

# Éduquer à l'image, éduquer au multimedial comprendre et lire

Maryvonne Masselot-Girard

UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ

*Lecture de l'image télévisuelle, lecture de l'écran multimédia : l'École, contrainte de mener les apprentissages de front, doit savoir si les compétences activées par l'une peuvent être réinvesties dans l'autre. L'analyse des mécanismes de compréhension et l'expérience de Télécole apportent leur éclairage.*

**E**n privilégiant les apprentissages centrés sur la langue dans ses deux modalités, écrit et oral, l'École répond à une exigence fondamentale : celle de la maîtrise du premier outil langagier.

C'est pourquoi, lorsque s'est montée la recherche-action *Télécole* dans les écoles de la ville de Belfort, le choix s'est imposé de conduire l'éducation à l'image télévisuelle dans le cadre des activités langagières, en mettant l'accent sur :

- les démarches de construction du sens ;
- les situations d'interlocutions orales favorisées par l'étude des messages télévisuels en classe ;
- l'enrichissement lexical ;
- l'affinement de l'écoute et du regard.

Ces objectifs correspondent bien sûr à une partition ordonnée : l'affinement de l'écoute et du regard ainsi que l'enrichissement lexical sont les bénéfices attendus dans le développement des capacités de l'enfant, tandis que les situations d'interlocutions orales et les démarches de construction du sens relèvent de l'innovation pédagogique, donc de la pratique enseignante.

Il a fallu penser des séquences de classe propres à développer les capacités visées et mettre en place des situations où le dialogue entre les élèves prime sur le questionnement guidé par le maître.

La première exigence relève du travail sur la construction du message télévisuel, la seconde en diffère totalement : elle repose sur l'idée que

les élèves, à eux seuls, par le jeu de leurs apports successifs, sont à même de comprendre les extraits télévisuels travaillés, sur la base de leurs pratiques quotidiennes, scolaires ou non.

Dans le cas de ces messages qui mêlent images, langue et sons, que signifie *comprendre* ?

## Comprendre les images et les sons

Si l'on admet que comprendre c'est *affecter des significations* à un texte lu ou entendu, le cas des messages télévisuels devient complexe : le lu se décline en « vu » et « lu » qui se combinent avec « entendu », cette écoute pouvant porter sur des indices sonores (bruit de porte, par exemple) et sur de la langue orale.

La compréhension est donc le résultat d'une succession d'hypothèses rapides qui portent sur les significations croisées de ce qui est vu, ce qui est lu, ce qui est entendu.

Les situations de classe qui servent cette démarche sont des moments où l'élève porte son attention tantôt sur une composante tantôt sur les autres pour vérifier ensuite leur convergence ou leurs contradictions : visionnage d'un court extrait (une minute trente environ) sans bande-son, audition de la bande-son sans bande-image, hypothèses sur les locuteurs, sur la situation de communication, le type d'extrait télévisuel présenté, les incertitudes et les interrogations que le visionnage global devra permettre de lever.

Comprendre, c'est aussi mettre en rapport un document télévisuel avec d'autres types de documents écrits ou iconiques, comparer leurs spécificités, reconnaître la nature de chaque support éditorial, leur complémentarité.

Ainsi, l'enseignant diversifie les extraits donnés à comprendre pour repérer l'organisation des textes télévisuels, les modes de récit et de dialogue selon les types d'émissions, le jeu de l'image et de la voix *off* dans un texte explicatif, les « démontages » d'images dans certaines émissions scientifiques – par exemple, « Paysages » (Arte).

C'est ici que tout est remis en cause : si l'éducation du regard et de l'écoute est bien légitimée comme moment de classe par les élèves, et donc

les activités de déconstruction bien acceptées, l'étude et l'usage d'un document télévisuel dérangeant. Les pratiques télévisuelles ont la particularité d'appartenir à la sphère familiale avant d'être scolarisées. Dans le contexte familial, la télévision est un média de divertissement et remplit la sphère de l'occupationnel. Dès qu'il est à l'école, le média télévisuel entre dans la sphère de la culture scolaire. La rupture culturelle ainsi installée n'est pas vécue de façon positive par les enfants parce qu'elle bouleverse leur contrat de lecture, leur attitude et leur attente vis-à-vis du message.

Dans l'univers familial, le contrat est celui d'une lecture dite « flottante », où la pertinence des indices repérés et retenus ne met pas en cause le suivi de l'émission. En revanche, cette sélection d'indices est fortement orientée par l'affect et l'émotion et elle est effectuée à des fins strictement individuelles : l'enfant se fait plaisir, se fait peur, rêve mais n'apprend pas de façon réflexive.

Dans la situation scolaire, au contraire, le contrat de lecture engagé par l'élève – qui n'est plus alors simple téléspectateur – est déterminé par la nature de la tâche à accomplir : par exemple, « repérer les images qui n'illustrent pas le commentaire » dans une émission scientifique. L'activité de compréhension est orientée par une consigne magistrale visant une acquisition, et implique que le texte télévisuel soit pris comme objet de travail scolaire, et non plus seulement comme occupation distractive.

La situation de classe ainsi installée change le statut de la télévision en en faisant un outil culturel et un support d'apprentissages. Or, l'opinion publique – et les enfants en sont de bons relais – ne légitime pas la télévision dans ce rôle.

L'éducation à l'image télévisuelle, et la maîtrise des langages qu'elle implique, repose donc sur une *modification de l'attitude culturelle* vis-à-vis de la télévision. Elle suppose une forme de rupture qui consiste à installer la télévision dans le champ des références, à parité, par exemple, avec la presse, le cinéma, la B.D. et d'autres biens culturels.

Plus, donc, que des connaissances théoriques sur l'image ou une progression d'apprentissage,

« comprendre », quand il s'agit de télévision, consiste à construire le sens d'un message qui est réputé quotidiennement ne pas en avoir !

La première condition pédagogique est d'installer une situation de classe où la posture de lecture est positive, pour faire ensuite progresser la compréhension par confrontations d'hypothèses personnelles successives.

La situation collective de reformulation, puis questionnement, recherche de vérification sur l'image, reformulation plus précise conduit à une succession de moments de langage qui vont de l'oral à l'écrit, de l'individuel au collectif.

Dans le cadre de *Télécole*, il est apparu que la banalisation de la télévision

comme objet scolaire est longue à installer, plusieurs semaines, voire plusieurs mois. Elle est aussi fragile : dès que la régularité des moments de travail en classe n'est plus respectée, réapparaît l'attitude de lecture flottante où la construction du sens le doit plus à l'interprétation affective qu'à la compréhension fondée.

Poser que la télévision est support de travail scolaire, texte complexe à plusieurs composantes, est en soi le premier objet d'apprentissage et la condition d'une activité intelligente.

## Les lectures d'écrans

Ces situations scolaires précises, où la démarche de construction du sens est segmentée, fractionnée en moments de paroles, de retour sur le perçu, de supputations et de décisions, comportent aussi la mise en place de démarches maîtrisées de la lecture télévisuelle dans sa dimension de *flux*. Cette expression renvoie à la successivité et l'enchaînement des images qui, dans un conti-



# De Télécole au multimédia

Martial Attias

CDDP DU TERRITOIRE DE BELFORT

Dès 1994, les enseignantes de l'école Émile-Géhant à Belfort ont participé à la recherche-action *Télécole*, pilotée par l'université de Franche-Comté. Il s'agissait alors de créer un véritable programme d'éducation à l'image télévisuelle: le parti pris de départ a consisté à placer les activités au sein de la maîtrise des langages<sup>1</sup>.

Cinq années de travail ont abouti à créer une véritable culture autour de ces apprentissages, bouleversant dans le même temps les pratiques dans les domaines qui se conjuguent avec l'éducation à l'image: la lecture, l'oral et l'écrit.

Les capacités mises en œuvre ont modifié les comportements des élèves, qui sont passés d'une attitude de consommation à une attitude de lecture: de téléspectateurs, ils sont devenus télélecteurs.

La généralisation des TICE a fait naître de nouvelles interrogations: existe-t-il des similitudes étroites entre les problèmes posés par la lecture de l'image télévisuelle et ceux qui surviennent à la lecture d'un écran multimédia? Les compétences activées ici peuvent-elles être réinvesties là? Si ces similitudes sont avérées, quelles sont les spécificités de chacune de ces deux activités?

Ce questionnement a eu pour effet de modifier la dénomination du travail engagé: ainsi est-on passé à la question de l'éducation à l'image et aux écrans.

## Délimiter le champ sur lequel travailler

Équipée depuis deux ans d'un petit réseau de six postes, l'école s'est donc lancée dans un nouveau travail d'innovation. L'une des premières tâches a été de délimiter le champ sur lequel il convenait de travailler. D'emblée, les activités de communication ont été écartées: courrier électronique, PAO, etc. ne répondent pas à l'exigence qui consiste à ériger le texte multimédia en objet d'étude. Il en est de même du travail conduit avec les exercices, auxquels on prête parfois des vertus dans les activités de remédiation ou de soutien. Restait à explorer l'univers des outils multimédias culturels, documentaires, encyclopédiques ou encore ludiques. Avec l'exigence de ne pas se focaliser sur le contenu informatif ou disciplinaire en délaissant l'étude du fonctionnement du discours.

Lorsque seuls les textes télévisuels étaient visés, la question de la production avait été laissée de côté. Non qu'elle ne présente aucun intérêt, mais plutôt parce qu'elle pose davantage de problèmes qu'elle n'en résout. Il n'en est pas de même pour les textes multimédias: l'écriture est à portée de la main et il existe des outils de production qui permettent d'expérimenter, de projeter, de questionner les rapports entre les médias au sein d'une échelle de complexité de grande amplitude. Lecture et production de multimédia sont donc envisagées simultanément. Là encore, un écueil à éviter: ce n'est pas le produit fini, l'«œuvre» multimédia qui est l'objectif majeur, mais bien l'exploration des modalités d'écriture et de représentation de ces espaces multidimensionnels que constituent les productions hypertextuelles.

## Spécificités multimédias

De l'expérience *Télécole* sont issues des activités de lecture-analyse de la page-écran: questionnement sur la fonction des textes iconiques et linguistiques et sur les rapports qu'ils entretiennent entre eux; modalités d'écriture; etc. Ces interrogations trouvent évidemment leur place en situation de production.

Mais la spécificité de la production multimédia, qu'elle émane d'Internet ou des CD-Rom, donne naissance à une typologie des textes qui génère à son tour une typologie de lecture de ces textes.

C'est là que les catégories définies par Maryvonne Masselot-Girard trouvent leur expression, tant en situation de lecture que d'écriture.

– Dans la transposition des écrits à l'écran, il serait hardi de penser que le support n'intervient nullement sur le «matériau lecture», que les attitudes de lecture de ces textes à l'écran sont conformes à celles que les habitudes ont créées par leur exploration sur les supports traditionnels.

– À la lecture de flux, caractéristique de la télévision, se substitue la lecture de successivité qui résulte de la consultation des pages-écrans.

– Le lien étroit qui unit lecture et navigation nécessite l'exploration des différents types de liens hypertextuels, la mise en parallèle des attentes de lecture et de l'anticipation des fonctions de navigation<sup>2</sup>, la représentation des chemins parcourus, qui ne peuvent être linéaires sans pour autant approcher de ce qu'on entend habituellement par arborescence.

1. *Les cahiers de Téléscope*, «Jeunes téléspectateurs, futurs citoyens», CNDP, 1998.
2. Se reporter aux scénarios pédagogiques en ligne sur le site du CNDP ([www.cndp.fr/tice/](http://www.cndp.fr/tice/)) et notamment à celui portant sur le CD-Rom *Les Chroniques de l'Afrique sauvage*, expérimenté dans cette école.

num apparemment non marqué, empruntent au fluvial la métaphore du *flux télévisuel*.

Cette impression de débit continu que donnent les messages audiovisuels en général est une source supplémentaire de difficulté pour la lecture et la compréhension.

Il s'agit en effet de savoir repérer les moments structurants de ce flux, les habitudes de construction de l'écriture télévisuelle, le déroulement du récit le plus souvent. Car la télévision privilégie le narratif, y compris dans les émissions scientifiques ou d'argumentation, par exemple les débats.

Pourtant le flux télévisuel ne se confond pas avec le narratif. Le flux est fait de succession de genres: publicité, bande-annonce, journal, flash, jeu, etc. que scandent des repères (*jingle* ou annonces) typiques de son environnement culturel. Si ces repères sont à construire avec les élèves, ils ne suffisent pas à caractériser la lecture de flux, ils la séquentent. S'y ajoutent la reconnaissance du genre télévisuel auquel appartiennent ces repères, et l'identification du type de texte qu'ils activent: informatif, documentaire, fictionnel, distrayant par exemple.

La maîtrise de la lecture de flux impose donc la connaissance des écritures télévisuelles dans leurs caractéristiques distinctives. Mais tous les écrans présents dans la classe, qui proposent images et sons à la compréhension des élèves, ne relèvent pas de la lecture de flux.

## Devant l'ordinateur

Les écrans d'ordinateurs proposent une tout autre organisation: dans les produits multimédias, un écran chasse l'autre, souvent sans construction narrative, sans cohérence marquée par des indices textuels. À la lecture de flux se substitue une *lecture de successivité* où chaque écran prend le statut d'image fixe, sans lien obligé entre les écrans.

Après avoir enregistré les manipulations et les attitudes de lectures d'un groupe d'élèves de CM1 à la consultation du CD-Rom du Louvre, trois constatations sont apparues.

1. Les élèves se créent très rapidement une routine de consultation fondée sur les premières impressions – positives ou négatives – de lecture. Telle rubrique d'une section dont la première consultation n'aura pas «plu» sera ainsi évitée régulièrement lors des consultations des autres sections. On retrouve là l'attitude de lecture flottante pointée dans la téléspection non scolaire. La nature du contrat de lecture est la même: satisfaction d'un plaisir personnel.
2. La structure hiérarchisée et hypertextuelle n'est pas un objet de questionnement ou de

curiosité intellectuelle s'il n'y a pas une incitation pédagogique qui y engage. Tout comme la télévision n'est pas, sauf montage didactique explicite, un objet d'apprentissage, les hypertextes actualisés par les ordinateurs ne se révèlent comme complexes pour l'élève et ne suscitent sa curiosité intellectuelle qu'à la faveur d'une situation problème, voire d'une mise en échec.

3. Dès que le multimédia propose une séquence vidéo, l'activité de manipulation ou de navigation de l'élève est totalement suspendue et il retrouve l'attitude de téléspectation contemplative qui marque les pratiques privées : il se rejette en arrière, abandonne la souris, croise les bras et attend que la lecture de flux le réinstalle dans son absence d'interactivité.

Si les démarches de lecture diffèrent sur le plan cognitif, elles se ressemblent dans les attitudes observées chez les enfants.

En premier lieu, les attitudes et les contrats de lecture activés devant le CD-Rom sont de la même nature que ceux relevés dans les usages privés de la télévision. Tout comme il a été souligné que la première urgence est d'installer la télévision comme objet d'apprentissage, on peut dire qu'il est urgent de construire une attitude scolaire de lecture des CD-Rom.

En second lieu, cette attitude scolaire se fonde sur les démarches de lecture déjà installées par des situations de lecture d'images telles que celles décrites plus haut.

S'il est abusif d'homologuer les démarches de lecture de CD-Rom et de l'image télévisuelle, qui diffèrent par la partition *flux/successivité*, la problématique des significations portées par telle ou telle composante du texte est de même nature. Repérer les liaisons entre langue et image, construire les complémentarités dans l'information, distinguer la lecture de divertissement de la lecture de construction sont des constantes dans les deux cas.

Enfin, la démarche d'hypothèses et de questionnement textuel installée dans l'éducation à l'image télévisuelle est la condition fondatrice du doute méthodologique. Dans cette mesure, elle fonde aussi toute éducation aux médias.

Or, autant les jeunes enfants adhèrent – en paroles, pas en acte – aux jugements dépréciatifs portés sur la télévision, autant ils ignorent tout du statut médiatique du CD-Rom ou d'Internet. Ils projettent sur ces technologies la vision mythique du réservoir d'informations et ne questionnent à aucun moment sa fiabilité, pas plus qu'ils ne questionnent celle du livre.

L'École est actuellement à un moment crucial où les outils technologiques redéfinissent subrepticement ses objectifs à la place de l'institution.

Faute d'avoir su à temps installer des pratiques banalisées de lecture d'image, faute d'avoir accepté les produits télévisuels au même titre que d'autres produits culturels, faute d'avoir identifié les attitudes et les situations d'apprentissage liées à ces textes, l'École est au pied du mur et n'a d'autre solution que de mener ces apprentissages de front, en jouant sur leurs ressemblances et leurs différences, en partant de ce qui est commun dans les pratiques des élèves : une culture largement partagée et mal identifiée par les maîtres, des attitudes et des attentes de lecture similaires, des structures textuelles différentes, une communauté de statut dans le monde des médias.

Plus que des savoirs liés à l'image, le programme *Télécole* a été bénéfique par les changements d'attitude intellectuelle qu'il a induits chez les enfants. Et ce n'est pas un mince acquis que celui de donner sens aux apprentissages, de les ancrer dans la culture commune de l'École, d'accompagner les évolutions technologiques du nécessaire moment de réflexion qui leur donne leur place – la bonne et juste, celle-là – dans la construction de l'individu. ●

## TÉLÉCOLE

*Télécole* est un programme mené dans les écoles de la ville de Belfort autour de la maîtrise des langages et de l'image télévisuelle.

Conduit sous la forme d'une recherche-innovation (Laboratoire CRESLEF de l'université de Franche-Comté-M. Masselot-Girard) avec le soutien logistique du CDDP de Belfort et l'effort financier de la ville de Belfort, *Télécole* se présente comme un ensemble de modules de description, lecture et analyse de courtes séquences télévisuelles représentatives des programmations habituelles (clips, JT, émissions scientifiques ou culturelles, documentaires, débats, jeux, etc.).

Les compétences à mettre en place sont fondées sur :

- le développement des capacités de l'écoute et du regard ;
- le traitement paritaire de toutes les composantes du message, images, langue et sons ;
- la mise en place d'une culture télévisuelle qui intègre la connaissance du média comme celle des genres et des discours qu'il porte ;
- la capacité à situer les produits télévisuels

dans les autres produits culturels, en particulier ceux de l'écrit ;

- la construction, par situation de lecture coopérative, d'une pensée à la fois critique et tolérante qui fonde le traitement de l'information et l'élaboration des connaissances.

Les conséquences pédagogiques de ce travail sont importantes :

- changement d'attitude et d'usage chez les enfants comme chez les adultes, enseignants et parents ;
- requalification et finalisation de situations langagières : place de l'oral, installation d'une démarche de questionnement et d'hypothèses qui fonde la compréhension, donc toutes les activités de lecture ;
- développement des activités de reformulation orales comme écrites sur la base d'une expérience culturelle commune ;
- mise en place d'une lecture plurimodale indispensable aux activités liées au multimédia ;
- étayage d'une véritable culture de l'image qui dépasse les normes reconnues pour intégrer la culture commune contemporaine et l'accès à de nouvelles formes d'expression et de création.