

APPRENDRE PAR LA TÉLÉVISION, APPRENDRE A L'ÉCOLE

Maguy CHAILLEY

Pour un écolier est-ce important d'être également un jeune téléspectateur ? Et pour un jeune téléspectateur est-ce important d'être aussi écolier ? Ces deux registres d'expérience ont-ils des relations ou pourraient-ils en avoir ? Cela peut-il intéresser les enseignants de s'adresser à leurs élèves en tant qu'ils sont aussi des téléspectateurs ?

Ces questions s'inscrivent dans le thème plus large des relations école-télévision, thème qui alimente de nombreux débats depuis plus de vingt ans, chez les sociologues, les psychologues, les enseignants... Elles renvoient aussi au thème des apprentissages : qu'est-ce qu'apprendre et comment apprend-on, à l'école, et ailleurs... devant la télévision par exemple. Ces questions concernent enfin le thème des transferts d'apprentissage : ce qu'on apprend en un lieu donné et dans une situation bien spécifiée a-t-il quelque chance d'être utilisé dans un autre contexte ?

Depuis que Louis Porcher a introduit et développé l'idée d'« école parallèle » appliquée au petit écran (1), la question est posée en France des relations possibles

entre ces deux lieux d'apprentissage que sont la télévision et l'école (2). Question posée aux enseignants auxquels l'auteur propose d'une part de tenir compte de la culture télévisuelle de leurs élèves et d'autre part d'introduire un apprentissage iconique dans les pratiques scolaires. Ce point de vue renvoie à l'idée que la télévision est essentiellement un univers d'images et que ces images « parlent ». On peut donc les utiliser à l'école comme discours à comprendre et pas seulement comme images à voir (ce dernier point de vue n'ayant comme effet que de les discréditer comme moyen d'apprendre).

Mais mettre « l'école parallèle au service de l'école » c'est ne la voir que dans les usages qui en seraient faits par les enseignants, en relation avec des objectifs et des programmes définis indépendamment des pratiques télévisuelles des élèves en dehors de l'école. Est-ce suffisant pour que s'opère réellement l'alliance dont parle Louis Porcher dans son introduction ?

Vingt ans après, Louis Porcher reprend ces réflexions (3). Il s'interroge sur les transformations du rapport au savoir et à la culture dues au développement des médias audiovisuels : ces transformations ont-elles réellement fait disparaître la nécessité d'un accompagnement éducatif dans la démarche d'apprentissage ? Il analyse les caractéristiques des enfants de la télévision : dotés d'une autonomie forte, en l'absence des parents, et nourris de savoirs ponctuels distribués par les médias, savoirs constituant une partie de leur capital culturel. Il évoque les points de vue des enseignants qui n'ont pas intégré les nouvelles composantes de la personnalité des enfants et refusent de considérer leurs savoirs médiatiques comme des savoirs... Il s'interroge sur le degré de pénétration des médias dans la « citadelle scolaire », et en particulier celle de la télévision, ne se faisant qu'à dose homéopathique. Il s'inquiète de certaines utilisations scolaires qui peuvent être

(1) PORCHER, 1974.

(2) « Il s'agit de savoir si l'école et l'école parallèle vont s'ignorer » ! ou se comporter en adversaires, ou s'allier. Dans tous les cas, les enseignants sont concernés au plus près. »

(3) PORCHER, 1994.

faites du petit écran, car pour lui rien de pire que la « scolarisation » de la télévision, c'est-à-dire de l'usage de celle-ci comme d'un manuel, et du placage sur elle des exercices habituels à l'institution éducative.

Ces analyses font tout de même entrevoir l'espoir d'une évolution et le souhait que des enseignants plus nombreux encore fassent entrer la télévision dans leur classe. Et plutôt que de stigmatiser certaines de leurs pratiques novatrices (c'est toujours novateur et risqué d'utiliser la télévision avec ses élèves) lorsqu'elles sont « contaminées » par des modèles pédagogiques plus traditionnels, on peut espérer les voir se développer pour qu'elles évoluent et s'améliorent dans l'expérience et l'observation des réactions des élèves. Et c'est bien sur les élèves qu'il semble important de centrer l'attention des enseignants : ces élèves qui sont en même temps, en dehors de l'école, des téléspectateurs ce qui ne manque pas de leur conférer des compétences et des connaissances dont l'école pourrait peut-être faire usage si du moins elle parvenait à les repérer.

Des pratiques pédagogiques intégrant la télévision comme outil ou comme objet se sont développées en France en particulier lors de l'opération « Jeune Téléspectateur Actif », connue sous son sigle JTA (4). Cette opération s'est accompagnée de la publication d'études concernant les instituteurs et leur rapport à la télévision, dans leur vie privée et l'exercice de leur profession (5). Ces travaux mettent en évidence l'écart entre des pratiques personnelles de la télévision assez développées et des usages très limités et réticents de cette même télévision avec leurs élèves. En même temps apparaissent des enquêtes auprès des jeunes téléspectateurs, enquêtes qualitatives, dont l'intérêt est de donner des jeunes téléspectateurs une image moins négative que celle qui est présentée le plus souvent et cela avant même qu'in-

terviennent le programme JTA (6). Ces jeunes téléspectateurs se montrent, dans les entretiens, plus réfléchis et plus critiques qu'on ne le dit, à l'égard des émissions qu'ils fréquentent.

Cette même enquête montre que les jeunes interrogés sont très influencés par le modèle scolaire des apprentissages et du fonctionnement de la mémoire ce qui les conduit à minimiser le rôle de la télévision (et de l'image) comme source de savoir. « *Le jeune téléspectateur est capable d'analyser certaines caractéristiques de la mémoire à partir de son expérience de la télévision, mais il ignore le plus souvent qu'existent d'autres modes de recouvrement que le simple rappel... La représentation de l'apprentissage, calquée sur le modèle proposé par le système scolaire où le "par cœur" et le verbal sont privilégiés, altère les jugements portés sur la télévision comme source de savoir.* » Cela ne sera pas l'un des moindres mérites de l'opération JTA que de leur faire découvrir qu'on peut « apprendre » par la télévision même si « *le savoir transmis par la télévision n'est pas de nature identique à celui transmis par l'école.* » L'expérience JTA contribuera ainsi à faire évoluer les conceptions qu'ont les jeunes de l'apprentissage.

Ce souci d'analyser les spécificités de l'apprendre par d'autres voies que le verbal apparaît chez Geneviève Jacquinot (7). Dans son article « On demande toujours des inventeurs », elle regrette qu'on ne fasse de la télévision qu'un simple moyen de diffusion sans s'interroger suffisamment sur les possibilités offertes par l'image pour apprendre. « *Le choix d'un moyen d'instruction ne peut dépendre uniquement de l'efficacité qu'a ce moyen de "transmettre" l'information ou de faire acquérir des connaissances. Il doit dépendre également des processus psychologiques mis en œuvre et des aptitudes mentales qui se développent au cours de la*

(4) L'opération « Jeune Téléspectateur Actif » est une opération expérimentale menée conjointement par plusieurs ministères (Education nationale, Culture, Temps libre, Jeunesse et Sports, Agriculture, Solidarité nationale...) entre 1979 et 1981. Cette opération a officialisé la préoccupation d'une prise en charge éducative de la relation enfant-télévision. Mais son pré-supposé est que les enfants sont spontanément passifs devant la télévision.

(5) SULTAN, SATRE 1981.

(6) PIERRE, CHAGUIBOFF, CHAPELAIN, 1982.

(7) JACQUINOT, 1981.

délivrance de l'information ou de l'acquisition de connaissances au moyen de cette forme particulière d'instruction. » Ce qui renvoie les enseignants à des réflexions sur les moyens d'apprendre au lieu de se limiter à ce qu'il faut apprendre. « Dans les messages présentés par les médias, il faut distinguer les informations relatives au monde représenté et les informations relatives à l'activité mentale mise en œuvre, et si les médias diffèrent dans la façon dont ils présentent les informations, il est important d'examiner les conséquences que cela peut avoir, notamment sur la psychologie de l'apprentissage. »

Le contact régulier avec la télévision et les médias audiovisuels engendrerait donc de nouveaux systèmes de représentations et un fonctionnement cognitif différent de celui qui est à l'œuvre lors d'une transmission d'information par le langage (oral ou écrit). Ce qui n'est pas sans incidence sur l'accès à ces « anciens » modes de transmission de l'information... « La jeune génération comprend autrement » (8) et il convient de tenir compte de ces nouveaux modes de comprendre lorsqu'on enseigne à cette nouvelle génération.

Ces thèmes rencontrent curieusement les positions les plus négatives des détracteurs de la télévision, dans cette affirmation que regarder la télévision ou lire un texte entraîne des opérations mentales différentes. Mais dans le cas des détracteurs le pas est vite franchi de l'affirmation d'une différence de fonctionnement mental (qui, dans le cas de la télévision, serait dominé par l'émotionnel...) à l'affirmation d'une absence de fonctionnement mental... D'où le thème récurrent de la passivité devant le petit écran (quand ce n'est pas le thème de la passivité engendré par le petit écran). Alors que chez les auteurs cités

précédemment, l'affirmation de la différence conduit à un intérêt pour cette différence, pour l'analyser et en tirer le meilleur parti possible.

Des idées comparables sont développées par Judith Lazar (9). A propos de la télévision et de son incidence sur les enfants, cet auteur évoque le développement d'une culture spécifique, facteur de socialisation pour les jeunes, mais ignorée voire méprisée par l'école. Les enfants vivent donc écartelés entre deux cultures fondamentalement différentes : l'une qui renvoie à l'univers de l'écrit et qui est fortement valorisée par les enseignants et beaucoup de parents, l'autre, télévisuelle, largement répandue mais très contestée, considérée comme une sous-culture. « Refusant l'originalité de la culture télévisuelle, l'école rejette la possibilité de l'intégrer dans son programme. Pourtant la télévision apporte l'ouverture d'esprit ; elle fournit un apport prodigieux d'informations nouvelles. Néanmoins il est bien douteux que cet afflux suffise à lui seul à constituer une vraie culture... La télévision si elle n'est pas cause directe d'appauvrissement culturel n'en est pas pour autant source magique d'enrichissement culturel. De nombreuses expériences ont prouvé qu'elle donne plus aux riches qu'aux pauvres ». Ces affirmations renvoient à la théorie de l'écart de connaissance (10).

Les auteurs cités se retrouvent donc sur l'idée qu'on peut apprendre grâce à la télévision, mais sans doute autre chose et/ou autrement qu'avec les modalités d'apprentissage traditionnelles. Se rajoute aussi l'idée du fossé culturel qu'engendre la non-prise en compte de la télévision par l'école. On peut retrouver là comme l'écho de positions déjà anciennes développées par le CRESAS (11) à propos de l'échec

(8) BABIN, KOULOUMDJIAN, 1983.

(9) LAZAR, 1985.

(10) Lorsqu'elle fut lancée par Tichenor en 1970, la théorie de l'écart de connaissance partait d'une hypothèse simple : « à mesure que la diffusion d'une information par les mass médias augmente, les segments de la population ayant le statut socio-économique (SES) le plus élevé acquièrent cette information plus rapidement que ceux de SES bas, ce qui fait que l'écart de connaissance entre ces deux segments de la population tend à croître plutôt qu'à décroître ». Depuis de nombreuses études ont intégré d'autres paramètres : des facteurs liés au public et à sa motivation par rapport à l'information présentée ; des facteurs liés aux messages.

(11) CRESAS : Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire intégré à l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) .

scolaire : celui-ci serait imputable, au moins partiellement, à la coupure qui existe entre la culture de l'école et la culture de beaucoup d'élèves, de milieux populaires (12). Cette culture est composite sans aucun doute ; mais la télévision en est une des composantes et non des moindres.

Mais il existe aussi une autre position qui consiste à dire que si les effets d'apprentissage de la télévision sont si différents de ceux de l'école c'est parce qu'on n'applique pas à la télévision une attitude de prélèvement d'information, on ne se met pas vis-à-vis d'elle en « posture » d'apprentissage. S'il y a des modes spécifiques d'apprendre développés par le contact avec la télévision, il y a aussi des modes spécifiques de ne pas apprendre parce qu'on ne considère pas la télévision comme un moyen d'apprendre. Et si l'on apprend à l'école, c'est en grande partie parce qu'on sait qu'on est à l'école pour apprendre (13).

Alors cela ne serait pas seulement la spécificité du médium qu'il faudrait repérer pour en tirer meilleur profit, ce serait aussi (et surtout ?) la manière de le considérer et de s'en servir réellement comme un moyen d'apprendre. En lui appliquant éventuellement les procédures de « travail » qu'on applique traditionnellement à l'écrit et qui rendent le contact avec les textes si bénéfique (14). Position qui risque d'être confondue avec celle que Louis Porcher dénonce comme une « scolarisation » de la télévision... mais qui n'est en fait que la volonté d'introduire par rapport à la télévision une médiation éducative comparable à celle qui existe par rapport à l'écrit.

Mais qui est responsable de la mise en place de cette attitude d'apprentissage par rapport à la télévision ? Cette question est d'autant plus souvent posée que c'est dans le milieu familial que les enfants sont téléspectateurs. Les pratiques courantes de la télévision échappent aux enseignants, qui

rejetent sur les parents la responsabilité de l'existence ou de l'inexistence d'une telle attitude. Est-ce malgré tout à l'école d'apprendre aux enfants à apprendre par la télévision ? F. Mariet répond par la négative à cette question (15). C'est en transmettant les savoirs de base, en fournissant l'outillage pour acquérir les savoirs, les stocker et les mobiliser qu'elle équipera l'enfant pour comprendre le monde qui l'entoure. « Si l'école a eu la possibilité de bien faire son travail d'inculcation intellectuelle, un enfant téléspectateur pourra tirer tout le profit possible du temps passé devant la télévision... Il saura critiquer ce qu'il voit et écoute. Bien formé par l'école, l'enfant apprendra très vite et tout seul le métier de téléspectateur. » (Souligné par nous). La thèse est sympathique dans la mesure où elle valorise le travail traditionnel des enseignants et les rassure sur leur rôle irremplaçable. Mais elle est aveugle sur le problème des transferts.

On est donc dans une situation paradoxale. Les enfants apprennent sans doute grâce à la télévision, mais sans savoir qu'ils apprennent. Les enfants apprennent à l'école, en sachant qu'ils apprennent. Peut-il y avoir transfert entre ces différentes modalités d'apprentissage ?

Cet ensemble de thèmes est donc l'arrière-fond des observations présentées ci-dessous, observations qui se veulent des ébauches de réponses aux questions suivantes :

– qu'apprennent les enfants devant la télévision qu'ils pourraient utiliser à l'école ?

– peut-on développer à l'école une attitude d'apprentissage par rapport à la télévision ?

– qu'apprennent les enfants à l'école qui pourrait leur être utile lorsqu'ils regardent la télévision ?

Ces questions sont posées à des enseignants de l'école primaire (de la petite section de l'école maternelle jusqu'au cours moyen 2^e année), engagés depuis quelques

(12) CRESAS, 1974.

(13) CHAILLEY, 1989, 1993.

(14) CHAILLEY, 1994, II.

(15) MARIET, 1989.

années, avec mon aide, dans un processus de recherche-innovation. L'échantillon de classes est réduit (de 4 à 8 classes maternelles et 5 à 7 classes primaires selon les années) et ne correspond pas à des critères stricts d'appartenance à des milieux socio-culturels variés (en CM on dispose tout de même d'un élément de comparaison de cet ordre : trois classes, l'une en ZEP (16), la deuxième en milieu favorisé, la troisième formée d'enfants des classes moyennes). Le caractère commun à ces classes est l'intérêt porté par leur enseignant aux questions ci-dessus et plus largement l'adhésion à un projet de prise en compte de la culture télévisuelle des élèves. S'il ne s'agit pas de classes « expérimentales », dont le fonctionnement serait entièrement conditionné par les questions de la recherche, ce ne sont pas des classes « ordinaires » en ce sens qu'elles intègrent fréquemment la référence à la télévision dans leurs pratiques. Il se passe dans ces classes un certain nombre d'activités utilisant la télévision et/ou orientées vers l'éducation du jeune téléspectateur. Il est donc possible d'intégrer, à l'occasion, dans ces activités, des dispositifs liés à la recherche qui ne seront pas complètement « parachutés » par rapport au reste de la vie de la classe. Il est possible aussi de réaliser dans ces classes des observations fortuites mettant en évidence l'importance de la télévision dans les références des élèves, car ces derniers ne se censurent pas trop par rapport à cette référence.

Les enseignantes engagées dans cette recherche se sont intéressées à trois domaines : le développement du langage, l'approche de l'écrit et les représentations du monde. Les deux premiers de ces domaines ne renvoient pas à ce qui est repéré comme caractéristique du médium télévision, présenté surtout comme un véhicule d'images visuelles. Cette primauté accordée aux images est certes réelle mais elle contribue à faire négliger d'autres aspects

des messages télévisés, en particulier la dimension sonore, dans laquelle le langage occupe une large place (17), qui n'est pas sans rejaillir sur le sens attribué aux images. D'autre part, les enseignantes impliquées dans ce travail ont privilégié ce qui leur paraissait rentrer en correspondance avec des aspects importants de leurs missions à l'école. S'intéresser au langage et à l'approche de l'écrit par la télévision ne revient donc pas à dire qu'on méconnaît la dimension visuelle des messages télévisés. Cela renvoie à la question suivante : quelle incidence a sur le développement du langage et l'approche de l'écrit le fait d'être, depuis la petite enfance, un jeune téléspectateur ?

Développement du langage et approche de l'écrit par la télévision

« Transformer, forces démoniaques énergie et... mot mystérieux » en maternelle

Si l'on met en place à l'école maternelle quelques situations (simples) conduisant les enfants à évoquer leur expérience de téléspectateurs, on voit apparaître dans leurs propos du vocabulaire et des formes syntaxiques dont une bonne partie est imputable à la télévision (18). La difficulté de ce genre d'observation vient surtout de ce que les enseignants ne connaissent pas toujours les émissions auxquelles les enfants font référence et n'arrivent donc pas toujours à comprendre ce que disent ces derniers.

Ce n'est évidemment pas en regardant la télévision dans les conditions les plus courantes que ces acquis langagiers apparaissent. C'est au contraire en provoquant une frustration (suppression de la bande son, interruption du défilement continu habituel des images...) que l'on favorise l'expression verbale.

(16) Zone d'éducation prioritaire. Ces zones se situent le plus souvent dans des banlieues dont la population est d'origine étrangère dans une forte proportion. Les publics scolaires y connaissent un fort taux d'échec scolaire. L'inscription en « zone d'éducation prioritaire » permet de disposer de quelques moyens supplémentaires (en personnel, en financement de projets) et d'une attention particulière portée aux problèmes d'intégration.

(17) CHAILLEY, 1986.

(18) CHAILLEY, 1994.

Des échanges se développent donc au cours desquels les enfants évoquent ce qu'ils ont vu et utilisent des matériaux langagiers empruntés à la télévision. Il peut y avoir des restitutions de phrases ou de mots, des déformations de mots mal compris, des tentatives de définitions, des références à des indices sonores. Les enfants précisent parfois, à la demande de l'enseignant, quel sens ils donnent à ces mots ou expressions.

Quelques situations d'observation sont particulièrement fécondes :

En écoutant les propos spontanés des enfants dans la cour, les couloirs, en classe, l'enseignant peut solliciter des précisions, des explications : ainsi des enfants de petite section (3 à 4 ans) jouent dans la cour en criant « *Que la force soit libérée* »

- A quoi jouez-vous ?
à Bioman.
- Que veut dire « que la force soit libérée » ?
ça veut dire que Bioman devient plus fort que son épée
ça veut dire qu'il est le plus fort
il peut tuer les méchants
il a besoin d'avoir la force.
- Que veut dire « avoir la force » ?
ça veut dire on est fort
quand on dit « que la force soit libérée » c'est que la bagarre peut commencer.

Même scénario pour un jeu au cours duquel les enfants parlent de « transformation » et de « transformer »

- Qu'est-ce que « se transformer » ?
c'est changer d'habit
c'est faire craquer ses habits
changer de peau
mettre des habits de monstre
un monstre ça a des barbes et des dents pointues, j'en ai vu à la télé.

La présentation en classe d'images d'écran de télévision permet aussi aux enfants d'évoquer le contexte visuel et sonore :

Image du spot « Danette ».

*On se lève tous pour Danette
On se lève pour manger un yaourt
Danette, c'est au chocolat
Danette c'est aussi à la vanille.*

Image du spot « Blédina »

*Blédina, c'est pour les bébés
c'est des petits pots
c'est bon aux fruits, moi j'en mange
Bélina, ma maman à moi.*

Image du présentateur du jeu

Le juste prix :

*c'est, je te prie (le juste prix)
c'est le jeu pour commencer, y faut faire gagner
des voitures et des motos
ou une coupe
des garages
il faut avoir beaucoup d'argent
il faut avoir beaucoup joué.*

Les figurines renvoyant à des personnages de dessins animés permettent de faire préciser les caractéristiques des personnages, leurs actions et leur manière de parler. Ainsi la présentation d'un personnage des Tortues Ninjas à des élèves de grande section (5 à 6 ans) provoque l'échange suivant :

- c'est les Tortues Ninjas ! (tous ensemble...)*
- c'est le monstre des Tortues Ninjas*
- c'est un méchant*
- c'est un mutant*
- il veut attraper les Tortues Ninjas pour les prisonniers*
- pour faire de la soupe aux tortues pour les manger*
- et après y'aura l'hippopotame*
- lui c'est un cochon*
- non c'est un mutant.*
- Que veut dire « mutant » ?
c'est un homme animal.
- Que dit-il ?
le patron des méchants il s'appelle Schreder
- des fois il met une robe, après il met pour dire « venez je vais vous donner un café » et après des fois il enlève la robe, après tout le monde saute non, il dit pas ça ; il dit : « je vais les écrabouiller »*
- ça veut dire aplatis comme une galette.*
- Est-ce que c'est un mutant ?
oui !!! non !!!
- c'est un homme*
- un mutant homme.*

• Comment parle-t-il ?

*il parle aux mutants « allez les esclaves » il dit ça
il a des robots.*

A la demande de l'enseignant des enfants de grande section (5 à 6 ans) évoquent ce qu'ils voient aux informations télévisés :

il y a ceux qui sont libérés, qui sortent de prison...

il y a une bombe dans un avion qui s'est coupé en cinq morceaux...

il y en a qui écrivent mal à la grande école...

ils disent que les Noirs sont malheureux...

les tuiles s'envolent à cause de la tempête...

*c'est à la Réunion loin de chez nous...
c'est une île...*

Mitterrand c'est le président...

La collecte réalisée à partir de toutes ces observations montre que les acquis langagiers des enfants de maternelle proviennent des émissions les plus diverses : des dessins animés bien sûr (à la période où ces observations ont été réalisées, deux produits polarisaient l'attention des enfants : *Tortues Ninjas* et *Chevaliers du Zodiaque*) mais aussi des variétés et des jeux, des informations télévisées, de la publicité, des feuillets.... Il apparaît dans les propos des enfants beaucoup de titres d'émissions, des noms de personnages souvent présents à l'écran (animateurs, héros de séries) mais aussi des termes de vocabulaire ou des expressions renvoyant à la bande son de ces émissions. Mais comment être sûr que c'est bien la télévision qui est la source ?

Ce qui est recueilli à propos des *Chevaliers du Zodiaque* est imputable sans ambiguïté à la fréquentation du dessin animé : *chevalier d'or, chevalier de Pégase, chevalier d'armure, chevalier Phœnix, chevalier de l'oiseau, chevalier du lion, par la force du mal, forces démoniaques, c'est la chanson des étoiles, les armures, de la pulsion dans les armures, armure d'or, les chevaliers combattent sur le ring, un dragon, des bandes de cristal dans les mains, le chevalier qui donne la poussière de dia-*

mant, les méchants du septième sens, la princesse a une flèche dans le cœur, le chevalier jure par le poing du taureau, les signes du Zodiaque, le cheval ailé.

A propos de *La roue de la fortune*, des termes renvoient sans doute non seulement au jeu (les cadeaux qu'on gagne) mais aussi à l'expérience des enfants : *bijoux, boucles d'oreille, colliers, valises, magnétoscopes, frigos, meubles, armoire, manteau de léopard, canapé, fauteuil, appareil photo, voyage à Disneyland...* Par contre d'autres termes renvoient à la règle du jeu et à son fonctionnement et sont probablement acquis grâce à ce jeu : *mot mystérieux, case départ, champion, la bonne case, chiffres, tourner la roue, lettre...*

La météo apporte des mots du vocabulaire courant : *soleil, brouillard, orage, beau temps, nuages, températures* (mais sûrement renforcé par leur audition à la télévision), mais aussi des termes spécifiques : *sud, nord, ouest, est, sud-ouest, anticyclone, masse d'air, la lune est pleine...*

Quant à la publicité, elle fournit des slogans (complets ou fragmentés) mais aussi des noms de produits ou de marques : *on se lève tous pour Danette, Blédina c'est pour les bébés, Blédina ma maman à moi, Petit Ecolier ce n'est que pour les enfants, petit mais costaud, deux doigts coupe faim, goûté et approuvé, Yoplait, une fleur la vie, O...rangina ça me pulpe, du pain, du beurre moi je n'aime que ça, 205 un sacré numéro, Buitoni pour les amoureux de l'Italie, énergie, trésors, shampooing aux plantes, produit démêlant, McDonald's Barbie...*

Les utilisations de ces acquis télévisuels dans le domaine du langage ont été diverses. Elles visaient toujours à améliorer la compréhension de ce qui était dit (en référence au contexte télévisé mais aussi par extension à d'autres contextes) et à provoquer et favoriser des réemplois. Une tentative a été réalisée d'inciter à retrouver ces termes à la télévision, en grande section, à travers la « chasse au mot ». Après avoir repéré l'utilisation du terme « énergie » dans le spot Bonux Machine (« *Du ketchup sur la nappe, énergie Bonux Machine. Nouveau Bonux Machine, quelle*

énergie !... Nouveau : l'énergie propre »), après en avoir expliqué le sens dans ce contexte, les enfants ont été invités à collecter chez eux tous les autres usages de ce mot à la télévision. Cette recherche a eu beaucoup de succès et a duré plusieurs semaines. Les enfants ont rencontré le mot « énergie » dans de nombreux contextes : la radio NRJ, des spots publicitaires (sauce Dolmio, Peugeot, le Chat Machine, le chocolat Kinder, Bonux Machine, la nouvelle Clio), des dessins animés (Le Petit Lord, Les Mondes engloutis), des feuillets (Les aventures du Bosco, McGyver), les informations (« une politique énergétique »). Chaque fois bien sûr on a précisé les sens de « énergie » selon ces différents contextes.

Ce dernier cas de figure est un exemple de transfert s'opérant dans les deux sens : des acquis télévisuels sont utilisés à l'école, ils y donnent lieu à un apprentissage qui aboutira à son tour à une mobilisation de l'attention devant la télévision en situation de réception familiale.

Anagrammes en CE 2 ou la télévision comme référence langagière

Lorsque des enseignants proposent à l'école primaire des tâches qui requièrent des compétences langagières, ils s'interrogent rarement sur les références de leurs élèves. C'est cependant ce qui a été fait en CE 2 (élèves de 8 à 9 ans) à Franconville lors d'une activité sur les anagrammes, en vue de préparer les élèves à un concours de Scrabble.

Lors de la première séance de ce type, l'enseignante s'était contentée de demander à ses élèves le sens des mots qu'ils trouvaient à partir des anagrammes. Lors de la deuxième séance elle leur demande de préciser où ils ont entendu utiliser ces mots. Sur 50 références, 31 proviennent de la télévision (*cf. encadré*). Elles peuvent être explicites (le titre de l'émission est fourni) ou implicites (les évocations des jeux Olympiques renvoient à ce que les enfants en ont vu à la télévision..., certains films ont pu être vus à la télévision).

Devant le grand nombre de références télévisuelles, l'enseignante a pensé qu'il y avait peut-être une influence de sa part, du fait qu'elle utilisait assez fréquemment la télévision avec ses élèves. Elle a donc conduit le même type de séance dans une autre classe de CE 2 de la même école mais dans laquelle il n'y avait aucune pratique habituelle de la télévision. Les résultats ont été du même ordre : 29 renvois à la télévision, dont certains recourent ceux de la première classe.

Cette importance des références télévisuelles n'apparaît guère aux enseignants qui font peu appel aux représentations préalables de leurs élèves sur un sujet et leur demandent encore plus rarement les sources de leurs références...

b a i r a b r i

« dans une histoire », aux informations quand ils parlent des sans-abris, « quand il pleut dehors, il y a des abris »

z u r a a z u r

« aux informations, à la météo, la Côte d'Azur », « dans la chanson de la mer : la bergère d'azur »

m i a d d a i m

« c'est un animal, dans Grandeur Nature », « à la ferme de... », « dans Bambi »

y j r u j u r y

« j'en ai vu un au catéchisme », « aux J.O., dans le patinage artistique », « dans un film américain Matthieu et les enfants », « dans TF1 aux infos, pour le meurtre de Yann Piat », « c'est dans Robocop 2 »

r a c h c h a r

« dans La petite maison dans la prairie », « un char de guerre comme à Sarajevo », « à EuroDisney ils montrent des chars », « à la campagne », « au 14 Juillet à Paris, à la télé on les voit », « à Disney Parade »

m i é r r i m é

« c'est comme dans une chanson, il y a des mots ça rime avec les autres »

l u e g l u g e

« à la télé quand il y avait des dessins animés », « quand mon père voulait acheter une luge », « dans Maman j'ai

raté l'avion », « aux JO, le sport de la luge », « non, c'est du bobsleig »

s i m s miss

« dans Miss France », « dans Sacrée Soirée », « dans Classe Mannequin », « dans Les filles d'à côté », « dans la chanson... », « dans Le miel et les abeilles », il y a quelqu'un qui dit à la femme d'Antoine « bonjour Miss Monde »

p é n a pané

« dans la pub Captain Igloo », « Fin-dus »

k a n t tank

« à la télé, quand ils font la guerre », « au défilé du 14 Juillet à la télé »

z u e b zébu

« c'est un animal », « au zoo », « il y avait une maîtresse au C.E. 1 à Paris,

elle avait une blague : quand zébu z'ai plus soif »

v a a j java

« dans des dessins animés », « dans Ramna 1/2 », « dans une Boum », « la Boum 1 », « c'est une danse, moi j'ai dansé avec une amie à un mariage », « mes parents me disent : arrête de faire la java ! »

l u e d duel

« dans Batman il y avait un duel contre... », « dans Sport 3 on voit du karaté ; ils disent : le duel entre ceintures noires », « Jacqueline elle dit : Arrêtez de faire des joutes ; elle m'a expliqué que c'était comme un duel », « dans Ramna 1/2 ils se bagarrent tout le temps pour avoir Adeline »

Identifier (?) Reconnaître (?) Lire (?) les écrits présents à l'écran... en maternelle

Ce ne sont pas seulement des images et des sons qui sont proposés aux téléspectateurs. Des écrits apparaissent fréquemment à l'écran (dans les écrans publicitaires, les génériques, les bandes-annonces, les jeux, les journaux télévisés, les sous-titres). Ces écrits redoublent parfois des informations données dans la bande son. Ils sont très variés dans leur typographie, leur emplacement sur l'écran, leur disposition dans l'espace. Il arrive que ces écrits apparaissent à l'écran sans arrière-fond d'images. Mais le cas le plus fréquent est celui d'écrans comportant à la fois des images, des écrits et des paroles.

La lecture de tous ces écrits est rendue difficile par leur fugacité, voire leur mobilité. On peut donc penser que de très

jeunes enfants ne pourront pas en faire une approche efficace. Mais on peut aussi faire l'hypothèse que la présentation fréquente de ces écrits les rend familiers aux enfants et qu'ils en ont une certaine reconnaissance. C'est donc d'abord à la mise en évidence de cette familiarisation (19) que les enseignantes se sont attaquées, ceci dans la perspective ouverte par l'introduction des « écrits sociaux » à l'école (20).

En confrontant de jeunes élèves non lecteurs (en moyenne section et grande section) à des écrits présents à la télévision (21) avec la consigne de « lire » ce qu'ils connaissent, on fait ainsi apparaître certaines compétences lexiques. Le travail a été fait en situation de classe, avec plusieurs enfants concernés chaque fois, ce qui rend impossible un dénombrement précis de ceux qui reconnaissent ces écrits ou les lisent.

(19) CHAILLEY, 1992.

(20) On appelle « écrits sociaux », par opposition aux « écrits scolaires », tous les écrits que les enfants peuvent rencontrer en dehors de l'école, dans leur environnement familial. Selon le milieu d'origine, ces écrits sont plus ou moins abondants et variés. Mais il en existe toujours, ne serait-ce que par la télévision et les emballages de produits de consommation courante. Aborder l'apprentissage de la lecture en s'appuyant sur ces « écrits sociaux » est susceptible d'aider les enfants à mieux comprendre certaines fonctions de l'écrit. C'est aussi les encourager à s'exercer à lire sur des supports familiaux.

(21) Soit directement sur l'écran (images d'écran comportant ces écrits, arrêt-pause sur des moments où apparaissent des écrits) soit sur d'autres supports où l'on retrouve ces mêmes écrits (journaux de programme TV, emballages de produits présentés dans les spots publicitaires, produits dérivés). Les émissions de référence étaient choisies en fonction du degré de familiarité des enfants avec celles-ci.

Les écrits sont identifiés de diverses manières, qui ne sont pas équivalentes du point de vue des compétences qu'elles présupposent chez les enfants.

Certains sont *lus* : les enfants disent exactement ce qui est écrit. Ceci est rare mais particulièrement remarquable lorsque ces écrits sont présentés sans arrière-fond d'images (logos des chaînes, météo, France Loto, publicité, tiercé, Darty...). Lorsque l'écrit est présenté sur fond d'image, celle-ci apporte beaucoup d'aide à la reconnaissance. Joue sans doute aussi la typographie très caractéristique de certains noms de marques ou de titres de dessins animés (Cracottes, Quakers, Nesquik, loto sportif, Bioman, Les Petits Malins...).

D'autres sont simplement *reconnus* : les enfants évoquent le contexte dans lequel ils ont vu cet écrit à la télévision mais n'énoncent pas ce qui est effectivement écrit.

Cela peut se produire à propos d'écrits sans arrière-fond d'images :

– à la présentation de l'étiquette « Vingt heures » les enfants disent lire : « les informations » ;

– à la présentation de l'étiquette « Darty » ils disent lire : « le juste prix, la voiture qui monte » ;

– à la présentation de l'étiquette « 1,2,3, soleil » ils disent lire : « le temps ».

Cela intervient aussi lorsque les écrits sont présentés sur un fond d'images :

– à la présentation de l'image comportant « Bio Danone », les enfants disent lire : « yaourt nature » ;

– à la présentation de l'image comportant « Knorr », ils disent lire : « soupe »...

Les utilisations de ces acquis télévisuels ont été diverses, s'appuyant toujours sur l'intérêt porté par les enfants à ces jeux de reconnaissance qui les renvoyaient à leur expérience de téléspectateurs (22).

*
* *

Les représentations du monde : apportées par la télévision

Cousteau, Cléopâtre, le cyclone Hugo... en maternelle

Les jeunes enfants construisent de nombreuses représentations du monde à partir de leur fréquentation quotidienne de la télévision. À l'école maternelle, on peut les voir apparaître soit de manière fortuite (propos spontanés des enfants, événements de la vie de la classe entraînant des évocations de la télévision), soit en suscitant les évocations des enfants dans des entretiens sur la télévision, avec ou sans présentations de documents images (photos de presse renvoyant à des événements de l'actualité, cartes de France comme à la météo) ou de « mots inducteurs » (Calypso, Denver...). On peut aussi solliciter ces évocations par la mise en place d'un rituel (quotidien ou hebdomadaire) introduit par « ce que j'ai vu à la télévision – ce que j'ai appris à la télévision ».

Les émissions auxquelles se réfèrent les enfants sont très diverses. On y trouve des documentaires (Cousteau), des émissions d'actualité (journal télévisé), des émissions de service (la météo) mais aussi des dessins animés ou des films de fiction (Denver, Nolan, Astérix, Les Mystères de l'Ouest...) et enfin des spots publicitaires. De cette diversité de référence découlent de nombreuses confusions entre la réalité et la fiction. L'un des intérêts de cette mise en évidence, à l'école, des représentations des enfants est de permettre des mises au point quant au statut du référent : ce que j'ai vu à la télévision, cela existe-t-il dans le réel ou est-ce comme une histoire inventée...?

Les champs thématiques concernés sont également variés : animaux, plantes, géographie, histoire, géologie, actualités, alimentation...

(22) L'ensemble de ces activités d'apprentissage centrées sur le langage et l'approche de l'écrit s'inscrivent bien dans les objectifs de l'école maternelle explicités dans les récentes instructions officielles (Bulletin officiel 1995). Dans le chapitre intitulé « Apprendre à parler et construire son langage », il est précisé « Il s'agit de l'ensemble des situations pendant lesquelles les acquis linguistiques implicites des enfants deviennent l'objet d'exercices spécifiques et constituent le matériau même de l'activité de la classe ». Dans le chapitre : « S'initier au monde de l'écrit », il est fait référence aux divers supports sur lesquels les enfants peuvent rencontrer l'écrit

Dans les propos des enfants interfèrent ce qui relève de leur propre prélèvement d'informations et ce qui renvoie aux conversations familiales, surtout en ce qui concerne les événements d'actualité (cf. *encadré*). Le journal télévisé est sans doute une émission très regardée en famille et à propos de laquelle il y a des échanges et des discussions qu'écoutent les jeunes enfants même s'ils n'y participent pas.

Ces acquis télévisuels ont fait l'objet d'utilisations diverses dans les classes (23), en cohérence avec les objectifs de l'école maternelle (24). Quelques rares tentatives ont été faites, en sens inverse, pour inciter les enfants à utiliser des acquis scolaires lorsqu'ils sont devant la télévision. Ainsi après une classe poney et un travail de documentation sur les chevaux, des élèves de grande section sont invités à être attentifs à tout ce qui parlera de ce thème à la télévision. Des matériaux seront ainsi collectés dans « Infos Tiercé », le journal télévisé, « Lucky Luke », « L'éta- lon noir ». Ce qui donne l'occasion de s'interroger sur réalité et fiction (un cheval qui parle comme dans Lucky Luke, cela existe-t-il ?...). Mais on reste beaucoup plus sur le registre d'évocation de simili-

Présentation d'images d'écran de TV référant à la météo :

*je vois des lettres
les températures
c'est écrit la météo
à côté il y a des traits
il va pleuvoir par là et par là
ça veut dire quand il pleut on met une
flèche
on dit que la pluie va en haut
il y a des flèches
c'est le vent
c'est le vent qui souffle en bas*

Mot inducteur « Calypso » :

• Si je vous dis « Calypso » à quoi pensez-vous ?

c'est un bateau, un grand, il y a le commandant Cousteau avec ses amis je l'ai regardé hier à la télé, même qu'il y avait un requin zèbre et un requin léopard

il y avait même des poissons panthères

• Savez-vous où se passait l'histoire du commandant Cousteau hier ?

c'était en Amérique parce que les mes- sieurs avaient des chapeaux avec une bosse

Présentation de photos de presse concernant le mur de Berlin :

c'est tous les gens qui voulaient aller à l'ouest, et l'est à l'ouest. On a fait un mur pour les séparer, ils sont montés dessus, ils l'ont cassé

hier on l'a entendu aux informations à la télé, c'est le mur de Berlin

ceux qui ont détruit le mur ont donné une pierre à tous les gens qui habi- taient à l'ouest et à l'est

oui, en souvenir... il est énorme ce mur, il y a des centaines de gens qui veulent aller à l'ouest

l'Ouest avait beaucoup de sous et l'Est n'en avait pas. Les gens sont montés au mur pour aller à l'ouest chercher des sous

il y avait des familles séparées

ils ont fait le mur de Berlin parce que les Allemands voulaient faire la guerre

Qui a fait le mur de Berlin ?

des bricoleurs...

Les enfants parlent de la guerre du Golfe, le 17 janvier 91 :

déjà ils ont fait la guerre cette nuit dans le Golfe

il n'y avait même pas les dessins ani- més ce matin parce qu'ils ne faisaient que parler de la guerre

sur toutes les chaînes

hier matin ça a commencé très tôt la guerre

dans la nuit on a lancé des missiles

(23) Enrichissement du vocabulaire, correction ou développement des informations rapportées, développement d'une attitude de prélèvement d'information par rapport à la télévision.

(24) Dans le chapitre « Découvrir le monde » il est précisé: « Le maître suscite toutes les occasions d'une découverte active du monde et de ses représentations. » Et plus loin : « Dès que l'enfant en a la possibilité, ses connaissances sont ordonnées, grâce à un questionnement des évidences et des savoirs implicites qui se sont constitués. »

*tout a été détruit, les missiles ont cassé
les maisons
c'est en Irak
ils ont dit dans la nuit ça va exploser
il y a des Français qui sont allés à la
guerre
moi, quand je dormais, j'ai entendu
deux fois « pan » ; je croyais que
c'était des feux d'artifice
la guerre c'est fini en France ; il y a
longtemps ; c'était chez mon papy ; il
y a eu aussi la Révolution*

• C'est quoi l'Irak ?
*c'est une ville
c'est où il y a beaucoup de sable, c'est
le désert*

• Qu'avez-vous vu aux infos, avec
papa et maman ?
*on a vu des morts
on n'a pas vu des morts ; ils attendent
si c'est quelqu'un qui est pas leur co-
pain pour tirer
j'ai vu des chars, des jeeps
j'ai vu un avion qui lançait des
bombes jusqu'en bas: on dirait des
ronds
j'ai vu un avion dans la formation qui
lançait plein de missiles et des tonnes
de bombes
hier à la télé ils ont dit qu'il y a
300 000 personnes qui n'ont pas
trouvé le Golfe
parce que c'est loin
j'ai vu un monsieur qui avait un
masque dessus les yeux pour pas avoir
de sable ; c'était pas un militaire, c'est
un monsieur qui fait la guerre en Irak
les Français veulent sauver la France
pour qu'elle reste où elles sont*

• Savez-vous qui a déclenché la
guerre ?
*c'est Jacques Chirac
non, c'est le monsieur de l'Irak qui a
attaqué le Koweït*

tude de sujet que dans le registre d'acqui-
sition d'informations complémentaires.

Lecture d'images et évocations télévi- suelles en ZEP.

Dans un CM 1 (élèves de 9 à 11 ans) de
la ZEP (25) des Mureaux, une activité de
lecture d'images est proposée. Il s'agit
d'images en relation avec le thème des
droits de l'homme, et cette séance s'inscrit
dans le programme d'éducation civique.
Quatre sur cinq de ces images proviennent
d'Amnesty International (26). L'ensei-
gnante propose à ses élèves de chercher à
comprendre le message de ces affiches (il
n'y a pas de texte mais uniquement des
images), d'explicitier ce que leur auteur
veut nous dire. Les élèves travaillent en
petits groupes, chaque groupe disposant
d'une image différente. Dans certains
groupes, les références faites par les en-
fants à la télévision sont nombreuses – en
particulier sur l'image de Picasso (*cf. en-
cadré*) –, qu'il s'agisse de fictions ou de
documentaires (avec parfois mélange des
deux). Des émissions précises sont citées,
à cinq reprises (*Envoyé spécial*, des films
américains, le journal télévisé). D'autres
évocations semblent renvoyer à la télévi-
sion sans que l'émission de référence soit
citée (à trois reprises).

« Oui, un enfant... il peut être dans la
prison ; parce que j'ai regardé dans le jour-
nal : deux enfants de dix ans ont tué un en-
fant de trois ans »... « J'avais vu dans un
film dans une prison et j'avais vu un mon-
sieur et un faucon qui passait comme ça et
le faucon il apportait de l'or et il sortait de
prison »... « J'ai vu un reportage sur la 2 à
Envoyé spécial et il y avait une prison avec
plusieurs et on voyait en haut il y avait des
oiseaux »... « Dans un film américain j'ai
déjà vu ça : que un garçon, c'était un mon-
sieur qui a tué une petite fille »... « Peut-être
qu'ils l'ont pris pour faire de la prostitution
parce qu'ils ont enfermé les enfants de
10 ans et puis ils les prenaient pour la pros-
titution... à *Envoyé spécial* »... « Peut-être

(25) Cf. note 16.

(26) Certaines sont des posters diffusés par cette association de défense des droits de l'homme, d'autres ont été
extraites de calendriers vendus par cette même association.

que les parents du petit garçon ils ont volé quelque chose aux autres monsieurs, alors les autres monsieurs ils ont pris l'enfant pour le mettre en prison ; comme ça les parents ils vont payer tout de suite... Je l'ai vu à la télé sur la 3, un film, une histoire vraie »... « Des fois on vole des enfants, tu vois par exemple, en Malaisie, on vole des enfants et puis après quand on a fini d'enlever l'enfant ils lui font la prostitution sinon il est mort »... « Moi j'ai vu à la télé, y'a des guerres contre les Blancs et les Noirs »...Lors de la mise en commun des travaux de groupe, il y aura vingt références explicites à la télévision avec citation de films (*Le château de ma mère, Papa Schültz, Birdy...*), de feuilletons (*La petite maison dans la prairie*), du journal télévisé, de la publicité... Toutes ces références interviennent pour justifier des interprétations des images.

Ces évocations nombreuses de la télévision sont-elles le résultat de ce que le matériau de travail est une image, renvoyant peut-être plus facilement à d'autres images que du texte (et il est vrai que les tâches scolaires à partir d'images sont assez rares) ? Ou cela vient-il du fait que la télévision est leur référent permanent, et non censuré dans cette classe ? Ou y a-t-il effet de contagion d'un élève particulier, Brahim, qui dès le début se lance dans ces évocations télévisuelles et serait ensuite imité par ses camarades ? Il est évident en tout cas que les « acquis » télévisuels sont utilisés dans la classe, même si cette utilisation, dans le cas précis, conduit à des interprétations fort divergentes par rapport aux images présentées.

Le cahier bleu : une année de prélèvement d'informations à la télévision

Développer chez les élèves la conviction que l'on peut apprendre grâce à la télévision, tel est l'objectif du « cahier bleu » dans lequel une enseignante de CM 1 (élèves de 9 à 10 ans) collecte tous les textes que lui apportent ses élèves en réponse à la consigne : « J'ai regardé telle émission de télévision, j'ai appris... »

Cet appel à production de textes en réponse à une telle consigne a été long à pro-

duire ses premiers effets car l'idée qu'on pouvait apprendre par la télévision semblait étrangère à la plupart de ces élèves. Et l'enseignante a donc essayé de débloquer la situation par des séances de « méthodologie » permettant de faire la démonstration qu'on peut apprendre grâce à la télévision. En regardant ensemble en classe des émissions grand public (une séquence documentaire d'*Animalia* mais aussi un épisode du feuilleton « *Mon ami Ben* »), on fait apparaître ce que ces émissions apportent comme savoir nouveau sur un thème (les ours). A partir de cette sensibilisation au pouvoir informatif de la télévision, les enfants commencent à apporter des textes, de longueur très diverse, et qui renvoient à des domaines d'informations très divers aussi (*cf. encadré*). Les matériaux collectés correspondent à des degrés divers d'intégration cognitive : certains textes sont de véritables exposés concernant l'information recueillie, d'autres se rapprochent de l'anecdote et n'enrichissent sans doute guère un système de connaissances préalables ; d'autres enfin comportent des erreurs manifestes...

J'ai appris que dans l'espace on grandit de 3 à 4 centimètres et quand on redescend sur Terre on reprend sa taille normale (Canal J dans *Science on tourne*)
J. C.

Science on tourne. Au départ les hommes regardaient le ciel à l'œil nu. Maintenant nous avons des télescopes. Les télescopes sont fabriqués pour voir très loin dans le ciel. Avec les télescopes on peut voir les différentes couleurs des étoiles. Pour faire un télescope, il faut un carton de chaussures, un petit miroir, un grand miroir et une loupe.

Rébus. La cithare est un instrument à peu près comme la guitare. Les mititisses sont des petites fleurs bleues.

Roger Rabbit. J'ai appris qu'il existait dans une télé des films où il y a des personnages en dessin animé.

Regarde le monde : dans un cirque, on peut commencer à l'âge de 4 ans ou des fois 3 ans. – E. D. F.

M6 Infos. J'ai appris qu'il y avait une protestation à Montpellier contre la loi Falloux. Certains vont venir à Paris. - J.R.

J'ai appris à TF1 qu'un car est tombé dans un ravin de 400 mètres à Delhi (*Le journal*). - H.

J'ai appris que la plus grande ville d'Australie a un incendie. - D.

J'ai appris que 10 Français sont morts (TF1, *Le journal*). - H.

Encore un mort à Sarajevo ; depuis le début de la guerre plus de 8 000 morts (TF1) E.

J'ai appris que l'Olympia allait se faire détruire et qu'ils vont en construire un autre. - M.

J'ai appris sur la 4 aux infos que en Italie une femme a eu un bébé à 63 ans (C+) M.

J'ai appris qu'il y avait un million de personnes à la manifestation le dimanche 15 janvier (TF1, *Le journal*). - C.

Le recensement et l'analyse de ces textes sur une année scolaire montrent que la plupart des élèves ont participé au travail, certains de manière particulièrement active (Emilie fournit 18 textes, la plupart très longs), d'autres très faiblement (5 élèves ne fourniront qu'un seul texte, réduit à une ou deux phrases). Pour ces derniers, on peut penser que c'est autant la difficulté à produire un texte qui est en cause que l'incapacité à prélever de l'information à la télévision. Les thèmes d'actualité dominant, viennent ensuite les animaux et leur protection, les sciences et techniques, les faits de société et enfin le sport (*cf. encadré*).

Textes renvoyant à l'actualité (48) : Guerre en Yougoslavie (12 fois), catastrophes et accidents (11 fois), faits di-

vers (10 fois), fusée Ariane (4 fois), exploits et records (3 fois), détonateurs retrouvés dans le Finistère (3 fois), déchets nucléaires (2 fois), loi Falloux et manifestations (2 fois), Paris-Dakar (2 fois), l'Olympia (1 fois).

Textes traitant des animaux et de leur protection (30).

Textes sur les sciences et techniques (27) : techniques : (9) astronomie et espace : (5) botanique : (5) paléontologie : (4) chimie : (1).

Textes sur les faits de société (21) : 10 concernant la France et 11 d'autres pays du monde, essentiellement sur les thèmes du chômage, des sans-abris et du travail des enfants dans le monde.

Textes sur le sport (8), les aventures et expéditions maritimes (5), la géographie (4), l'histoire (3), la météo (3), l'alimentation (2), la politique (2) : chaque fois que le nom d'un homme politique est cité, ce qui a été le cas pour B. Tapie et pour E. Balladur

Un seul texte enfin pour chacun des sujets suivants : corps humain, religion, musique, économie, questions de vocabulaire, conseils de comportement.

Si l'on s'intéresse aux chaînes et émissions de référence, on constate la suprématie de TF1 et le fait que les émissions jeunesse sont minoritaires (*cf. encadré*). Ces chiffres sont en cohérence avec ceux présentés par Pierre Corset en 1995 à partir des données de Médiamétrie (27) : les enfants de 4 à 10 ans ne consacrent aux émissions jeunesse qu'un tiers du temps qu'ils passent devant le petit écran.

Chaînes et émissions de référence : sur 105 citations d'émissions, 41 titres d'émissions jeunesse, dont 24 fois sur Canal J, car on est dans une zone câblée. TF1 est citée 35 fois dont 26 fois le journal télévisé.

Canal J est citée 31 fois dont *Regarde le monde* (8 fois), *Science on tourne* (7 fois), *Rébus* (4 fois), *Doc en stock* (3 fois)...

F2 est citée 20 fois dont : journal télévisé (7 fois), *Cousteau* (7 fois), *Animalia* (2 fois).

M6 est citée 17 fois dont *Grandeur Nature* (8 fois), *Six minutes* (3 fois), les *Kids* (2 fois)

F3 est citée 7 fois : *Comment c'est fait* (2 fois), *La marche du siècle*, *Thalassa*, journal....

Canal + est citée 5 fois

Ces élèves puisent donc des informations dans toutes sortes de programmes et s'intéressent à des sujets très divers. Comment utiliser ces acquis sans se disperser et sans négliger les programmes de l'école élémentaire ? Si l'on souhaite apporter aux enfants des compléments d'informations sur ces sujets auxquels ils sont sensibilisés par la télévision, il faut trouver des documents (écrits ou audiovisuels) qui soient à leur portée et qui traitent de ces mêmes sujets. Or l'édition jeunesse (pour des élèves de 9 à 10 ans) est relativement pauvre, en particulier sur les problèmes d'actualité. Dans cette classe, c'est seulement à trois reprises qu'un travail de documentation complémentaire a été entrepris, compte tenu des ressources disponibles : sur la fusée Ariane, sur les conditions de vie des populations civiles à Sarajevo, et sur le débarquement allié en Normandie. C'est pourtant seulement de cette manière que les recueils d'information des enfants sont valorisés et qu'ils conduisent à des savoirs plus construits et plus structurés.

L'année suivante, l'enseignante introduit de temps en temps une consigne nouvelle à cet appel à recueil d'informations à la télévision : J'ai vu à la télévision... J'ai appris... Je me demande. Cette incitation à questionnement, au sujet des informations recueillies, évite de laisser les enfants s'enfermer dans des pseudo évidences. Cela fournit

aussi des pistes de recherches documentaires complémentaires en relation directe avec leurs interrogations. C'est ainsi qu'en mars-avril 95 un travail a été mené à propos de l'élection présidentielle, largement citée dans les textes des élèves, et leur donnant l'occasion de s'interroger sur la portée des sondages, les modalités de vote, les attributions du président de la République...

Christophe Colomb ou... le triomphe « honteux » de Dorothee

Que savent de Christophe Colomb des élèves de cours moyen (élèves de 9 à 11 ans) et d'où tirent-ils leurs connaissances ? Cette question se pose à des enseignants désireux d'entreprendre avec leurs élèves un travail sur ce personnage historique, en tenant compte des savoirs déjà construits antérieurement. La psychologie de l'apprentissage souligne en effet l'importance de s'appuyer sur les représentations préalables des apprenants plutôt que de les ignorer.

Deux enseignantes de CM ont voulu explorer ces représentations avant d'entamer avec leur classe un travail à partir d'un épisode du dessin animé diffusé sur M6 *Christophe Colomb*. Des entretiens ont eu lieu dans chacune des classes avec des couples ou des trios d'élèves constitués de manière homogène selon leur niveau scolaire. Dans chaque classe l'enseignante a donc interrogé deux bons élèves, trois élèves en difficulté, deux élèves moyens. L'une des classes est dans la ZEP (28) des Mureaux, l'autre au Vésinet, banlieue très résidentielle. Ces entretiens ont suivi la même trame : après une question ouverte « Si je vous dis Christophe Colomb, à quoi cela vous fait-il penser ? » et quelques relances éventuelles pour faire préciser l'époque et les événements, on demande aux enfants de préciser leurs sources d'information (on fait l'hypothèse que la télévision apparaîtra peut-être parmi ces sources). L'entretien se termine alors par la question suivante : « Croyez-vous que l'on puisse utiliser la télévision pour apprendre ? »

(28) Cf. note 16.

Sur les sept élèves du Vésinet interrogés quatre citent la télévision comme source de leurs connaissances sur C. Colomb. Et c'est un dessin animé diffusé dans *Club Dorothée* qui est la référence, dans trois cas. Ce dessin animé leur a laissé des souvenirs nombreux et précis aussi bien sur les buts de l'expédition de Christophe Colomb, les préparatifs difficiles, l'expédition maritime dangereuse, l'arrivée en Amérique, la rencontre avec les Indiens, le retour en Espagne... L'école est citée quatre fois comme source de leurs connaissances ; mais dans trois cas il s'agit d'une mise en scène réalisée pour un spectacle de fin d'année, au sujet de la mutinerie des marins de l'expédition. Cette scène, qui a dû être répétée souvent, les a beaucoup marqués. Peu de traces d'apprentissages scolaires traditionnels par des textes. Quatre de ces élèves font tout de même référence à des livres sur Christophe Colomb, qu'ils posséderaient chez eux, mais... un seul d'entre eux en a lu des passages.

Aux Mureaux, le tableau est légèrement différent : la télévision est citée six fois (dans leurs évocations on peut reconnaître trois fois le dessin animé diffusé dans *Club Dorothée*, un dessin animé diffusé sur F3, sans doute dans la série *Il était une fois les Amériques*, et des séquences des journaux télévisés, à l'occasion de la célébration de la découverte de l'Amérique). *Télérama Junior* est cité deux fois (la classe y est abonnée et il y a eu un article sur le film *Christophe Colomb* avec Gérard Depardieu) et des livres empruntés à la médiathèque, une fois. Aucune évocation de l'école comme source de connaissance (mais *Télérama Junior* a été lu en classe)... Dans ces deux milieux très contrastés, c'est donc la télévision qui est la ressource documentaire principale, surtout si l'on analyse la quantité d'informations qu'ils en retirent. Mais paradoxalement elle n'est pas perçue comme telle (29). Au Vésinet, Muriel rit d'un air confus lorsqu'elle est amenée à « avouer » qu'elle a vu le dessin animé de *Club Dorothée*. Georges, qui finira tout de même par faire référence

à ce même dessin animé, dira : « *Je pensais que ce n'était pas vraiment la vérité, alors je me contentais du livre... C'est un dessin animé, je pensais que ce n'était pas la vérité... je crois pas vraiment aux dessins animés* ». Aux Mureaux où elle est encore plus exclusivement la ressource documentaire dominante, on retrouve exprimées les mêmes réserves. A la dernière question posée (« Croyez-vous que l'on puisse utiliser la télévision pour apprendre des choses ? ») et alors qu'ils viennent d'apporter la preuve qu'ils ont beaucoup appris sur Christophe Colomb grâce à la télévision, Mike et Farid mettront en doute les connaissances venant de la télévision. « *On peut apprendre des choses vraies et des fausses* » (Mike) . « *Y a des choses qui sont vraies et des choses qui sont pas vraies* » (Farid). Et lorsque l'enseignante demande comment on peut savoir si c'est vrai ou si c'est pas vrai, Farid répond : « *En lisant des documents... Les documents c'est la vérité et les dessins animés c'est moitié-moitié* ». Ces élèves de ZEP ont donc intégré le culte inconditionnel de l'écrit, qui ne nous trompe pas, qui fournit les réponses sûres ; alors que la télévision est perçue comme douteuse.

Cette position devrait rassurer les enseignants qui se sentent investis de la mission de promouvoir la culture de l'écrit... Mais on peut s'inquiéter par ailleurs de cette situation paradoxale : des enfants qui ne disposent pas d'écrits chez eux et qui y ont un accès rare (essentiellement par l'école) ne font pas confiance à cette autre source d'information qui leur est pourtant beaucoup plus accessible. La critique des documents est un exercice salutaire mais qu'il ne faut pas réserver aux seuls documents télévisés. Comment soutenir sans nuances que l'écrit dit toujours la vérité !

La même attitude très « réservée » par rapport au « petit écran » sera observée dans une autre classe où des entretiens similaires seront menés. Cette fois l'enseignante n'est pas une utilisatrice de la télévision. Les réserves seront encore plus

(29) Ces attitudes ne peuvent pas être mises sur le compte de l'influence de l'enseignant qui les interroge puisqu'il s'agit justement de classes dans lesquelles on utilise fréquemment la télévision comme outil pédagogique et source de connaissances. Elles sont plutôt l'héritage de tout le passé scolaire et familial.

fortes. Ce n'est qu'à la fin des entretiens, lorsque sera posée la question « Croyez-vous que l'on puisse utiliser la télévision pour apprendre ? » que plusieurs élèves évoqueront des émissions télévisées sur Christophe Colomb et en particulier le dessin animé vu au *Club Dorothée*. Comme s'ils ne s'étaient autorisés jusque là qu'à évoquer les savoirs sur Christophe Colomb dont les sources étaient avouables.

Qu'ils soient de milieu populaire ou de milieu favorisé, les enfants puisent donc de nombreuses informations à la télévision. Mais ils ne les perçoivent pas comme sûres. Et ils ont rarement le moyen de tester ces connaissances. Ce pourrait être l'un des rôles de l'école que de les aider à faire ce tri, plutôt que de laisser tous ces savoirs dans l'implicite et l'incertain.

Il nous semble donc acquis qu'il y a des choses à apprendre à la télévision (qui ont des relations avec ce qu'on apprend à l'école) et que les enseignants peuvent s'appuyer sur ces acquis télévisuels pour construire des séquences pédagogiques. Acquis également le fait que l'on peut donner des consignes de prélèvement d'information par rapport à la réception télévisée à la maison pour développer une attitude plus systématique d'apprentissage par rapport au « petit écran ».

Cependant lorsque l'enseignant sollicite directement et explicitement ses élèves au sujet de ce qu'ils « apprennent » à la télévision, cette incitation a plus ou moins d'effets selon l'âge et l'origine socioculturelle des élèves. Plus l'enfant dispose chez lui d'outils de culture diversifiés, plus il est prêt à accepter l'idée de la télévision comme moyen d'apprendre même s'il la situe au plus bas dans la hiérarchisation des différents moyens d'apprendre. A l'opposé, si la télévision est chez lui le seul outil de culture disponible, il ne la perçoit pas comme telle et l'école (et les écrits qu'on y trouve) est perçue comme le seul lieu où l'on apprend.

Lorsque ce sont les élèves qui font spontanément référence à la télévision pour étayer leurs propos, au cours d'une tâche scolaire, la question se pose de la

« tolérance » de l'enseignant à de telles évocations. C'est cette « tolérance » qui permettra à ces évocations d'être éventuellement réitérées et explicitées.

Mais le travail de l'enseignant ne consiste pas seulement à faire apparaître les acquis télévisuels des élèves. Se pose à lui le problème de leur utilisation et de leur enrichissement. Dans nos exemples, l'utilisation des acquis télévisuels ainsi sollicités a été diverse selon le mode de collecte. Dans certains cas, l'enseignant a pu repérer la possibilité d'intégrer ces acquis dans des champs thématiques ou des domaines disciplinaires qui concernent directement les programmes de l'école (géographie, histoire, éducation civique...). Il a attendu ou créé l'occasion de les utiliser pour vérification et enrichissement de l'information. Il a aussi utilisé ces apports pour en faire travailler la mise en forme (amélioration des textes et variation de leur présentation) surtout lorsqu'ils sont destinés à transmission à d'autres, par exemple par l'intermédiaire du journal d'école. Enfin il est arrivé qu'il en fasse, pour sa classe, une occasion de réflexion sur la notion « d'information », la diversité des thèmes d'intérêt des élèves, le rôle de la télévision comme moyen d'apprendre... Dans tous ces cas, son attitude est de nature à développer chez les élèves la conviction qu'on peut légitimement utiliser à l'école ce qu'on apprend par la télévision et qu'on peut, grâce à l'école, mieux comprendre ce qu'on apprend à la télévision.

Tout cela nous ramène aux thèmes de la métacognition et des transferts.

Un des postulats de la métacognition est qu'il est possible d'apprendre à penser, d'apprendre à apprendre, en particulier par la prise de conscience, par le sujet apprenant, de ses propres connaissances et de ses stratégies pour apprendre. L'apprentissage est d'autant plus efficace que le sujet apprenant comprend comment il apprend et choisit comment apprendre (30).

Les recherches récentes sur le transfert ont montré qu'« un sujet qui maîtrise la procédure ou l'opération logique qui con-

(30) RICHARD, BONNET, GHIGLIONE, 1990.

vient à un problème n'est pas toujours capable de la mettre en œuvre dans un autre problème pourtant de la même structure, dès lors qu'il diffère par son apparence » (31). Les effets de contexte sont tels qu'un sujet peut ne pas mobiliser un savoir ou une procédure acquis par ailleurs dès lors que la situation, dans laquelle cette mobilisation serait nécessaire, diffère quelque peu de la situation d'acquisition (32).

On peut appliquer ces points de vue aux apprentissages par la télévision et aux apprentissages scolaires. Ce que les enfants apprennent devant la télévision, sans avoir conscience d'apprendre, et à partir d'un média réputé « facile » et distrayant, a peu de chances d'être mobilisé en classe dans des situations de « travail sérieux », soit qu'ils ne fassent même pas le lien entre ces connaissances, soit qu'ils ne s'autorisent pas à faire référence à ces liens. Ce « non-transfert » est d'autant plus important si l'enseignant ne fait jamais explicitement référence à la télévision (ou seulement pour la dénigrer) et s'il n'incite pas les élèves à s'en servir.

C'est bien dans l'optique d'un renversement d'attitude à ce sujet qu'œuvrent les enseignants dont j'ai présenté les travaux (33). Ils cherchent à sensibiliser leurs élèves au fait qu'ils *apprennent* devant la télévision, qu'ils pourraient apprendre bien plus encore en mobilisant une attitude plus systématique de prélèvement d'information. Ils cherchent enfin à mettre en évidence les relations entre acquis télévisuels et apprentissages scolaires.

Mais le problème des transferts se pose aussi dans l'autre sens : ce qu'on apprend à l'école, sur des matériaux écrits et dans un contexte explicite d'apprentissage, a peu de chances d'être transféré par les enfants devant la télévision sur des matériaux

audiovisuels, et dans un contexte de loisirs. Des observations faites à l'école primaire montrent que la plupart des élèves, lorsqu'ils regardent chez eux le journal télévisé, utilisent peu ou mal des savoirs géographiques acquis en classe (34).

C'est là que la position de François Mariet (35) nous paraît insuffisante. Il ne suffit pas d'espérer que les enfants, rendus savants par l'école et ayant développé leur esprit critique sur les œuvres de la culture écrite, utiliseront ensuite ces acquis lorsqu'ils regarderont la télévision. Si l'on veut rendre les transferts plus probables, il faut les « travailler ». De cela, peu d'enseignants sont conscients, alors même qu'ils sont convaincus que les apprentissages scolaires sont finalisés en grande partie par leur utilisation en dehors de l'école.

Pour « travailler » ces transferts, il conviendrait d'utiliser en classe des émissions semblables à celles que regardent les enfants chez eux pour les aider à voir en quoi les savoirs scolaires peuvent devenir des outils de compréhension de ce qu'ils voient à la télévision. Ainsi un travail fait sur les structures narratives du conte ou du récit policier écrit pourrait être appliqué à *Columbo* ou à *Lutinou et Lutinette*... Ainsi une étude des climats, ou des cartes géographiques, pourrait être appliquée aux séquences télévisées de la météo... Ce qui renvoie les enseignants à un important travail de repérage, dans les émissions fréquentées par leurs élèves, de ce qui peut être l'occasion de ces transferts.

Mais cela supposerait aussi d'inciter les enfants à opérer ces transferts chez eux, lorsqu'ils regardent la télévision en situation de loisirs. Ce projet se heurte à de nombreux obstacles ou objections. Les enseignants se sentent impuissants par rapport aux usages privés de la télévision : ils

(31) REY, 1994.

(32) MENDELSON, 1990.

(33) Ont collaboré à ces travaux : Mmes Auffret, Beaune, Billoué, Caillet, Castel, Droniou, Garnier, Jacmin, Lepetit, Marelle, Mitresey, Pedron, Rolley, Sanchis, enseignantes en école maternelle. Mmes Charlès, Guénin, Lassier, Maingre, Régnier, Saunier-Robine, enseignantes en école élémentaire. Qu'elles soient vivement remerciées de leur collaboration.

(34) En CE2, lors d'une activité de présentation d'informations prélevées au journal télévisé de la veille, les élèves n'arrivent pas à situer le tunnel sous la Manche, présenté au JT, alors même que la carte de France est affichée au mur et qu'ils savent nommer les différentes mers qui bordent la France...

(35) MARIET, 1989.

n'osent pas intervenir à leur sujet en anticipant sur les réactions des parents. Si ceux-ci régulent sérieusement l'usage que font leurs enfants du petit écran, ils risquent de ressentir l'action des enseignants comme une incitation à le regarder « encore plus ». S'il n'y a pas chez eux de règles particulières, ils peuvent estimer qu'on n'a pas à leur donner de conseils à ce sujet ni à orienter les choix d'émissions des enfants. La polémique permanente au sujet du travail donné à faire en dehors de l'école intervient ici aussi. On ne doit pas donner de « devoirs » à faire à la maison (alors que, paradoxalement, beaucoup de parents sont demandeurs de ce genre de tâches...). Ces incitations à repérer des termes de géographie pendant le journal

télévisé (et à les noter), à observer les représentations du « policier » ou de la sorcière (et à les noter) sont-ce des « devoirs » ou des « leçons » ? Et ces « tâches si peu traditionnelles, comment vont-elles être perçues et comprises par les familles, dont les souvenirs scolaires sont d'un tout autre ordre ?

On l'a compris : travailler les transferts d'apprentissage entre télévision et école et surtout entre école et télévision suppose que s'établisse un climat de collaboration entre les familles et l'institution scolaire, reposant sur une adhésion à des finalités communes, en particulier en ce qui concerne l'éducation du jeune téléspectateur. Ce qui est loin d'être acquis...

RÉFÉRENCES

- BABIN P., KOULOUMDJIAN M.-F. : *Les Nouveaux Modes de comprendre. La génération de l'audiovisuel et de l'ordinateur*, Le Centurion, 1983.
- CHAILLEY M. : *Le Petit Ecran et l'école*, A. Colin, 1986.
- CHAILLEY M. : « Ecole et télévision : ennemies ou alliées ? » JDI, nov. 1989.
- CHAILLEY M. : Et coll., « Compétences de jeunes téléspectateurs en maternelle et au C.P. » compte-rendu de recherche-action, 1992, document non publié.
- CHAILLEY M. : « Apprendre par les images de la télévision », *Ressources* 95, n° 3, 2^e semestre 1993.
- CHAILLEY M. : « Télévision et développement du langage », in *Audiovisuel et formation des enseignants*, Actes de colloque, INRP, 1994.
- CHAILLEY M. : « Lecture et télévision », *Id*, n° 29, décembre 1994, CNDP.
- CORSET P. : *L'Identité du jeune téléspectateur*, INJS, 1995.
- CRESAS, « Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité ? », *Recherches Pédagogiques*, INRP, 1974.
- JACQUINOT G. : « On demande toujours des inventeurs », in *Communications*, n° 33, « Apprendre des médias », 1981.
- LAZAR J. : *Ecole, communication, télévision*, PUF, 1985.
- MARIET F. : *Laissez-les regarder la télé*, Calmann-Lévy, 1989.
- MENDELSON P. : « La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive », *Cahiers Pédagogiques*, n° 281, février 1990.
- PIERRE E., CHAGUIBOFF J., CHAPELAIN B. : *Les Nouveaux Téléspectateurs – de 9 à 18 ans – entretiens et analyses*, la Documentation française, 1982.
- PORCHER L. : *L'Ecole parallèle*, Larousse, 1974.
- PORCHER L. : *Télévision, culture, éducation*, Armand Colin, 1994.
- REY B. : « Transfert et transversalité dans les apprentissages scolaires », *Educations*, n° 1, 1994.
- RICHARD J.-F., BONNET C., GHIGLIONE R. : *Traité de psychologie cognitive*, t. 2, Dunod, 1990, « Conscience, prise de conscience et métacognition ».
- SULTAN J., SATRE J.-P. : *La télévision à la porte de l'école*, la Documentation française, 1981.
- Programme de l'école primaire, école-maternelle, école élémentaire, ministère de l'Education nationale, 1995.