

# CONDITIONS DIDACTIQUES DE L'ANALYSE DE PRATIQUES LANGAGIÈRES SOCIALES : LE CAS DU DISCOURS TÉLÉVISUEL

Martial ATTIAS  
CRESLEF, Université de Franche-Comté

---

**Résumé :** Faire du texte télévisuel un objet d'apprentissage inscrit dans les pratiques scolaires, dans le champ disciplinaire des activités langagières. Tel est du moins le parti pris du programme de recherche-innovation TELECOLE, conduit par le CRESLEF (Université de Franche-Comté). Par l'étude de deux exemples de séquences de classe (CP) – description des situations et analyse de productions langagières d'enfants –, cet article aborde les modalités didactiques de la découverte par l'analyse du discours télévisuel. Ces activités impliquent des conduites sémiotiques spécifiques qui convoquent, de reformulations en transcodages, les caractéristiques telles que la pluricodicité et l'intercodicité. Elles ont pour objectif l'activation de compétences qui permettent à l'enfant de passer du statut de téléspectateur à celui de *télélecteur*. Cette démarche passe nécessairement par une formation des maîtres articulée sur la découverte par l'analyse du texte télévisuel, l'appréhension de ce texte en tant que pratique langagière sociale et la mise en place de parcours didactiques structurés.

---

Cet article trouve sa substance dans le programme TELECOLE initié en septembre 1994 dans quelques classes du Territoire de Belfort et qui concerne, à ce jour, plus de trente classes de l'école primaire. Recherche-innovation conduite par M. Masselot-Girard (CRESLEF, Université de Franche-Comté), le programme Télécole fait du *discours télévisuel* un objet d'apprentissage dans le cadre des activités langagières, se fixant ainsi comme objectif premier la maîtrise de la *télespection* (1) par l'enfant. Alimenté en permanence par la recherche fondamentale – tant dans le domaine de la didactique que celui de l'analyse des textes télévisuels –, ce programme développe des séquences de recherche-innovation qui jalonnent un parcours didactique structuré. Il s'accompagne, pour les enseignants, d'une alternance de phases de formation et de séminaires de recherche.

## 1. UNE PRATIQUE LANGAGIÈRE SOCIALE CONSIDÉRABLEMENT RÉPANDUE : LE DISCOURS TÉLÉVISUEL

Si l'on retient comme définition de *pratique langagière* un acte de communication qui implique majoritairement le système linguistique, il importe de préciser ce que sous-tend pour nous le terme de *discours télévisuel* : il s'agit évidemment d'aborder le discours télévisuel dans son ensemble, en tant que

**message pluricodique.** Si la pluricodicité de ce type de message n'est plus à expliciter, il n'est peut-être pas inutile de rappeler que c'est par la mise en réseau des différentes composantes codiques – ce qui correspond aussi au processus normal de lecture – que ce message se constitue en texte. Forte présence du message linguistique certes, mais surtout tressage, interactions entre langage et image. L'étude en classe des textes télévisuels implique donc à son tour des **pratiques langagières** et des **pratiques sémiotiques**. Quant à la fonction discursive, elle renvoie à la situation de communication.

Traiter en situation scolaire du discours télévisuel en tant que pratique langagière sociale, c'est aussi prendre en compte la dimension du dispositif télévisuel dans les pratiques quotidiennes. Il y a un nécessaire décalage entre les modalités de la *télespectation* familiale et celles de la *télespectation* scolaire. Ce **décalage** – que l'on désire construire progressivement en mise à distance du dispositif – s'articule sur les conditions d'appropriation du discours télévisuel et non sur un jugement de type axiologique.

L'ensemble des activités Télécole se situe donc résolument dans le champ disciplinaire couvert par les activités langagières. Ce positionnement n'exclut pas les activités interdisciplinaires, mais les aborde de façon accessoire, ou en tant que prolongement d'activité. Il semble en tout cas indispensable d'adopter une « ligne didactique » qui garantisse une **cohérence** dans la représentation qu'a l'enfant des savoirs qu'il se construit.

## 2. VERS UNE DÉCOUVERTE DU DISCOURS TÉLÉVISUEL

Faire du discours télévisuel un objet d'apprentissage, c'est **exclure** d'emblée **deux types d'activités** fort répandues.

Les textes télévisuels sont souvent utilisés dans les pratiques scolaires comme **auxiliaire pédagogique** : employés selon diverses modalités, ils sont parfois le support de déclenchement d'une séquence pédagogique. A d'autres occasions, ils sont plutôt en usage comme moyen de procéder à un bilan, voire une évaluation. Mais c'est surtout dans leur fonction d'**illustration** du propos tenu par le maître qu'on les rencontre. C'est donc souvent le contenu documentaire déclaré qui détermine cette fonction d'illustration.

Ce type d'activité n'est évidemment pas à bannir, mais en aucun cas il ne peut constituer l'exclusivité. En effet, l'utilisation d'un texte télévisuel dans le seul but d'y prélever des informations factuelles – dont on considère a priori qu'elles sont avérées – pose le problème crucial de la mise à distance du texte, seule voie vers une attitude critique. L'absence de formation des maîtres à la lecture du message télévisuel, associée à l'inclination culturelle qui les oriente majoritairement, voire invariablement vers le contenu linguistique d'un tel message, peut ainsi les conduire à valider un texte télévisuel alors que les modalités de vérification qu'ils ont activées n'ont porté que sur le contenu linguistique. L'exemple typique est fourni par les documentaires dont l'information est apparemment contenue dans le seul commentaire sonore tandis que les images ont un statut illustratif. La généralisation de telles pratiques irait, en légitimant d'emblée tout contenu documentaire, à l'opposé d'une maîtrise de la *télespectation*. Ne serait-ce pas également reproduire le schéma qui a fait de la littérature un objet de pure consommation scolaire ?

Non compris également dans ce travail le message utilisé dans le seul but de **déclencher une discussion, un débat**. En effet, ce type d'activité, bien que généralement plus critique que le précédent, revient à une prise de position par rapport au texte télévisuel – d'ailleurs souvent réduit à la partie linguistique du message – sans qu'il y ait pour autant interrogation sur la sémiogénèse de décodage, activité pourtant nodale pour permettre un transfert sur d'autres messages pluricodiques.

En revanche, on peut penser qu'un ensemble structuré d'activités organisées au travers d'un parcours didactique et orientées vers le développement de compétences – dont on trouvera un descriptif rapide ci-dessous – est à même de générer vis à vis du texte télévisuel, mais aussi, par extension, du texte en général, une mise à distance indispensable.

C'est donc bien dans une troisième voie que le programme Télécole s'est engagé, celle qui consiste à **explorer le texte télévisuel par ses composantes codiques**. Nous nous situons donc du côté des pratiques sémiotiques en tant qu'« actes de communication qui engagent des processus de décodage » (2).

### **3. PREMIER EXEMPLE DE SÉQUENCE DE CLASSE : TRAITEMENT DE L'INFORMATION CONTENUE DANS UN SUJET DE JOURNAL TÉLÉVISÉ**

Il s'agit d'une séquence réalisée auprès d'enfants d'une classe de CP n'ayant pas encore vécu une série d'activités destinées à affiner leurs compétences de *télespection*. Le traitement proposé ici présente quelques unes des observations qui conduisent à la nécessité de mettre en œuvre des activités spécifiques. L'objectif principal était d'activer des capacités langagières – reformulation, transcodage (3) – et, parallèlement, de dévoiler certaines modalités de traitement des percepts visuels et auditifs. Cette séance marquait donc l'entrée des enfants dans le dispositif didactique tout en informant le maître des représentations que se construisent les enfants. Le choix porté sur le sujet de journal télévisé (désormais noté JT) n'est pas le fait du hasard : prédominance apparente de l'information de type linguistique, traitement diversifié des situations de parole - voix in, voix off, interview, discours rapporté, etc...

#### **3.1. Sujet « Les inondations aux Pays-Bas, JT France 2, 20 h »**

Le fragment utilisé est dans sa forme tout à fait analogue à la façon dont sont traités habituellement les sujets de JT, à savoir :

- un lancement par le présentateur du JT ;
- un commentaire en voix off, sur des images d'illustration des propos tenus.
- de courtes interviews de personnes impliquées (victimes ou sauveteurs) ;
- une ponctuation du sujet par une intervention à l'écran, micro en main, du journaliste qui a fait le reportage et dont on entend la voix en commentaire.

### 3.2. Verbalisations des enfants

A l'issue du visionnement, les enfants sont invités à verbaliser oralement et individuellement ce qu'ils ont vu et entendu. Pour éviter une trop grande déperdition d'informations, les verbalisations sont recueillies par plusieurs observateurs.

#### 3.2.1. Identification du genre télévisuel

Le nom du genre télévisuel – journal télévisé – est restitué spontanément par plusieurs enfants, sous la formulation *informations*, *infos* ou *journal*. Par d'autres, il est seulement évoqué sous forme d'émission. L'évocation du genre qui intervient toujours au début de la verbalisation a une fonction de titulation dans la production enfantine : elle se substitue à un titre qu'on aurait pu imaginer plus contextuel.

L'assez bonne connaissance du genre n'est pas surprenante, ne serait-ce qu'en raison de la fonction sociale que joue au sein de la famille le journal télévisé. Cette identification – importante en ce sens qu'elle révèle un début de construction autonome d'une typologie des textes télévisuels, mais insuffisante dans la mesure où elle ne s'accompagne généralement pas de connaissances liées au fonctionnement du genre – peut d'ailleurs facilement être repérée chez des enfants d'école maternelle, qui qualifient parfois d'*images pour de vrai* l'ensemble constitué par JT-reportages-documentaires.

#### 3.2.2. Information et narration

Les temps employés par les enfants – imparfait et passé composé – confèrent à leurs verbalisations un **statut de narration**. La notion d'actualité disparaît complètement, et avec elle les repères spatiaux et temporels.

- *Ils plantaient des toiles noires pour que l'eau déborde pas.*
- *Dans les infos, y avait qui fallait le plus pour évacuer du village, ils ont pris tout ce qu'ils pouvaient.*

Cette question du glissement vers une narration pose d'ailleurs un **problème**. Si l'enfant confère un tel statut à ce type de texte – le mode de traitement des sujets du JT n'y est sûrement pas étranger (Taranger, 1996) – il court le risque de ne pas activer de modalités de véridiction, et donc de ne pas actualiser le monde du JT comme monde des réalités avérées.

La recherche de traces linguistiques de ces modalités de véridiction dans les verbalisations des enfants est infructueuse. Seule E. déclare :

*Je ne sais pas si le village a été inondé.*

Il convient de préciser qu'elle est aussi la seule à s'être positionnée vis à vis du dispositif en déclarant :

*J'ai vu les informations.*

On peut donc, à ce stade, émettre l'hypothèse que l'identification du genre télévisuel n'implique pas nécessairement l'activation d'un **contrat de lecture** adéquat.

### **3.2.3. Les rôles télévisuels**

Plusieurs rôles différents sont actualisés dans ce sujet. A partir des seuls tours de parole, on peut en distinguer trois : le journaliste présentateur, le journaliste reporter, les témoins interviewés. Les verbalisations sont extrêmement uniformes à cet égard : l'emploi le plus courant est celui de l'anaphorique *ils*, sans qu'une quelconque indication rende possible la référénciation. Lorsqu'un embryon de discours rapporté fait son apparition, il renvoie semble-t-il aux personnes interviewées. Les autres occurrences renvoyant à l'un des rôles décrits ci-dessus consistent en *le monsieur / les messieurs / les gens*.

- (i) *une émission où un monsieur racontait c'était au bord de la mer ils ont mis un truc je sais pas comment ça s'appelle.*
- (ii) *les gens croyaient de sortir de l'eau ...*
- (iii) *y a des messieurs qui ont pris toutes les choses de la maison...*

Le contexte et la verbalisation d'actions indiquent que **les rôles télévisuels actualisés se limitent aux personnes montrées à l'image** et accomplissant des actes en rapport étroit avec le sujet. On ne relève aucune trace des journalistes. Ils sont pourtant tous deux présents à l'écran : le présentateur lance le sujet qui se clôt sur l'image du reporter dont on entend la voix off en permanence. La sélection opérée ne relève pas d'une opposition iconique / linguistique, mais plutôt d'un tressage rendu possible par le rapport étroit qui les unit. Cet aspect est repris dans le paragraphe 3.2.4. Quant à l'imprécision avec laquelle sont actualisés les « acteurs » du sujet, elle n'est certes pas due uniquement à des difficultés d'ordre lexical : celles-ci n'empêchent pas les enfants, lorsqu'ils le souhaitent, d'enrichir à leur manière les structures employées.

### **3.2.4. Bande image / bande son**

L'information contenue dans les sujets de JT l'est souvent presque exclusivement dans la bande-son, les images n'ayant qu'une fonction illustrative – ce qui ne signifie évidemment pas qu'elles n'interviennent pas dans la construction du sens. Le niveau de langue utilisé pour les commentaires en voix off ne correspond généralement pas au registre accessible intégralement à un enfant de CP.

Les **verbalisations** des enfants sont construites **à partir de la bande image**, en l'absence quasi totale de référence directe au contenu linguistique. Rien d'étonnant à ce que les verbalisations semblent décousues, voire même actualisent une restitution faible des informations.

- *Ils mettaient des voiles sur des cailloux après ils emmenaient tous les meubles après on a vu les camions partir.*

- *Les gens emmenaient les objets en haut pour pas qu'ils soient abimés. Eux, ils allaient aussi en haut pour pas qu'ils mourrent. Y avait des gens qui plantaient des clous dans une couverture.*

Il existe bien quelques références implicites à la bande-son, en ce sens qu'on peut penser que l'enfant est allé chercher dans le contenu linguistique la confirmation d'une hypothèse émise à propos des images.

- *Ils avaient mis un grand drap sur l'eau pour pas qu'elle monte.*

- *Il avait dit y a un grand mur avec de l'eau dessous.*

Ces verbalisations renvoient à un contenu d'interview. Bien que le sauveur interrogé fût en *voix in* en hollandais, le message compréhensible par les enfants – sa traduction en français – était en *voix off* : cette situation spécifiquement télévisuelle est parfaitement identifiée. L'actualisation, dans les verbalisations des enfants, de traces du message linguistique émis par le sauveteur a été, semble-t-il, rendue possible par la présence concomitante de sa représentation figurale.

Il serait trop hâtif d'affirmer qu'il y a prégnance de l'image d'une part et désintérêt pour la bande son d'autre part : le cheminement pourrait plutôt se décliner en trois étapes qui s'imbriquent en permanence :

- prise d'indices
- émission d'hypothèses
- recherche de confirmation par une nouvelle prise d'indices.

En revanche, on peut supputer que le prélèvement d'indices qui constitue le fondement du raisonnement s'effectue prioritairement dans le cas développé ici sur la représentation iconique.

### **3.2.5. Chronologie / Thématisation**

L'ensemble des verbalisations recueillies ne témoigne **pas** de la part des enfants d'un **grand souci de respect de la chronologie du texte télévisuel** source, malgré l'utilisation sporadique du connecteur *après*. Il est pour autant délicat d'affirmer que l'organisation des verbalisations relève d'une thématisation.

Là aussi, il convient de préciser que les différentes parties du sujet sont délimitées linguistiquement par la présence de connecteurs adéquats, soulignés avec insistance par la prosodie du journaliste.

*Alors, dès hier soir, avant de partir ...*

*Puis, tous les habitants sans exception...*

*Depuis ce matin, les villages...*

*Pour l'heure, les digues...*

Si l'on rapporte cette observation à celles qui ont été faites précédemment concernant le traitement de la bande son, il n'est pas surprenant que les enfants aient éprouvé des difficultés à percevoir la structure de l'extrait qui leur était proposé.

De nombreuses expérimentations conduites dans le cadre du programme Télécole montrent que l'enfant, invité à verbaliser à partir d'un discours télévisuel qui ne lui est pas destiné, et dont il ne se serait probablement pas montré destinataire s'il avait été en situation de téléspectation autonome, fait la preuve de certaines compétences.

L'identification qu'il fait du genre télévisuel – ici le journal télévisé – constitue la première d'entre elles : elle correspond déjà à une conscience de la diversité des textes suffisamment grande pour qu'il soit nécessaire d'en indiquer le nom. Toutefois, cette compétence reste globale et ne traduit pas nécessairement une connaissance profonde des textes télévisuels.

Pour parvenir à verbaliser tel qu'il l'a fait, il a dû activer également une compétence narrative : essentiellement nourrie, dans ce cas, d'informations iconiques, cette activation a néanmoins saisi dans la bande son des éléments propres à confirmer le sens qu'il s'était construit.

Bien que déjà en cours d'acquisition, ces compétences ne sont pas faciles à activer et génèrent, particulièrement dans le cas d'un sujet qu'on pourrait qualifier de « loin » des enfants, des performances assez modestes puisque les informations restituées semblent avoir été prélevées çà et là, principalement dans la bande image, avec parfois une tentative de confirmation par prélèvement d'indices dans la bande-son. Il semble par contre que le recul par rapport au dispositif télévisuel soit très peu présent.

#### 4. DÉMARCHE DE DÉCOUVERTE DU DISCOURS TÉLÉVISUEL

##### 4.1. Les compétences visées

La pratique quotidienne autonome de la téléspectation familiale développe des compétences, dans deux domaines au moins :

- celui de la connaissance globale du dispositif télévisuel et d'une partie de sa programmation
- celui de la narration (en situation de réception).

Plus encore que dans les autres activités de « maîtrise de la langue », l'enfant se constitue seul un système de compréhension-interprétation.

Qu'est-ce que tendre vers une **maîtrise de la téléspectation** ? Quelles sont les compétences qui sont activées par un téléspectateur devenu progressivement télélecteur ?

Maryvonne Masselot-Girard (1996) a isolé cinq catégories de compétences dont l'acquisition n'est pas déterminée par un ordre chronologique.

- **compétences globales** : elles touchent à l'acculturation et concernent donc l'ensemble des pratiques culturelles liées à l'activité de téléspectation.
- **compétences diacritiques** : leur domaine d'étude est constitué des péritextes télévisuels – magazines télé, émissions radiophoniques –. Elles correspondent, lorsqu'elles sont acquises, à une téléspectation raisonnée.

Compétences globales et diacritiques participent du comportement du téléspectateur et notamment des stratégies de choix de programme. L'efficacité de leur activation est étroitement liée à la maîtrise des trois catégories de compétences qui concernent les textes télévisuels :

- **compétences spécifiques** : ce type de compétences correspond à une entrée dans le discours télévisuel, afin de traiter par exemple la notion de genre ou encore la structuration des émissions. Les capacités convoquées ici relèvent de la téléspection maîtrisée. Des activités telles que l'étude du flux télévisuel, de séquences ou de genres courts (clips, génériques, bandes annonces) pourront concourir à la maîtrise de ces compétences spécifiques.
- **compétences analytiques** : travaillant la pluricodécité, mais peut-être surtout l'intercodécité, les activités conduisant à l'activation et l'acquisition de ce type de compétences peuvent être qualifiées de méta-sémiotiques et être comparées à des *explications de textes télévisuels*.
- **compétences évaluatives** : bien qu'activées dès le début de l'activité de téléspection, elles pourraient être comprises comme subsumant les autres compétences, en ce sens que la « performance » évaluative sera d'autant meilleure que les compétences globales, diacritiques, spécifiques et analytiques seront suffisamment acquises pour être convoquées en situation « ordinaire », c'est-à-dire non scolaire, de téléspection. Il s'agit ici d'activités de critique télévisuelle, de production d'articles ou de notices.

Travailler à l'acquisition des compétences spécifiques, analytiques et évaluatives, c'est tendre vers la construction du télélecteur.

#### 4.2. Les textes télévisuels objets d'apprentissage

Dès lors se pose la question des types de textes télévisuels susceptibles d'être explorés. La réponse ne laisse pas d'équivoque : pour aller vers une maîtrise de la téléspection, aucun des types de textes accessibles ordinairement par les enfants n'est à écarter a priori. Ce parti pris ne va d'ailleurs pas sans provoquer une gêne chez certains enseignants.

Quelques textes télévisuels à fonction essentiellement non documentaire ont fait depuis longtemps leur entrée à l'école. Citons le cas des journaux télévisés, particulièrement étudiés au moment de la semaine de la presse à l'école, dans une perspective d'éducation aux médias orientée sur les problèmes de traitement de l'information. Il en va de même pour les messages publicitaires dont les contenus métaphoriques et / ou esthétiques sont érigés en objet d'analyse.

**La question de la légitimation** naît lorsqu'il s'agit d'aborder des fragments d'émissions dont l'affichage est soit moins « sérieux », soit moins « esthétisant ». Est-il du rôle de l'école de faire du jeu télévisé, de la série dite « collègue » ou du clip musical un objet d'apprentissage ? A cette question, qui posée ainsi mérite une réponse négative, on peut répondre par une autre question : ne vaut-il pas mieux s'interroger sur l'ignorance complète – ou, pire, le jugement et la



condamnation sans analyse – des textes télévisuels qui, bien que très éloignés des fondements d'une éducation culturelle et citoyenne, sont regardés avec assiduité par les enfants ?

Cette question de la légitimation est évidemment étroitement liée à la difficulté qu'il peut y avoir à appréhender un texte non littéraire pour autre chose que son contenu documentaire.

Cette gêne éprouvée par l'enseignant peut s'accroître lorsque celui-ci a une représentation de la référence culturelle qu'il incarne véhiculée par le jugement qu'il porterait sur un texte en l'érigeant en objet d'apprentissage, ce qui lui interdirait d'emblée de le faire pour autre chose que pour les savoirs savants qu'il contient.

L'expérience montre pourtant que cette gêne n'existe pas chez **l'enfant qui sait parfaitement faire la part des choses**. C'est ainsi que l'analyse d'un clip musical de Tonton David dans trois classes de cycle III d'une ZEP a pu se réaliser dans le plus grand sérieux et sans sympathie revendiquée. Certes, l'investissement affectif, parfois très fort, envers certains messages pluricodiques peut différer davantage une mise à distance nécessaire : il en est ainsi des textes télévisuels qui, à une certaine période, sont érigés en textes cultes. Des séries ou dessins animés tels que *Power Rangers* ou *Dragon Ball Z* peuvent être cités à titre d'exemples. Cette difficulté tombe avec le temps, et ce d'autant plus vite que les textes cultes ne le demeurent généralement pas longtemps : c'est ainsi que *Power Rangers* a rapidement disparu du Panthéon des enfants.

En revanche, l'idée d'explorer un texte quelconque ne rencontre de la part des enfants aucun a priori. S'il est une représentation à faire évoluer, c'est celle qu'a l'enfant de l'enseignant vis-à-vis de la télévision. C'est d'ailleurs ce à quoi s'emploient en début d'année scolaire les maîtres du programme Télécole lors des modules de formation et des séminaires de recherche auxquels ils participent.

### 4.3. L'analyse du message pluricodique

L'outil principal d'analyse du message pluricodique est évidemment la langue. Le métalangage qui s'élabore collectivement au sein de la classe s'articule peu sur un lexique très technique : certains termes sont évidemment nécessaires à la description – *voix in / voix off, gros plan ou plan moyen* par exemple –, mais leur maîtrise ne constitue pas une finalité. Lorsque ce lexique est pertinent, son acquisition ne pose d'ailleurs aucun problème.

L'exploration-analyse du discours télévisuel est une « **activité méta-sémiotique**, impliquant une conscientisation et une explicitation qui passe par la verbalisation » (Sublet, 1993). Ausculter le texte télévisuel, c'est tenter de comprendre comment le sens s'élabore. Cette activité d'analyse passe par des phases de déconstruction / reconstruction du message. C'est par excellence l'opération qui vise à permettre à l'enfant de passer des « savoirs expérientiels construits dans les situations quotidiennes de réception d'images à la construc-

tion de savoirs conceptuels élaborés dans la seule situation scolaire. » (Romian, 1978)

A titre d'exemples, on peut citer :

- repérage de la macrostructure d'un journal télévisé, impliquant une élucidation des choix rédactionnels ;
- repérage des différentes trames et leur caractérisation, dans un document complexe ;
- mise en évidence de la construction de la compréhension articulée sur le traitement et la mise en réseau des percepts auditifs et visuels.

Jamais l'enfant ne va se placer en position d'analyser un court fragment de texte télévisuel en situation de téléspection familiale. Qui dit analyse en classe ne dit pas analyse exhaustive. Ce sont les choix didactiques qui déterminent le fragment analysé et les limites de cette analyse, faute de quoi celle-ci prendrait le risque de se noyer dans un flot considérable d'informations difficiles à structurer en savoir. La densité de cette analyse est donc très variable, et il est souhaitable que les modalités le soient aussi pour ne pas courir le risque d'une lassitude ou, pire, d'une impression d'uniformité.

Ainsi, un tel travail réalisé en classe correspond à un ou plusieurs objectifs précis qui peuvent aller de la découverte en profondeur d'un type de texte – le clip publicitaire, la bande annonce, etc. – à l'étude des modalités de représentation de tel acteur social ou tel phénomène à la télévision, en passant par l'analyse fine du liage texte-image ou des modalités d'écriture télévisuelle.

#### 4.4. Reformulation, transcodage

L'activité de **reformulation** est marquée comme « voie d'accès à la signification ». Elle est **liée** ici à une activité de **transcodage**. Que le mode de reformulation soit la verbalisation – orale ou écrite – ou la restitution graphique, l'enfant est confronté à la nécessité de procéder à un transfert codique – de l'image vers le texte ou vice versa – et à une réduction qui consiste à passer d'un message pluricodique à une production mono-codique.

Cette activité de reformulation est fondamentale dans un travail d'exploration du discours télévisuel. En situation de verbalisation individuelle, elle permet en outre, par la production de textes seconds, de dévoiler les conduites sémiotiques. En situation de verbalisation collective, ainsi que le montre le modèle de progression interlocutoire élaboré par M. Masselot-Girard (1996), c'est un ensemble de stratégies au service de la stabilisation des savoirs construits qui va se mettre en batterie.

Reprenons un exemple de situation développée dans une section de petits d'une école maternelle, à propos d'une image d'un clip publicitaire (4). Trois enfants vont successivement élaborer une interprétation :

- *Un caillou grand*
- *Des montagnes*
- *Des montagnes pointutes*

« A ce moment la progression interlocutoire s'interrompt, marquant l'accord tacite signalé par F. Jacques dans le dialogue. » (Masselot-Girard, 1996).

Ainsi se détermine une première **phase de catégorisation** (« du perçu au nommé ») qui se décline en trois opérations successives : dénomination, catégorisation, évaluation syncrétique. Puis intervient une **deuxième phase, qualifiée d'interprétative** (« construction du réseau sémiotique »), qui a son tour actualise trois opérations de nature similaire aux précédentes et qui conduisent à une validation du réseau interprétatif par reprise et reformulation.

- vérification des percepts : *J'ai même vu des glaçons, j'ai vu un verre, c'est pour l'apéritif.*
- stabilisation du réseau interprétatif : *C'est de la pub de boisson avec du thé et du citron vert.*
- validation du réseau interprétatif : *La montagne, c'est toujours la nature, c'est où y a des arbres, des fleurs, des oiseaux, ça fait du bien.*

« Tout se passe comme si l'entretien collectif faisait émerger des configurations sémiotiques. Les opérations de catégorisation lexicale affinent progressivement la déconstruction codique. Ainsi se manifeste une modélisation des interactions langagières qui trament l'exploration du message télévisuel et la construction coopérative d'un réseau sémiotique. » (Masselot-Girard, 1996).

#### 4.5. Intercodicité

Analyser la pluricodicité ne se résume pas à une activité de reformulation, sans quoi les clés de la construction du sens ne sont pas accessibles. C'est la mise en évidence des **relations dynamiques entre les codes** qui va permettre d'isoler des « modules » de sens.

Les informations portées par le texte télévisuel sont prélevées au moyen des percepts visuels et auditifs ce qui, en fonction de l'âge des enfants, ne génère pas le même type de performance. Bien qu'on se défende ici de se focaliser sur la fascination qu'exercerait à elle seule l'image, il est facilement observable que les deux types de percepts ne sont pas traités à parité, et ce d'autant plus que les enfants sont jeunes. Avant l'apprentissage de la lecture, le déphasage entre le linguistique – porté exclusivement par la bande son – et l'iconique est donc fort, sans qu'il soit pour l'instant possible d'affirmer que l'un domine l'autre de façon systématique.

L'un des objectifs du programme Télécole est de fournir aux enfants les outils qui leur permettront de traiter à parité les différents codes du discours télévisuel. Cela passe par plusieurs étapes dont on peut citer :

- traitement isolé des différents codes, dans le but de faire apparaître les informations portées par chacun ;
- mise en évidence de disjonctions, de redondances, de compléments entre bande son et bande image ;
- analyse des modalités de prédominance d'un code par rapport à l'autre, en fonction du type de texte. C'est ainsi qu'on pourra constater les difficultés que peuvent éprouver des enfants de CP à comprendre l'en-

semble du message d'un sujet de JT, les images ayant de façon quasi exclusive une fonction illustrative pour eux.

- mise en évidence des liens dynamiques entre linguistique-iconique-musique-bruit

A terme, c'est bien à la « conscientisation » de la construction du sens qu'on voudra aboutir.

## **5. DEUXIÈME EXEMPLE DE SÉQUENCE DE CLASSE (CP) : ANALYSE D'UN CLIP PUBLICITAIRE**

Ainsi qu'il est précisé en 4.2, l'analyse du clip publicitaire ne porte ni sur le fonctionnement publicitaire, ni sur le produit lui-même. Le clip est appréhendé en tant que pratique langagière sociale, et c'est le fonctionnement de la plurico-dicité qui est étudié.

### **5.1. Le clip publicitaire « Liptonic » (30 secondes, 11 plans)**

Ce clip publicitaire développe parallèlement deux trames iconiques. (Voir annexe).

L'une de type narratif présente en six plans – numérotés de 1 à 6 – le récit de la consommation du produit. Le conditionnement apparaît dans un contexte de fraîcheur (glaçons, gouttelettes d'eau, condensation), puis est lancé, rattrapé par une main en gros plan. Le liquide est versé dans un verre puis bu.

L'autre trame est descriptive et traite de la thématique nature / sport / montagne en quatre plans (A-B-C-D). Ces situations déclinent quatre activités : chiens de traîneau, parapente, équitation, VTT (utilisant ici une remontée mécanique).

Le plan final présente le slogan scripturalisé (0).

L'alternance des plans tels qu'ils sont donnés à voir produit la séquence suivante : 1-A-2-B-3-4-C-5-D-6-0

La bande son se compose d'une musique très rythmée et d'un message linguistique jouant sur la double ambiguïté portée par les mots *nature* et *fraicheur*, ponctué par le slogan « Ne restez pas sur votre soif ! »

### **5.2. Les objectifs didactiques**

#### **5.2.1. Objectifs liés au genre télévisuel**

Si l'objectif d'une telle séquence n'est pas la mise en évidence du fonctionnement publicitaire dans sa dimension sociale – l'étude de l'argumentaire étant, quant à elle, partie intégrante de l'analyse du texte télévisuel –, il n'en reste pas moins qu'il est important que les enfants identifient clairement le genre télévisuel, et conséquemment, le type de produit.

## 5.2.2. Objectifs liés au texte télévisuel

### a. Catégorisation

L'organisation de ce clip est intéressante dans la mesure où il développe deux trames différentes : un des objectifs prioritaires est ici l'identification de ces deux trames. Dès lors qu'elles sont identifiées et isolées, il convient de les caractériser relativement à la typologie textuelle : il s'agit alors d'une opération de catégorisation.

### b. Fonctionnement de la pluricodicité

La caractérisation et la catégorisation étant opérées, l'objectif que l'on s'assigne est de montrer le fonctionnement de la pluricodicité par le biais de trois modalités :

- le lien qui unit deux plans voisins issus de deux trames différentes ;
- le tressage qui s'opère globalement entre les trames narrative et descriptive ;
- le liage bande son – bande image, et par conséquent le rôle du message linguistique d'une part et de la musique d'autre part.

## 5.3. La séquence pédagogique

Cette séquence pédagogique se décline en plusieurs séances, les étapes principales étant :

### - phase de catégorisation.

Pour parvenir à cette opération de catégorisation, il est important de s'interdire un passage par le listage des percepts, répondant à la question « Qu'est-ce que tu as vu ? Qu'est-ce que tu as entendu ? ». Il s'agit d'amener l'enfant à une thématization progressive, qui ne s'articule pas a priori sur la chronologie des percepts, à l'aide d'un questionnement du type « Certaines des images que vous avez vues ont-elles un rapport entre elles ? » ou en saisissant la citation d'une image *montagne* pour en élaborer une première description destinée à faire apparaître les points communs avec les autres plans de la même catégorie.

L'expérience conduite dans plusieurs classes montre que, dès lors que l'identification du type de texte – clip publicitaire – et du produit – une boisson – est accomplie, les enfants actualisent très vite la montagne comme un thème récurrent autour duquel peut s'organiser l'activité de catégorisation. La déclinaison du thème nature / sport / montagne se réalise par la recherche d'indices iconiques puis trouve un ancrage dans la production collective de titres pour chacune des captures d'écran réalisées sur papier.

La catégorie de plans présentant le récit de la consommation du produit pourra être abordée – par défaut le cas échéant – dans un deuxième temps.

- **mise en évidence du fonctionnement de la pluricodicité.**

Cette phase s'organise dans le but de re-construire la mise en réseau qui conduit à une compréhension « conscientisée » du message. Elle pourra évoquer les effets rhétoriques mis en œuvre – le parapente comme métaphore du zeste de citron par exemple – comme ceux produits par le montage.

- **construction de l'argumentaire par combinaison des éléments construits au cours des deux étapes précédentes.**

L'analyse du fonctionnement publicitaire n'est donc pas un but en soi : il convient cependant de permettre un classement dans une typologie textuelle, classement qui n'est pas construit sur la seule déclaration du genre télévisuel mais bien sur le fonctionnement du discours.

Lors de la phase de caractérisation de chaque trame, des activités langagières spécifiques sont convoquées : écriture d'une légende de photo (capture d'écran), travail sur le champ lexical de l'eau et ses transformations, notion de slogan par exemple.

#### **5.4. Construction par les élèves d'outils d'analyse : activité sémiolangagière**

Une telle activité ne présente réellement de l'intérêt que si elle contribue à construire des savoirs réinvestissables dans d'autres situations d'analyse, sur d'autres textes et même d'autres types de textes. Cela suppose que l'enfant se construise des outils d'analyse ce qui passe par l'appropriation et l'utilisation d'un **métalangage**.

Les enfants de CP à qui cette activité a été proposée ont spontanément suggéré, après le travail d'isolation et catégorisation des deux trames, une reconstruction chronologique du clip à l'aide des images de captures d'écran qui leur avait été fournies. Cette suggestion – qui a été concrétisée – témoigne du fait que le texte télévisuel étudié a bien été appréhendé comme un objet langagier.

## **6. PERSPECTIVES POUR LA FORMATION DES MAITRES**

Actuellement, malgré la diversité de leur formation universitaire, il semble que les enseignants stagiaires en formation initiale en IUFM n'ont eu que très peu, voire pas du tout, l'occasion d'être mis en situation de lecture critique du message télévisuel. Bien que pratiquant depuis leur enfance, avec plus ou moins d'assiduité, une activité de téléspectation privée, ils adoptent vis à vis d'une didactisation possible une attitude qui, au départ, n'est pas fondamentalement éloignée de celle qu'adoptent leurs aînés, mais pour des raisons qui sont différentes.

Trois points paraissent importants dans la perspective d'un développement de pratiques telles que celles décrites dans cet article :

- mise en place de modules de découverte par l'analyse des textes télévisuels : les situations de départ sont extrêmement variées, allant d'une

ignorance totale à une parfaite connaissance des univers diégétiques développés dans les différentes fictions diffusées ;

- appréhension des pratiques langagières sociales, et donc du message télévisuel en tant que texte dont les fonctions sont comparables à celles des textes linguistiques ;
- mise en évidence de la nécessité d'établir un parcours didactique structuré, une réelle planification d'activités orientée vers une maîtrise des compétences de la téléspection.

La tâche est imposante en formation initiale, elle l'est encore davantage en formation continue : il n'est effectivement pas dans les habitudes de bon nombre d'enseignants chevronnés de légitimer certaines pratiques langagières sociales telles que les textes télévisuels au point de les ériger en objet d'apprentissage. Tous les enseignants engagés dans la recherche Télécole ont suivi au moins une session de formation et participent régulièrement à des séminaires par école ou par cycles. Afin de répondre à un souci légitime de planification des activités, un fichier composé de 10 modules (voir présentation sommaire en annexe) qui se déclinent en une série de fiches permet à chaque enseignant de construire des trajets didactiques en cohérence avec sa pratique globale et avec le projet d'école.

## NOTES

- (1) *Téléspection*, néologisme forgé pour « le fait de regarder la télévision »
- (2) Le classement des utilisations du texte télévisuel en classe ainsi que les choix opérés dans le programme Télécole trouvent leur source dans les travaux du groupe INRP « Sémiotique ». On se reportera utilement aux numéros 64, 68 et 74 de *Repères*.
- (3) Par transcodage, on entend l'ensemble des opérations qui sont rendues nécessaires par la transcription, la reformulation et / ou la réécriture d'un texte en modifiant le type de codes utilisés. On citera en exemple la restitution graphique par le dessin d'un texte télévisuel.
- (4) Ce clip est sommairement décrit au paragraphe 5.1

## BIBLIOGRAPHIE

- JACQUES F. (1979) : *Dialogiques*. Paris, PUF.
- MASSELOT-GIRARD M. (1996) : *Ecrans du quotidien, école d'aujourd'hui in Télécole, Actes du colloque, 30-31 mai 1996*. Cahiers du CRESLEF, Université de Franche-Comté. A paraître.
- ROMIAN H. (1987) : *Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques*. Paris, INRP, *Repères*, 71.
- SUBLET F. (1993) : *Description des pratiques sémiolangagières à l'école : perspectives pour la formation des enseignants*. Paris, INRP, *Repères*, 7.
- TARANGER M.-C. (1996) : *Charmes et leurres de l'information télévisée in Télécole, Actes du colloque, 30-31 mai 1996*. Cahiers du CRESLEF, Université de Franche-Comté.

## FICHIERS TELECOLE

### MODULE

### OBJECTIF GLOBAL

1 Le média télévisuel : connaissance et pratiques	Comment construire des choix
2 Voir / Regarder / Entendre / Ecouter / Comprendre	Comment développer le regard et l'écoute pour comprendre
3 Extraire et traiter des informations	Comment passer de la réception au traitement de l'information
4 Connaître les discours télévisuels	Comment construire les repères
5 L'écriture télévisuelle	Comment se repérer dans le flux télévisuel
6 Lire la télévision : les marques	Comment sont écrits les textes télévisuels
7 Lire la télévision : les procédés de guidage	Comment le téléspectateur est guidé dans sa réception
8 Les rôles télévisuels	Comment identifier qui est, qui parle, qui est représenté
9 Représentations télévisuelles	Comment nous sommes représentés, nous, notre monde, notre histoire,...
10 Information civique et citoyenne	Comment la télévision construit des citoyens





