

**MONSIEUR DUMAS, QUI C'EST ?
DOCUMENTS AUTHENTIQUES ET
APPROPRIATION DU ROLE DE
DESTINATAIRE PAR LES
APPRENANTS**

Edith ESCH et Anny KING

Abstract

French T.V. news broadcasts often assume background knowledge which foreigners do not have, so that when they are used as language learning materials, specific strategies have to be devised to help learners "fill in the gaps". In a course run at the Cambridge University Language Centre, this problem was dealt with by (i) giving priority to "international" rather than "local" items, (ii) pooling the knowledge of the individual members of the group and (iii) making use of resources in the self-access centre. The methodology and techniques are described and examples of tasks and instructions are given in an appendix.

A l'occasion du Cours International d'Eté 91 organisé par le Département d'Education Permanente de l'Université de Cambridge, le Centre de Langues a proposé un enseignement de français pour les étudiants du cours. La plupart avaient un profil linguistique courant chez les adultes : ils avaient appris le français dans le secondaire jusqu'à un niveau intermédiaire et pensaient être "rouillés" et avoir tout oublié. L'intention était tout d'abord de leur offrir l'occasion de se "remettre dans le coup" - la plupart avaient l'intention de séjourner en France après le cours à Cambridge - mais aussi de leur apprendre à utiliser la télévision française comme outil d'apprentissage. Pour ce faire, nous avons utilisé les informations télévisées françaises du jour (reçues par satellite) comme point d'ancrage pour l'entraînement à la compréhension et à l'expression orale et écrite.

Nous livrerons tout d'abord les réflexions que nous avons faites en préparant ce cours intitulé "News from France". La question était : quelles difficultés spécifiques les informations en langue étrangère présentent-elles aux apprenants ? Puis, nous décrirons la manière dont nous avons procédé pendant le cours. Il s'agit d'un rapport d'expérience fort limité. Cependant, nous pensons que le travail d'analyse que nous avons fait appelle à une réflexion de caractère plus général. Il pourra être utile à ceux qui réfléchissent à l'utilisation des bulletins d'information des différents médias pour l'acquisition des savoirs langagiers et des savoir-faire (Holec, 1990).

1. Le problème : l'opacité des messages destinés à d'autres

La question que nous voulons soulever concerne la nature des problèmes que les bulletins d'information posent aux auditeurs ou téléspectateurs lorsqu'ils n'appartiennent pas à la communauté culturelle et linguistique pour laquelle ces bulletins ont été conçus. Pour parler en terme de rôles interactionnels, ils sont des auditeurs sans être des destinataires. Ainsi, ils se trouvent dans la situation de quelqu'un qui assisterait à une conversation entre les membres d'une même famille. Même s'ils comprennent les mots, ils ne comprennent pas ce qui se passe. Le problème est que les messages ne sont pas adaptés à leurs besoins. En particulier, ils ne leur donnent pas suffisamment d'information pour élaborer le contexte dans lequel ce qui est dit doit être interprété.

Ces problèmes d'interprétation sont associés à deux facteurs. Le premier facteur est la prévisibilité des sujets abordés et le degré de probabilité d'apparition des mots permettant d'identifier les référents. Le deuxième facteur concerne la relation entre la source et les destinataires des messages.

Considérons tout d'abord le facteur de prévisibilité. Les sujets abordés dans les bulletins d'information d'une journée donnée sont largement prévisibles pour les membres de la communauté-cible. En fait, lorsqu'il s'est passé quelque chose de vraiment inattendu, le phénomène est marqué dans les médias par l'apparition de "flashs" ou d'"éditions spéciales" qui attirent l'attention sur le fait qu'il y a effectivement une "nouvelle".

Dans le discours des informations, ce facteur est reflété par la prévisibilité de ce que nous appelons les "référents-clé" qui sont familiers dans la communauté. C'est le résultat d'un fonds commun de connaissances linguistiques et culturelles partagées qui crée des attentes communes. Pour les membres de la communauté, l'identification de ces référents "attendus" devient plus ou moins automatique en très peu de temps. Ainsi, en France, en Décembre 91, si on entend "le premier ministre" on s'attend à voir apparaître une femme sur l'écran et en Grande Bretagne, si on entend "The Prime Minister" on s'attend à voir un homme. Le schéma était inversé il y a peu de temps.

La prévisibilité des référents-clé dans les informations dépend aussi des connaissances partagées par les participants en raison des échanges ou discours immédiatement précédents. Ce dont on vient de parler, ou dont on a parlé récemment, a beaucoup plus de chance d'être mentionné anaphoriquement qu'un sujet plus distant. Un exemple : l'article "à la une" de *The Independent* (3 January 92) "Killing of replica gun man defended by police" apparaît bien comme l'ouverture d'une polémique sur la police. Une suite s'impose. Elle apparaît sous la forme d'un article intitulé "Family to sue police over man's killing" le jour suivant (p. 2 "Home News").

Enfin, la prévisibilité des référents-clé dans les informations dépend du centre déictique. Ainsi, si le *Cambridge Evening News*, *The voice of Mid-Anglia*, titre "£1,000 knife raid at pub" (6-1-92), les lecteurs savent d'ores et déjà qu'il s'agit d'un "pub" local.

Et bien évidemment, si nous regardons les nouvelles de TF1 (grande chaîne française de télévision) à Cambridge, nous devons tenir compte de ce phénomène pour identifier de façon appropriée le référent du nominal défini "le premier ministre". Pour cela, il faut

donc interpréter ce qui est dit du point de vue de la communauté française, ce qui nous mène à notre deuxième point.

Considérons donc le deuxième facteur, celui de la relation entre la source et les destinataires des messages.

Les journalistes qui créent les messages "informatifs" les destinent aux membres de leur communauté, et plus particulièrement à ceux des membres de la communauté qui écoutent leur programme ou lisent leur journal. Leur texte tient naturellement compte des connaissances qu'ils partagent - ou du moins présumant qu'ils partagent - avec les membres de cette communauté. Ceci affecte directement la manière dont la référence est effectuée linguistiquement : plus un référent est prévisible, moins il est nécessaire d'utiliser de mots pour établir son identification. Comme l'a montré Givon (1985, 1989) il existe en fait une corrélation inverse entre le degré de prévisibilité d'un référent et la taille des moyens linguistiques utilisés pour l'encoder.

Ceci nous rappelle la maxime de Grice qui stipule que pour être coopératif on doit donner "la quantité d'information requise mais pas plus qu'il n'est nécessaire". La longueur des groupes nominaux et l'apparition de pronoms illustre ce phénomène de manière caractéristique dans les exemples suivants :

Exemple 1 :
"The Prime Minister said... Mr. Major... He..."
(*ITN*, 25/11/91)

Exemple 2 :
"Le pape..... Jean-Paul II... il..."
(*Libération*, 26/12/91)

Linguistiquement, plus la prévisibilité d'un référent déjà cité est atténuée dans le discours (soit par un grand nombre de subordonnées soit, à l'oral, par un assez long intervalle de temps), plus on peut s'attendre à voir apparaître un nom défini pour coder ce référent anaphoriquement.

La plupart du temps, le nom suffira si la fonction de la personne est suffisamment importante pour la communauté.

Exemple 3 :
"John Major... Mr Major..."
(*BBC : Radio 4*, Dec. 91, Débuts de sections)

Mais les connaissances "partagées" entre source et destinataires sont considérables. L'exemple qui suit illustre la

gamme très riche des vocables dans lesquels les journalistes puisent pour reprendre un référent anaphoriquement. On peut observer que dans cet exemple, non seulement le nom du Ministre des Affaires étrangères mais aussi celui de la résidence officielle de son ministre font partie du connu présumé des lecteurs du *Monde*. Ceci, tout à fait indépendamment des connaissances linguistiques, permet au lecteur du *Monde* d'identifier *M. Dumas* et *Le Quai d'Orsay* comme des co-référents. A supposer que *Matignon* remplace *Le Quai d'Orsay* dans cet exemple, on peut imaginer que le même lecteur interpréterait immédiatement qu'il y a du tirage entre le Ministère des Affaires Etrangères et le Bureau du Premier Ministre.

Exemple 4 :

"M. DUMAS ATTENDU LA SEMAINE PROCHAINE A TEHERAN

M. Dumas doit se rendre la semaine prochaine en Iran pour y signer l'accord sur le règlement du contentieux financier entre les deux pays, conclu à Paris le 25 octobre dernier, a annoncé mercredi 25 Décembre, le journal iranien *Djomhouri Islami*. Le Quai d'Orsay n'avait pas encore confirmé cette information jeudi matin." (*Le Monde*, 27/12/92)

Lorsqu'un nouveau référent est introduit, mais que la personne dont on parle ne fait pas partie des "grands acteurs" de la vie publique de la communauté, ce manque de prévisibilité référentielle est marquée linguistiquement dans le discours.

Ainsi, en contraste avec l'exemple 3, on voit dans les exemples 5 et 6 qu'on ajoute leur titre au nom des personnes publiques moins en vue dans la communauté. Le contraste entre les deux exemples illustre que la longueur des groupes nominaux introduisant un référent est un index de "transparence" des référents pour les auditeurs.

Ainsi, on a :

Exemple 5 :

"M. Jean-Louis Bianco, Ministre des Affaires Sociales et de l'Intégration, a déclaré..." (*Le Monde*, 1/2 12/92)

Exemple 6 :

"Mr Biffin, a former cabinet minister and member of the House..." (*BBC : Radio 4*)

Une conséquence du phénomène est que plus l'information est locale, plus elle demande que le destinataire soit "dans le coup" pour pouvoir comprendre. Par exemple, dans *L'est Républicain* du 15-12-92, à la section intitulée "Couarail" (mot régional lorrain signifiant "réunion, notamment à la veillée, de personnes du voisinage qui bavardent à bâtons rompus, tout en s'occupant à de menus travaux" (TLF), on peut lire ce qui suit :

Exemple 6 :

"LA DERNIERE SEANCE

Jean Marie Rausch bouclera demain la dernière séance de ce mandat du Conseil régional commencé en mars 1986, par un "face à la presse régionale" diffusé entre 19 et 20 h, sur Radio France Nancy. Durant cette séance, le conseil va voter les impôts régionaux indirects de 92 (...) pour que le percepteur puisse les percevoir dès janvier. Séance suivante : après les élections du 22 mars 92."

De la même façon, (Exemple 7) le titre "Special read for Don as he retires" (*Cambridge Evening News*, 8 janvier, section Local News) est écrit pour des lecteurs qui identifieront immédiatement que "Don" avec sa lettre capitale, renvoie au prénom d'une personne et non pas à un "don" des collègues de l'université.

Mais en revanche, lorsqu'une information sur l'étranger -c'est à dire un monde référentiel non familier - est donnée, les journalistes s'assurent que l'auditoire peut comprendre et donnent des explications. Typiquement, les groupes nominaux s'allongent et précisent la position des référents-clé dans le monde étranger concerné.

Par exemple :

Exemple 8 :

"M. Kenneth Baker, Le ministre de l'Intérieur Britannique n'a pas failli à sa réputation de "grand survivant" politique : le Premier Ministre M. John Major, a estimé..." (*Monde*, 1-2/12/92).

Exemple 9 :

"I talked to Chancellor Kohl's policy adviser, Dr Heisel... (*BBC, Radio 4*, December 91).

Exemple 10 :

"Kenya's President Moy" (*ITN*, 25/11/91)

Le contraste dû à la plus ou moins grande familiarité des lecteurs avec le sujet se voit dans la manière dont les élections en Algérie de Janvier 92 sont rapportées dans *Le Monde* et *The Independent*.

Alors que c'est la place de l'article dans *Le Monde* qui reflète l'importance de l'évènement pour les lecteurs français, la quantité de texte traitant de la question dans le quotidien anglais est supérieure à celle du journal français. Dans *Le Monde* (3/1/92) (Exemple 11) il y a un article en première page. D'autre part, bien que les sigles pour *FIS* et *FFS* soient expliqués, l'article présuppose que les lecteurs connaissent le FLN. Dans *The Independent* (3/1/92) (Exemple 12) le sujet est traité en page 9 (Foreign News). Non

seulement tous les sigles - y compris *FLN* - sont expliqués mais il y a un long article spécial expliquant l'importance particulière de ces élections pour la France.

Le degré de familiarité a une autre conséquence : plus on s'éloigne politiquement du centre déictique de celui qui écrit ou qui parle, moins on s'appuie sur les noms - non familiers - et plus on s'appuie sur la fonction pour faire référence aux personnes. En témoignent les exemples suivants, où nous avons souligné les références. Elles montrent que dans le discours des médias - du moins en France et en Grande-Bretagne - il y a deux catégories d'acteurs sur la scène politique. Ceux dont le nom suffit pour identifier leur rôle, et ceux qui n'ont d'existence que par leur fonction.

Exemple 13 :

" It is hoped that Presidents Bush and François Mitterrand as well as a Chinese leader representing the other permanent states would attend".
(*The Independent*, 3/1/92).

Exemple 14 :

"D'énormes pressions diplomatiques ont été exercées pour arracher aux belligérants cette promesse de paix. Elles sont venues des présidents du Mexique et du Venezuela, soucieux d'affermir leur rôle de médiateur sur la scène régionale. Elles ont aussi émané de l'Amérique du président Bush, pressée de tourner la page sur une politique de soutien financier quasi inconditionnel (...) au pouvoir salvadorien..." (*Le Monde*, 3/1/92).

Cette analyse, présentée ici très rapidement, nous a menées à définir nos priorités de la façon suivante :

- démontrer aux étudiants que ce qu'ils trouvaient difficile dans "les nouvelles" en français, c'était ce qui ne leur était pas familier bien plus que la langue elle-même.

- démontrer aux étudiants qu'ils étaient parfaitement capables d'interpréter et de comprendre les bulletins "comme s'ils étaient français" s'ils mettaient leurs connaissances en commun et utilisaient les ressources du Centre de Langues.

Le problème pédagogique s'est donc posé de la manière suivante : comment faire pour qu'un groupe d'apprenants, qui sont au départ "à côté de leurs pompes", puisse s'approprier le rôle de destinataire de bulletins destinés à des membres de la communauté française.

2. Notre solution : rendre accessible le monde référentiel étranger

Pour atteindre ce but, nous avons misé sur trois idées force :

a) Une progression fondée sur l'accessibilité des référents pour les apprenants. Pour la présentation en classe, on partirait de bulletins dont le contenu aurait un caractère international et on aborderait les bulletins à caractère plus "local" par la suite. Pour le travail de groupe (qui se faisait sans professeur un jour sur deux), on conseillerait la même progression.

b) Une pédagogie fondée sur l'exploitation des connaissances des apprenants. Dans "connaissances", nous incluons non seulement les connaissances linguistiques, mais aussi l'expérience ou "le vécu" des apprenants. Par ailleurs, on notera qu'il s'agit moins des connaissances préalables des apprenants individuels que des connaissances partagées par le groupe durant les activités.

c) Une stratégie de soutien visant à donner au groupe toute une gamme de ressources pour obtenir de l'information linguistique et factuelle. Dans notre cas, il s'agissait d'attirer l'attention des étudiants sur l'exploitation du centre de ressources en libre-accès.

En effet, en regardant les résumés des informations télévisées, les "grand titres du jour" sur d'autres chaînes, ou en lisant la presse du jour, les étudiants pouvaient trouver les mêmes informations sous plusieurs formes et accroître les occasions de redondance. Il s'agissait aussi de faciliter l'accès aux ressources de la section "Référence" du Centre de Langues : encyclopédies, dictionnaires monolingues, bilingues, encyclopédiques, étymologiques, grammaires, etc., de façon que les apprenants découvrent ce à quoi chacun de ces outils peut servir.

La présentation en classe s'est faite en quatre étapes. La technique utilisée constituait une tentative pour "faire comprendre en langue étrangère" selon la définition de Holec (1990) : "c'est faire des prévisions sur le contenu de texte et vérifier ces prévisions en puisant des indices dans le texte". Les indices, ici, étaient les images et la lecture qu'en faisaient les apprenants.

L'exemple donné ici décrit les quatre étapes telles qu'elles se sont déroulées lors d'un travail mené sur un bulletin à caractère international enregistré de la télévision : un reportage de TF1 sur **les lessives polluantes**. (Source : Olympus 91).

Première étape : partage et exploitation des connaissances communes de groupe

Dans un premier temps, le mot "environnement" est écrit au tableau, et la consigne est la suivante : "si je dis *environnement...* Ecrivez les cinq premiers mots qui vous viennent à l'esprit". Une minute plus tard, toutes les contributions du groupe sont écrites au tableau, constituant une constellation autour du mot central. A ce moment là, le tableau représente visuellement le connu partagé spontanément par le groupe en relation avec le mot-clé central. Les réponses offertes par les apprenants sont fort diverses. En effet, si la plupart interprètent *environnement* dans le sens *environnement naturel*, certains l'interprètent dans le sens *environnement familial* et font une liste de mots tels que *famille, enfants, conditions de vie, conditions de travail*, etc.

Dans ce premier temps, on se garde bien de rejeter les mots venus à l'esprit des apprenants qui n'ont rien à voir avec le contenu du reportage qui suivra. Toutes les contributions sont pertinentes puisqu'elles font partie du réseau référentiel spontanément accessible au groupe dans son ensemble. Elles ont donc une place d'égale importance au tableau.

Le deuxième temps de la première étape est celui de l'intervention pédagogique. Le professeur doit restreindre le champ des associations sur le tableau et guider le groupe dans la bonne direction. A l'aide de questions pointues, elle utilise ce qui est au tableau pour faire faire des prévisions à la fois sur le contenu du message du texte visuel qu'ils vont voir et sur les images qu'ils verront. Au fur et à mesure que le groupe développe un schéma commun (voir annexe 1) certains mots du tableau acquièrent le statut de mot-clé et suscitent de nouvelles associations.

Ce jeu de devinette par approximations successives est très satisfaisant pour le groupe. Les participants se rendent compte que leur "pool" linguistique commun est beaucoup plus étendu qu'ils ne pensaient. Ainsi, pendant le cours, à partir du mot *pollutions*, on est passé aux qualificatifs *agricoles, industrielles* et *domestiques*. A partir de "**pollutions domestiques**", les mots *détergents/lessives polluantes* ont été trouvés. Le mot *phosphate* a suivi *lessives polluantes*, etc.

L'enseignante se contente d'encourager le groupe et d'éviter qu'on passe trop de temps sur une fausse piste. Par exemple, lors de l'exploitation d'un bulletin national sur les grèves à Clermont-Ferrand, les associations prédominantes autour du mot-clé *Michelin*

portaient le groupe dans la direction *Guide Michelin, restaurants trois étoiles* et généralement *cuisine française* avec un enthousiasme difficile à canaliser, surtout en fin de matinée...L'enseignante sert de secrétaire au groupe. Elle ne corrige pas, ou seulement sous la forme naturelle que prendrait une reprise dans la conversation, comme par exemple redire un mot qui a été mal prononcé tout en l'écrivant au tableau.

La première étape facilite ainsi l'accès à des réseaux sémantiques riches à partir d'éléments lexicaux uniques, et attire l'attention des apprenants sur la gamme des vocables effectivement connus par le groupe et sur leurs relations possibles.

Deuxième étape : lecture visuelle

La consigne est: "Regardez les images (sans le son) et décrivez-les". Le travail se fait individuellement pour commencer, puis, une fois l'extrait passé une ou deux fois, les apprenants comparent leurs productions. Tout comme pour la première étape, les connaissances préalables des apprenants sont d'une grande importance. Comme l'a remarqué J. Berger (1972), "The way we see things is affected by what we know or what we believe" ("nos connaissances et nos croyances modifient notre vision des choses").

Pendant le cours, l'interprétation des images du reportage sur la pollution diffèrait selon l'expérience personnelle des apprenants et influait sur leur lecture des images. De plus, à partir du moment où un membre du groupe avait identifié certaines images qui, pour lui, était porteuses de sens, il utilisait ces dernières pour organiser et articuler le contenu du message et son développement. Ainsi, à partir de l'angle de prise de vue et de la séquence de trois images, un étudiant a proposé que *eau polluée* menait à *rivage pollué* et à l'idée qu'il s'agissait d'une attaque contre la puissance de Rhône-Poulenc. Là encore, le rôle de l'enseignant est d'aider les apprenants à traduire verbalement ce qu'ils ont vu, jamais de prétendre juger ce qui est correct ou incorrect (voir Annexe 2).

Cette deuxième étape a pour effet d'orienter les apprenants vers la structure probable du contenu du message. Cet exercice de lecture des images a aussi l'avantage d'obliger les participants à s'engager personnellement en faveur d'une interprétation ou d'une autre, ce qui accroît sensiblement leur motivation pour exprimer leur point de vue, indépendamment de leurs connaissances linguistiques.

Troisième étape : prédictions linguistiques

"A partir de vos connaissances communes et des images que vous avez identifiées, mettez-vous à la place du reporter et écrivez le script". Les étudiants peuvent travailler individuellement, à deux, ou en petits groupes. Ils doivent décider par eux-mêmes du public pour lequel ils écrivent le script, s'il s'agit d'un public national ou international.

Toute une gamme de ressources supplémentaires est à leur disposition : des dictionnaires, des grammaires, des encyclopédies etc. L'enseignante est aussi là pour répondre aux questions si besoin est. La plupart du temps, elle n'intervient que pour orienter les étudiants vers les outils appropriés ("Regarde ce qu'en dit le dictionnaire Robert").

Cette troisième étape oblige les apprenants à rédiger ce qui a été dit dans une forme discursive appropriée qui tienne compte des destinataires. Elle a aussi une grande valeur pour la formation des apprenants : ils ont l'occasion d'identifier leurs besoins d'apprentissage très précisément et d'évaluer l'utilité des outils à leur disposition en fonction de ces besoins.

Quatrième étape : Comparaison et évaluation

"Regardez et écoutez le reportage sur *les lessives polluante*. Prenez des notes". Les apprenants sont confrontés aux images associées au commentaire linguistique pour la première fois, mais à ce moment-là, le reportage leur est devenu plus que familier puisqu'ils se le sont approprié. Il s'agit, en fait, d'évaluer à quel point leurs reconstructions préalables sont proches du produit fini.

Le travail se fait individuellement. Les apprenants voient et écoutent le reportage deux ou trois fois, selon leurs besoins. On leur conseille de faire une liste des difficultés qu'ils ont eues. La comparaison entre le texte produit par les étudiants à la troisième étape et leur compréhension à la quatrième étape se fait alors individuellement ou en tour de table. On ne distribue pas de transcription du reportage.

Cette quatrième étape révèle aux apprenants qu'à l'intérieur d'un domaine discursif familier et sur un sujet d'intérêt général, ils sont capables de créer un modèle du reportage à partir de leur interprétation des images et peuvent l'exprimer dans la seconde langue de façon adéquate et appropriée.

Lorsqu'on passe à des bulletins plus "locaux", comme celui de Michelin mentionné plus haut, la même procédure est utilisée mais beaucoup plus de temps est consacré aux étapes 1 (temps 2) et 2 pour que les étudiants puissent chercher des informations dans les ouvrages de référence.

Deux remarques en guise de conclusion.

Ce type de procédure ne doit pas devenir un carcan. Celle que nous avons décrite à très bien réussi dans le cadre de ce cours, mais nous voudrions insister sur l'importance d'être souple. Les apprenants eux-mêmes imposent des variantes. Un exemple de variante est donné en annexe 3. Il s'agit des instructions données à un groupe d'étudiants de l'université travaillant seuls sur le reportage que nous avons utilisé pendant le cours d'été. En annexe 4, nous donnons des exemples de tâches à proposer pour des séances de travail en "groupes indépendants" pendant le cours d'été. Il s'agit d'une liste distribuée aux enseignants pendant le séminaire de formation.

Par ailleurs, il est nécessaire d'aller plus loin dans l'analyse. Il faudrait faire une étude systématique des relations proposées par les étudiants pour rendre compte du déroulement des images, et le traduire en une série de propositions formant un message cohérent. Ici, nous avons simplement présupposé que la relation entre les images et le commentaire n'était pas aléatoire (ce qui est juste) mais sans préciser davantage. Il serait très intéressant d'enregistrer ce que les apprenants disent pendant la phase 2 pour analyser comment leur lecture des images structure les schémas qu'ils proposent.

BIBLIOGRAPHIE

BERGER J., *Ways of Seeing*, BBC and Penguin Books, 1972.

GIVON T., (ed.), "Quantified studies in discourse", *Text*, 5.1/2, Numéro spécial, 1985.

GIVON T., "Mind, code and context", *Essays in Pragmatics* Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 1989.

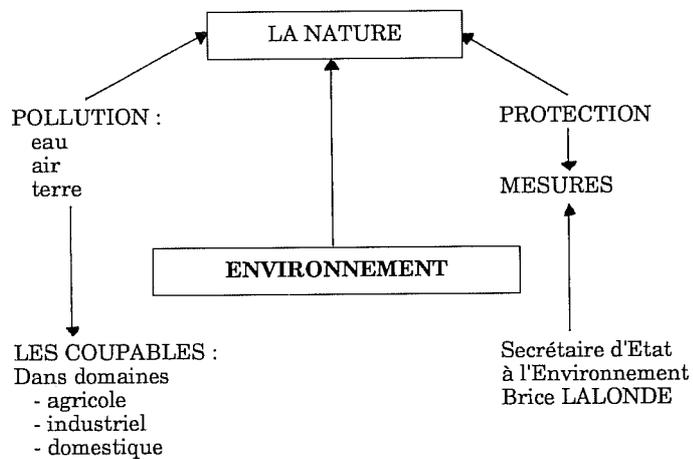
HOLEC H., "Des documents authentiques, pour quoi faire ?", *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, Université de Nancy II, 1990.

ANNEXE 1

ETAPE N° 1

Schéma réalisé à la suite du travail en groupe d'étudiants à l'université.

LES LESSIVES POLLUANTES



ANNEXE 2

ETAPE N° 2

Exemple de schéma réalisé à partir de la lecture des images par des étudiants de français de l'université

LES LESSIVES POLLUANTES

Enquête menée par l'Union Fédérale des Consommateurs. L'enquête met en cause le phosphate.

Fonction anti-calcaire du phosphate mais il cause l'eutrophisation, ce qui provoque la prolifération des algues.

Rhône - Poulenc : premier producteur français de phosphates.

Conclusion : lessives sans phosphate.

ANNEXE 3

Exemple d'instructions données à un groupe d'étudiants de français de l'université travaillant seuls sur le reportage "Les lessives Polluantes"

AVANT DE REGARDER LE REPORTAGE, VEUILLEZ SUIVRE LES INSTRUCTIONS CI-DESSOUS

1. Qu'évoque pour vous le mot **environnement** ?
Faites une liste des mots-clés et des phrases-clés qui vous viennent à l'esprit. Puis comparez d'une part avec votre camarade, d'autre part avec tout le groupe.
2. Partagez maintenant votre feuille en **quatre** colonnes et inscrivez les titres ci-dessous :
Colonne 1 : Connaissances initiales
Colonne 2 : Images
Colonne 3 : Prédications linguistiques
Colonne 4 : Linguistique
3. Le programme que vous allez regarder s'intitule *Les Lessives Polluantes*. Avant toute chose reportez-vous à la feuille intitulée *Texte visuel : Les Lessives Polluantes*. Puis, dans la colonne 1, écrivez ce qu'évoque pour vous ce titre.
4. Regardez le programme **sans le son**, autant de fois que vous le voudrez, et écrivez dans la colonne 2 les images-clés que vous voyez et comprenez.
5. Par groupe de deux, si vous le désirez, faites maintenant des prédictions linguistiques à partir des images-clé que vous aurez identifiées.
6. Regardez à nouveau le programme **avec le son**, cette fois, et inscrivez dans la colonne 4 des éléments linguistiques clé que vous entendrez.
7. Finalement comparez vos colonnes 3 et 4. Quels éléments linguistiques du texte visuel avez-vous trouvés ? Quels éléments linguistiques du texte visuel n'avez-vous pas trouvés ?
8. Comment avez-vous trouvé ce reportage ? Justifiez votre réponse.

ANNEXE 4

Follow up tasks for self-study group

Example 1 : matching press and TV news

To be done as a group

- Take the newspaper's front page and classify the main stories in order of importance.
 - Watch the first two TV news items **without the sound** and write down whether the news items from the newspaper are mentioned on TV and which ones.
 - Listen to the TV news items again with the sound.
- Check whether the TV news bring anything "new" to the topic or whether the TV news bring anything "new" to the topic or whether the content is the same.

Example 2 : Referential "hooks" : place names

To be done as a group:

- Listen to the TV news (one or two items only) and write on the board all the locations mentioned (towns, regions, departments, provinces, countries etc.)

Split into two teams and share the work equally :

- Look up the words in an encyclopaedic dictionary - which requires that you've got the spellings right- check where these are and whether there is anything special mentioned about them, e.g. Alsace : famous for its wine ; German between 1870 and First W.W. ; Meaux : place where Bossuet was bishop, etc.
- Tell the others about your findings
- Listen to the news items again and decide whether there is any relation between the news item and what you find in the Encyclopaedia. If yes (as in Clermont-Ferrand in relation to Michelin) note the way things are phrased : e.g. in Larousse, Clermont-Ferrand = "grand centre français de l'industrie des pneumatiques".

Example 3 : Referential hooks : Abbreviations

Same exercise as above.

Example 4 : Referential hooks : reference to important people. Choose a person mentioned in the news and make a list of all the ways of referring to that person. Ex : Edith Cresson, le Premier Ministre, le Premier Ministre de la France, le successeur de M. Rocard à Matignon, etc.

Example 5 : Up and down and contrasts.

- Watch the weather forecast without the sound and write the sound track.
- Listen to the weather forecast and make a note of all the devices for expressing increasing and decreasing, comparatives and superlatives.

Example 6 : Prepare an interview and find a native speaker to interview (you may need to bribe the person).