Une analyse didactique en éducation aux médias au service de la culture informationnelle

Jacques Kerneis

▶ **To cite this version:**

Jacques Kerneis. Une analyse didactique en éducation aux médias au service de la culture informationnelle. Une analyse didactique en éducation aux médias au service de la culture informationnelle, Oct 2008, France. pp.10. sic_00348697

HAL Id: sic_00348697

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00348697

Submitted on 20 Dec 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Une analyse didactique en éducation aux médias au service de la culture informationnelle

Jacques Kerneis, doctorant (CREAD, Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique, Rennes 2 et IUFM de Bretagne-Université Européenne de Bretagne)

Membre fondateur du **GRCDI : Centre de recherche sur la culture et la didactique de l'information**

1 : une posture de l'entre deux

Nous considérerons dans cette contribution que la confusion due à la dimension polysémique du terme *information* et ses trois dimensions (data, knowledge, et news) est levée.

Parmi les multiples définitions de l'éducation aux médias, nous avons retenu celle qui a été proposée récemment dans un rapport de l'Inspection générale (2007). Celle-ci y est définie comme :

> *« toute démarche visant à permettre à l'élève de connaître, de lire, de comprendre et d'apprécier les représentations et les messages issus de différents types de médias auxquels il est quotidiennement confronté, de s'y orienter et d'utiliser de manière pertinente, critique et réfléchie ces grands supports de diffusion et les contenus qu'ils véhiculent.»*

Cette définition, très proche de celle de la translitératie, est conforme à celles qui ont cours au niveau mondial et européen. Elle oublie cependant un élément essentiel : la production de médias par les élèves.

Il ne s'agit pas pour nous d'essayer de superposer les territoires de l'éducation aux médias (EAM) avec celui de l'éducation à l'information (EAI), mais de considérer avec Serres (2007), qu'il existe à l'évidence des « zones de recoupement ». Notre travail de recherche essentiellement fondé sur les sciences de l'éducation et plus précisément la didactique est susceptible d'apporter un autre regard sur la question de la culture informationnelle. Le fait d'être documentaliste nous amène à saisir de manière particulière les convergences et les différences qui existent entre ces deux champs qui n'ont jamais été aussi proches.

Nous cherchons à décrire et à mieux comprendre les savoirs qui sont réellement travaillés par les enseignants et les élèves dans un projet d'éducation aux médias.

Ceci est réalisé dans le cadre de la théorie de l'action didactique conjointe du professeur et des élèves (Sensevy & Mercier, 2007). La didactique y est définie comme *la science dont les pratiques d'éducation sont l'objet,* et le savoir y est vu comme une *puissance d'agir*. La

dimension politique de la didactique est essentielle : le savoir (et l'étude de son élaboration) est le seul moyen, pour l'acteur, de sortir de l'institution totale et de la propagande. C'est aussi l'objectif de l'éducation aux médias et de la critical litératie[1].

Nous présentons rapidement le projet "classes-presse" qui se déroule en Bretagne en partenariat avec les journaux quotidiens régionaux et les conseils généraux. Il a pour objectif d'apprendre à (bien) lire le journal et à écrire pour être lu sur un thème proposé. Chaque année, près de mille articles sont publiés par les collégiens des 80 classes qui y participent sur une plateforme informatique[2].

Notre corpus central est constitué de séances pédagogiques filmées et transcrites qui se déroulent dans le cadre de ce projet. Les séances observées sont, dans leur majorité le fruit d'une conception collective dans le cadre d'une ingénierie didactique coopérative à laquelle des enseignants de différentes disciplines ont participé.

2 : la nécessaire circulation des concepts

Les concepts migrent sans cesse d'une sphère ou d'un champ disciplinaire à un autre et sont parfois mal compris. C'est typiquement le cas de la *transposition didactique* comme nous le montrons dans notre texte présenté au dernier séminaire du Groupe de recherche sur la culture et la didactique informationnelles. (Kerneis, 2007)

Comme nous pouvons le lire dans la postface de la seconde édition de *la transposition didactique* (1991), Chevallard a amèrement regretté d'avoir ajouté le sous-titre *du savoir savant au savoir enseigné* à son ouvrage. Il pense que c'est ce qui a entraîné la réduction du sens de son concept (à tout le moins) et parfois son rejet. Il parle maintenant plus volontiers *d'écologie des savoirs* et caractérise simplement la transposition comme le passage d'une sphère à une autre (sans notion de type up-down). Il affirme qu'il n'est pas nécessaire qu'il y ait des savoirs savants pour qu'il y ait transposition et admet tout à fait l'existence d'autres types de savoirs : les savoirs de référence ou les savoirs experts par exemple, mais aussi les savoirs implicites, prescrits ou cachés.

De notre point de vue, la distinction didactique/pédagogique est gênante. Déclarer comme Sensevy (2007) « qu'il y a du didactique[3] (comme il y a du politique du religieux ou du sociologique), quand quelqu'un fait en sorte de changer le rapport au savoir de quelqu'un d'autre » nous semble une manière utile d'en faire l'économie. Parler de didactique pour la

[1] Enseignement de la pensée critique développé dans les pays anglo-saxons notamment.

[2] http://phares.ac-rennes.fr/classespresse_2007

[3] Chevallard ne le dément pas et parle de théorie anthropologique du didactique (TAD)

conception et la réalisation des séances d'apprentissage permet aussi de mieux percevoir le nécessaire travail conjoint des praticiens et des chercheurs. Pascal Duplessis en est bien conscient quand il considère que c'est une chance pour la profession de documentaliste d'avoir à se structurer elle-même.

C'est dans cet esprit que nous avons élaboré une ingénierie didactique en EAM avec des enseignants (dont des documentalistes).

Nous allons maintenant proposer deux dialectiques qui nous semblent être opératoires en éducation à l'information. Nous le ferons à chaque fois en nous appuyant sur un court extrait de séance de classe. Nous produisons une brève présentation de la situation dans le texte et une transcription complète de ces épisodes en annexe.

3 : la dialectique des contrats et des milieux

Nous évoquons très rapidement le début d'une séance où le journal est le support de l'échange entre les élèves d'une classe de Segpa animée par un professeur des écoles spécialisée (P1) responsable de la classe et un documentaliste (P2).

Quand l'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont fait du journal qu'ils reçoivent tous les jours, Mickaël répond « pour allumer le feu, c'est bien ! ». Jordan déclare, quant à lui qu'il « les a gardés pour les mettre dans un conteneur pour qu'ils soient recyclés ». La notion de *contrat* sert à rendre compte des attentes réciproques et essentiellement implicites, à propos d'un savoir entre l'enseignant et les élèves.

Pour le chercheur, c'est un descripteur des transactions didactiques. Ici, le savoir en jeu est la prise de conscience de la diversité des modes de lecture d'un quotidien régional. Mickaël, par sa provocation, annonce clairement qu'il refuse *d'entrer dans le jeu*. Jordan a une approche différente et essaie de *gagner au jeu*. De la même manière, P2 attend des réponses de la part de Jordan (le sport, les programmes TV …). Dans l'apprentissage, les contrats sont constitués de normes, d'habitudes mais également de nouveautés nécessaires à l'avancée du savoir.

Dans une situation d'action, le *milieu* regroupe tout ce qui agit sur l'élève, et tout ce sur quoi l'élève agit (Brousseau, 2003). Le thème du recyclage abordé spontanément par l'élève, nous fait envisager qu'il a été question de développement durable dans la classe auparavant.

Cet exemple montre qu'un *milieu* didactique ne se constitue pas spontanément dans une classe de collège. Le (ou les) enseignant(s) doivent y travailler avec l'assentiment (au moins partiel) des élèves. C'est ce qui permet à Sensevy, (2007, p.16) d'écrire que : « l'action du professeur peut ainsi se concevoir comme un jeu entre milieu et contrat ».

Il nous semble que la prise en compte de ces deux notions théoriques dans la phase essentielle de la micro-didactique[4] des deux champs (EAM et EAI) est utile à la compréhension des transactions didactiques. Il ne s'agit pas de les « naturaliser ». Cependant, ils peuvent être particulièrement utiles pour atteindre effectivement, au moins en partie, un objectif essentiel qui est commun aux deux champs : le développement de l'esprit critique. Ces concepts permettent de « contrôler » la gestion des incertitudes des élèves (consignes trop vagues …) et de l'inconnu du professeur (pratique réelle des élèves, intérêts, sujets traités…). Ils facilitent aussi une approche génétique de la constitution de normes dans la classe et de leur constante évolution. Un autre outil peut être présenté dans la même perspective. Il y est aussi fait référence au concept de milieu, mais dans un sens différent.

4 : la dialectique des médias et des milieux

Nous nous appuyons ici aussi sur un extrait de la première séance du projet « classe-presse » dans une classe de 3ème avec une enseignante de français qui demande aux élèves de faire des remarques sur le journal après une phase de « feuilletage » libre de 10 minutes. Cela explique la faible « densité didactique » des échanges. Ici, c'est une élève, Alison, qui amène un questionnement que l'enseignante essaie, dans un premier temps, de faire partager à tous les élèves : pourquoi les journalistes accordent-ils tant d'importance à l'avortement et le traitent de cette manière ?

Dans l'acception du milieu précédente, celle d'un *background commun*, le contrat fait partie du milieu et c'est en ce sens que l'on parle de *dialectique contrat-milieu*.

Mais il existe un autre type de milieu, plus précis, que l'on qualifie d'*a-didactique* ou d'*antagoniste* (Brousseau, 1986). C'est celle qui est évoquée dans l'idée de *dialectique des médias et des milieux*, élaborée par Chevallard (2007).

> *« Le mot de média désigne (…) tout système de mise en représentation d'une partie du monde naturel ou social à l'adresse d'un certain public .Un milieu est entendu ici dans un sens voisin de celui de milieu adidactique : on désigne en effet comme étant un milieu tout système qu'on peut regarder comme dénué d'intention didactique dans la réponse qu'il peut apporter, de manière explicite ou implicite, à telle question déterminée. Le système considéré se comporte alors à cet égard comme un fragment de «nature ».*
>
> *Par contraste, à propos de nombre de questions qu'on entend leur poser, les médias sont en général mus par une certaine intention, didactique ou hypo-didactique, par exemple l'intention « d'informer».*

[4] La macro didactique concerne principalement la constitution du curriculum et doit à notre sens s'articuler étroitement avec la réalisation effective dans les classes et les CDI où se réalisent véritablement les apprentissages.

Odile Chenevez, qui a utilisé ces concepts en éducation aux médias (2007, p. 51) les explicite à sa manière :

> *« Les élèves qui voient « tuer le cochon » chez eux ou « tailler les arbres » dans le village apprennent par observation d'un milieu ; ceux qui regardent le tsunami à la télévision apprennent par réception d'un média. À force de ne recevoir que des connaissances médiatisées (et, au sens proposé, le cours dispensé par le professeur est un média sauf quand il permet aux élèves d'expérimenter sur le réel), il devient nécessaire de se créer des milieux. »*

Pour Chevallard, ces définitions sont tout à la fois des outils de description et d'analyse de l'état actuel des sociétés et des institutions, et l'énoncé d'un programme de « civilisation ». C'est la raison d'être de cette appellation *anthropologique* qu'il associe à sa théorie didactique.

> *« L'existence d'une dialectique vigoureuse (et rigoureuse) entre médias et milieux est une condition cruciale pour qu'un processus d'étude et de recherche (PER) ne se réduise pas au recopiage acritique d'éléments de réponse épars dans les institutions de la société. Une telle exigence est en vérité consubstantielle à l'esprit galiléen caractéristique des sciences modernes de la nature et de la société, dans lequel la soumission à l'autorité cède la place à une culture partagée du questionnement, de la mise à l'épreuve par la construction de milieux idoines, déterministes ou statistiques, combinant dispositifs matériels et immatériels (enquête, expérimentation, raisonnement, déduction). En conséquence, l'un des grands problèmes éducatifs et citoyens de notre temps est celui de la généralisation de la capacité (de l'élève, du professeur, du formateur, du chercheur, du citoyen, etc.) à situer sa pensée et son action dans une dialectique des médias et des milieux adéquate à l'évaluation de ses assertions et de ses décisions. »*

Nous sommes ici bien proches de ce qui pourrait être l'objectif de la culture de l'information. Dans notre exemple où le questionnement vient de l'élève, il est tout à fait judicieux de faire appel à un parcours d'étude et de recherche (PER).

Cet outil proposé par Chevallard, permet de mener une sorte d'enquête journalistique.

A l'issue d'une recherche faisant appel à des ressources dont il faut évaluer la fiabilité et la pertinence, elle aboutit à une réponse partielle et provisoire sans doute, mais toujours personnelle.

La perception d'Alison est provoquée par le titre de l'article : *Avortement : une victoire qui reste fragile.* Une lecture attentive de l'article qui relate essentiellement le combat mené trente ans plus tôt par Simone Veil, ne permet pas vraiment de répondre à son questionnement.

Si cette victoire reste fragile, ce pourrait être à cause des mouvements anti avortements qui faisaient alors beaucoup parler d'eux aux USA, ou bien encore au droit à l'avortement qui, en France, s'est transformé en tolérance et se trouve pratiqué par de moins en moins de médecins.

Tous ces éléments proviennent d'autres sources contemporaines de l'article analysé. Cette

importance de l'intertextualité met bien en évidence l'utilité et même la nécessité des recherches documentaires associées.

Le vrai problème, pour les journalistes qui ont écrit cet article vient du manque d'efficacité de la contraception qui, en principe, est à la portée de tous et qui, expliquent-ils, n'empêche pas les interruptions volontaires de grossesses (IVG), toujours traumatisantes pour les nombreuses femmes qui les subissent. Tous ces éléments sont totalement absents de l'article lu par Alison. On comprend donc son questionnement et on peut également mesurer la connaissance du sujet nécessaire à la pleine compréhension de cet article de presse. On voit aussi, par la même occasion, qu'une éducation aux médias doit s'articuler avec une éducation *par* les médias intégrées aux disciplines : ici l'histoire-géographie en l'occurrence.

Ces concepts doivent rester des « outils théoriques », des « voir comme pour » au sens de Wittgenstein. Ils peuvent cependant permettre à l'enseignant et au chercheur de voir si les certitudes sont construites par les élèves de leur propre mouvement (*proprio motu)*, ou si au contraire l'enseignant use principalement d'arguments dogmatiques, sans les assumer. Un troisième exemple montre un enseignant qui à travers des transactions langagières complexes réussit à faire en sorte qu'une élève, Léa, modifie son argumentation. Elle donne d'autres raisons pour expliquer qu'elle ait lu tel article essentiellement parce qu'elle perçoit les attentes du professeur (effet de contrat).

Ces considérations didactiques ne devant pas être confondues avec une idéologie constructiviste parfois en vigueur dans l'enseignement aujourd'hui et ses critiques tout aussi radicales.

Il nous semble que la prise en compte de ces deux dialectiques[5] peut être particulièrement utile pour espérer atteindre, au moins en partie, un objectif essentiel qui est commun aux deux champs considérés : le développement de l'esprit critique.

[5] La dialectique des médias et des milieux est aussi un outil d'analyse pertinent dans le premier exemple. Il permet de mettre en évidence la difficulté qu'il y a, pour ces enseignants, à faire en sorte que les élèves *voient* le journal *comme* un milieu, au-delà des faits médiatiques qui y sont relatés.

Bibliographie

Bourdieu, P. *Choses dites*. Paris, Le Seuil. 1987

Brousseau, G. *Glossaire de la théorie des situations didactiques*, 2002, *URL <http:perso.wanadoo.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf>*

Chenevez, O. *Journaux scolaires à l'ère d'Internet : problèmes, enjeux, concepts*. Master 2 recherche, Université Sorbonne nouvelle, Paris 3, 2007.

Chevallard, Y. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage. 2ème édition en 1991, 1985.

Chevallard, Y. « Education & didactique » : une tension essentielle. *Education et didactique, vol. 1, n°1, 2007, pp 9-27.*

Fleck, **L.** *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles Lettres. 1934.

Kerneis, J. « Classes-presse en Bretagne ». Inter-CDI, *n°196, spécial "éducation aux médias, 2005, p.71-73.*

Kerneis, J. « Évaluer le travail sur l'esprit critique », *Médiadoc, 2005, p. 15-18*.

Kerneis, J. *Introduction à la didactique*. Séminaire GRCDI, 2007,
URL <http:www.uhb.fr/urfist/seminaireGRCDI_2007>

Kerneis, J. *Statut épistémologique d'une recherche en éducation aux médias*.
Communication aux journées doctorales de la Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication (SFSIC), Paris, CELSA, 29 mars 2008.

MEN. *L'éducation aux médias : enjeux, état des lieux, perspectives*.
Rapport des inspecteurs généraux à monsieur le ministre de l'Éducation nationale et à madame la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007.

Porcher, L. *Les médias entre éducation et communication*. Paris, Ministère de l'éducation nationale - Clemi, Vuibert, Institut national de l'audiovisuel, 2007.

Sensevy, G. & Mercier, A. *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves*.
Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2007.

Serres, A. *Information, media, computer literacies : vers un espace commun de la culture informationnelle ?* Séminaire GRCDI, 2007,
URL < http:www.uhb.fr/urfist/seminaireGRCDI_2007.

Wittgenstein, L. *De la certitude*, [traduit de l'anglais par G. Durand], Paris, Gallimard, 1976.

Annexes

Transcription du premier exemple qui montre la difficulté à *faire milieu* en classe avec un objet médiatique :

Locuteur	Paroles prononcées
P1	On va peut-être vous demander, là maintenant : les journaux, là, vous les avez depuis ? Depuis quand ? Oui, depuis pas longtemps ...? Oui, depuis lundi, Oui ...depuis 3, 4 jours... Alors, on voudrait savoir un petit peu ce que vous avez fait/ On va faire un petit
Mickael	pour allumer le feu, c'est bien
P1	On va faire un petit tour de table, pour savoir ce que vous avez fait des journaux ? Alors, Jordan ?
Jordan	Ben, je les ai gardés
P1	Alors, vas-y. Tu parles. Chut. Allez, tout le monde va t'écouter...
Jordan	On les garde, parce qu'après, y a des sacs, pour le recyclage...
P1	Donc, toi, tu les gardes, oui ...D'accord.
P2	Donc, tu les apportes après au collecteur de papier, d'accord, ouais, c'est bien ! ...C'est un bon réflexe...
P1	Alors...
P2	Mais avant, quand même/
P1	Qu'est ce que tu as fait avant ... de les garder ?
Jordan	Je les ai lus ...
P1	Où ?
Jordan	au foyer
P1	au foyer, oui.
P2	Y a des pages que tu regardes plus particulièrement ?
Jordan	Le sport ...
P2	Le sport. Oui. Je m'en doute Et une autre page aussi, peut-être ? Et à mon avis, y a une autre page, aussi, non ?
Kévin	sur la région.

Le deuxième exemple, illustre la difficulté qu'il y a pour le professeur à gérer l'incertitude et constituer des certitudes lorsqu'il part des pratiques réelles et des centres d'intérêt des élèves.

Locuteur	Paroles prononcées
Alison	… Ils parlent de l'avortement. Ça fait bizarre qu'ils en parlent comme ça, j'chais pas…Pourquoi ils en parlent comme ça ?
P	Alors, est-ce que quelqu'un a compris ? … Le fait du jour ? Vous avez tous regardé le fait du jour ? Ben …Comment on sait que c'est le fait du jour, sur le journal ?
Plusieurs élèves	Ben, c'est marqué.
P	C'est marqué…Si on est toujours sur *le Télégramme*, mais si vous prenez un autre journal, ce ne

	serait pas forcément …
Élève	C'est plutôt dans les premières pages
P	Ouais, ben on le trouve aussi…
Élève	Sur la première page.
P	Sur la Une. Alors, est-ce que quelqu'un a parcouru, un peu ?.... Pourquoi, il y a ça, effectivement, en fait du jour ?
2 élèves	Parce que ce sont des choses qui se sont passées… y a 30 ans …
…	…
P	Alors, t'as compris, ou pas ?
Alison	Oui, mais…..Enfin, ils en font vachement…quoi. Il y en a quand même 2 pages…
P	Toi, tu trouves que c'est trop…?
Alison	Ben, … c'est comme s'ils veulent remettre en question
élève	… C'est une remise en question…
p	C'est comme cela que vous avez compris ça, les autres ? Une remise en question, finalement…… Vous avez compris ou pas, de quoi on parle, dans ce …En fait, on parle de la loi qui a autorisé l'avortement…. Donc ça fait combien de temps ?c'est …
Alison	30 ans
p	30 ans. Et, donc, Alison disait que…heu. Qu'elle trouve qu'il y en a beaucoup sur le journal. Finalement, il y a combien de pages. Il y a deux, trois pages, si on compte la… Alors, qu'est ce que vous en pensez ? ça fait trop, pour parler de l'avortement ?

Ce dernier exemple montre une transaction particulièrement travaillée où le professeur réussit à faire évoluer Léa dans les raisons qu'elle donne (de « c'est marrant » à « avoir des habitudes de lecture ») essentiellement par des effets de contrat qui ne permettent probablement pas un apprentissage profond et durable. Deux élèves sont au tableau et notent ce que les élèves ont lu dans le journal et les raisons identifiées.

P	on a déjà mis l'exemple, hein. On peut le mettre entre guillemets, le titre, là, d'ailleurs, ce ne serait pas mal. Bon allez, un troisième exemple, là, parce qu'il faut qu'on ... qu'on avance, là...Est-ce qu'il y a une autre partie du journal, qui l'a un peu... intrigué ...ou simplement, il a l'habitude d'y aller ... Ah, il y en a deux, alors, on va écouter les 2. allez, Léa.
Léa	Moi, y a toujours la dernière page ...
E	Monsieur, Monsieur ...Y en a aussi souvent qui commencent le journal par la fin.
P	Attends, attends, on va écouter Léa. .. Toi tu as regardé le journal par la fin... J'aimerais que l'on écoute Léa, maintenant que c'est corrigé, c'est bien ...Guillaume ! …, ce serait bien de mettre un S, là-bas, et puis pas de majuscule, forcément, d'ailleurs...
Léa	Ben moi, je regarde les grands titres de la fin et "tout peut arriver"
P	"tout peut arriver", ça c'est vraiment ... le petit article qu'il y a à droite, à la fin et alors ... Et alors, pourquoi ça t'intéresse, ça : "tout peut arriver" ?
Léa	Ben, parce que c'est marrant, parfois ...
P	Ça, c'est parce que tu connaissais le journal ? Tu avais repéré les pages toute cette semaine, en fait ... On peut mettre ...l'objet à gauche. Qu'est ce qu'on va écrire. Tiens, Léa, tu nous fait le prof, là ...

	qu'est ce qu'on met à gauche ? (sur le tableau)
Léa	Heu ... la dernière page...
P	ouais ... Et plus précisément..
Léa	"Tout peut arriver"
P	Heu, d'accord, l'article : "Tout peut arriver". Est ce que c'est un article qui a juste été écrit ce jour là particulièrement, ou bien ...c'est quelque chose qu'on retrouve ...
Léa	Non ...
P	C'est quelque chose qu'on retrouve tous les jours, dans le journal ... ça s'appelle comment, ça, ce qu'on retrouve fréquemment dans le journal ?
E	c'est quotidien ...
P	Ok, c'est un article quotidien ... on, on peut noter comme ça, pour le moment ...On verra après qu'il y a un vocabulaire particulier. Et alors maintenant, pourquoi ? Pourquoi, est ce que tu as regardé çà ? Y a plusieurs raisons, déjà, dans ce que tu m'as dit ...
Thomas	Ben, parce que c'est facile à lire...
P	parce que c'est facile à lire... a dit Thomas, allez, vas-y, enchaîne ... troisième tiret : parce que c'est facile à lire... *Facilité de lecture*, on va mettre. Donc, c'est pas de la politique ... D'accord ...
E	un exemple ... Un facteur Belge va être chronométré ...
P	Un facteur Belge va être chronométré ...? Raconte nous ça un peu, alors. Qu'est ce que c'est que cet'histoire, là ?...
E	Ils râlent, parce qu'ils vont être obligés de dire bonjour, et ils disent que ça prend trop de temps...Et alors, ils vont être chronométrés.
P	Et y a un article là-dessus ? C'est vrai que ça change un petit peu du genre d'article que l'on peut imaginer trouver ...Des articles plus sérieux, quoi ... On va dire des articles, heu … moins sérieux ... On va dire ça comme ça, pour l'instant. Tu peux mettre entre parenthèse "articles moins sérieux". Et pourquoi, tu es allé voir cet article moins sérieux, parce que, normalement ... Enfin, j'sais pas ... Moi, quand je prends le journal ... je l'ouvre (il le mime). J'ai pas : "Tiens, c'est là" et je vais tout de suite chercher le petit article qui est là à droite ... qui est pas très grand d'ailleurs, pourquoi ? Quelle est la raison que tu m'as donnée, tout à l'heure...
Léa	parce que j'ai l'habitude ...
P	Toi, tu commences par la fin, t'as l'habitude ... Alors, ça peut être des petites habitudes. On peut mettre un autre tiret... Une des raisons pour lesquelles tu es allé voir à la dernière page ..."Tout peut arriver" Alors … *Habitude de lecture* ...