

L'expérience télévisuelle ou logique du récit et logique des actions

Hayat Mirza

Volume 2, numéro 3, automne 1976

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900028ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900028ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Mirza, H. (1976). L'expérience télévisuelle ou logique du récit et logique des actions. *Revue des sciences de l'éducation*, 2(3), 249–265.
<https://doi.org/10.7202/900028ar>

Résumé de l'article

Conçue comme un instrument de communication de masse, la télévision nous semble également pouvoir se plier aux exigences d'un apprentissage scolaire efficace. Aussi est-il important de connaître et d'analyser, au préalable, le type d'expérience qu'elle peut procurer ainsi que le type de réactions (cognitives, émotives ou sociales) qu'elle peut susciter, en vue de réaliser des émissions adéquates au niveau du développement de l'apprenant-spectateur.

L'expérience télévisuelle ou logique du récit et logique des actions

Hayat Mirza *

RÉSUMÉ

Conçue comme un instrument de communication de masse, la télévision nous semble également pouvoir se plier aux exigences d'un apprentissage scolaire efficace. Aussi est-il important de connaître et d'analyser, au préalable, le type d'expérience qu'elle peut procurer ainsi que le type de réactions (cognitives, émotives ou sociales) qu'elle peut susciter, en vue de réaliser des émissions adéquates au niveau du développement de l'apprenant-spectateur.

La télévision s'est implantée dans nos foyers. Elle s'est introduite dans nos salons, nos cuisines et nos chambres à coucher. Elle n'est plus seulement un élément de notre environnement ou un simple produit de consommation. Elle a progressivement envahi notre vie intime. Elle s'est tranquillement infiltrée dans nos manières d'être, de penser et d'agir. Elle fait, dorénavant, partie intégrante de notre vécu quotidien sur lequel elle agit inévitablement, avec plus ou moins de prégnance et de persuasion. Serait-elle à l'origine d'une connaissance de type particulier ?

Manipulant les données (conceptuelles ou concrètes) au-delà des contingences spatio temporelles et causales, elle entraîne le téléspectateur dans un monde nouveau où les informations les plus diverses sont massivement données plutôt que personnellement recherchées. Réduisant les barrières spatiales, rendant simultanément le successif et confrontant constamment (dans le symbolisme même de l'image et par les procédés du

* Mirza, Hayat : professeur, Université de Montréal.

montage) le réel et l'imaginaire, elle ouvre la voie aux « constructions » les plus variées. Les fantasmes personnels peuvent y avoir libre cours...

Objet, parmi tant d'autres, du réel dans lequel nous baignons, la télévision a donc fait éclater les dimensions mêmes de cette réalité. Son avènement a précipité les bouleversements de l'environnement électronique et a modifié les perceptions de l'environnement culturel. Notre vision de la réalité ambiante, voire notre dialogue avec elle, se sont transformés en conséquence. La télévision nous fait vivre un genre nouveau d'expérience auquel se sont déjà familiarisés nos enfants. De quelle expérience s'agit-il ?

Objet concret du réel, la télévision comporte en un second plan (grâce à ses procédés de schématisation et de truchage) une dimension confrontant (ou superposant parfois) le réel et l'imaginaire. Le symbolisme figuratif de la réalité y aidant (compte tenu des divers degrés d'iconicité, du décalage possible dans la représentation entre le représenté et le représentant, des différents aléas de l'analogie), le téléspectateur est invité à « investir » dans le message émis, et à l'interpréter selon ce qu'il « prend » des informations données et ce qu'il leur en « donne ». Si bien que les données perçues peuvent être quantitativement différentes (si ce n'est supérieures).

1. *L'enfant face au message télévisuel*

Problématique : Malgré cette diversité, due aux réactions subjectives et aux interactions relativistes, y aurait-il des « invariants » dans la restitution d'un message télévisuel par des enfants de 5 à 10 ans ? Si oui, de quoi relèvent-ils ? Plus spécifiquement : *quel type d'expérience procure la télévision pour permettre au spectateur d'appréhender le message émis, de le restituer et de l'utiliser ?*

Pour y répondre, nous nous référons aux résultats de certaines recherches auxquelles nous avons précédemment contribué. Ce sont des recherches entreprises par des étudiants (de niveau de maîtrise en pédagogie audiovisuelle), et que nous avons (directement ou indirectement) dirigées. Les sujets sont respectivement :

- Perception des objets dans un récit télévisuel, par des enfants de 5 à 10 ans (Bouchard, Louise) ;
- Étude sur l'expression de la causalité de l'enfant de 5 à 10 ans, face à l'image télévisuelle (Brady, Danièle) ;
- Perception et compréhension des « actants » d'un récit télévisuel par des enfants de 5 à 10 ans (Dansereau, Stéphanie) ;
- Perception et compréhension des phénomènes magiques d'un récit télévisuel par des enfants de 5 à 10 ans (Filiatrault-Ross, Rachel) ;
- L'identification et l'anticipation, par des enfants de 5 à 10 ans, des fonctions de la structure narrative d'un récit télévisuel (Geiser, Roland) ;

- La grande syntagmatique de la bande-image et le récit télévisuel pour enfant (Mayrand, Georges)

Objet d'étude : Exploration des réactions de l'enfant au message télévisuel. Les recherches (de type fondamental ou expérimental) qui se sont effectuées à ce sujet ont essayé de relever la nature de l'influence de la télévision et la portée de son impact. Quant à nous, nous avons tenté de l'aborder dans une optique de psychologie épistémologique pour pouvoir en déduire les implications pédagogiques.

Objectifs : Partant du fait que le petit écran est le passe-temps favori des enfants et que, par son biais, ils sont souvent « inondés » d'informations, nous nous sommes particulièrement intéressé à leur « mode d'appréhension » de message télévisuel en vue :

- de relever et d'analyser les « réactions » de l'enfant face au médium-message télévisuel ;
- de cerner et de clarifier le type d'expérience vécue par cet enfant lorsqu'il appréhende le message télévisuel et le fait fonctionner ;
- d'identifier et de décrire le mode de connaissance qui en découle, compte tenu des structures mises en jeu et de leurs mécanismes de fonctionnement.

L'étude des interactions résultant d'une communication télévisuelle constitue donc la première étape de notre démarche d'investigation de l'expérience télévisuelle. Mais à quel modèle d'analyse se référer, pour l'entreprendre ?

Cadres de référence et limites : Si communiquer c'est transmettre une information au moyen d'un message, alors la communication télévisuelle ne peut guère s'expliquer à partir du simple modèle béhavioriste stimulus-réponse.

En effet, au sens le plus large et le plus simple du terme un message est « une substance significative qui a reçu une certaine forme ». Il s'ensuit que tout acte de communication se déroule selon un processus intégrant trois opérations successives : une opération de codage, qui déclenche le processus de mise en forme du message (lors de l'émission de l'information) ; une opération de transmission par le canal de communication ; une opération de décodage, lors de la réception du message et de l'identification de sa forme.

Autrement dit, entre le stimulus « objectif », occasionné par l'émission d'un message et la réaction du téléspectateur, s'intercale déjà un stimulus « subjectivé et relatif » par l'activité « sélective, signifiante et régulatrice » du récepteur. Ce dernier ne prend pas en considération la totalité du message (déjà schématisé par le codage). Il le reçoit par échantillonnage : il en prend ce qu'il veut en prendre et le décode à sa façon. Sa réaction est à la fois intellectuelle et émotive. Ainsi, toute conduite comporte des fonctions cognitives (relatives à la structure de la situation) et affectives (relative à son énergétique). Il en résulte une restructuration du message émis, à la fois tributaire

des activités d'organisation du sujet, de son dynamisme énergétique et des forces en jeu dans la situation (savoir, expérience vécue, « investissement » émotif, « filtrage » culturel, niveau de développement psychologique, identification et projection, associations, finalités, motivation, besoins, usage, esthétique...). Voilà pourquoi nous postulons que *le téléspectateur détermine son comportement à partir du message reçu et reconstruit par lui* (non à partir du message qui lui est offert).

Rappelons que les travaux sur lesquels nous nous basons s'inscrivent dans les cadres d'une recherche exploratoire. Or, la perception et la compréhension des messages télévisuels par des enfants de 5 à 10 ans relèvent d'un champ interdisciplinaire d'investigation. Par ailleurs, à la complexité de ce domaine et à sa nouveauté s'ajoute la fragilité (voir l'inadéquation) des instruments expérimentaux communs au médium, au message et au récepteur. Aussi, les chercheurs ont-ils eu recours aux techniques sociologiques, psychologiques ou sémiologiques, en les adaptant dans la mesure du possible.

Nous ne pouvons donc pas donner une interprétation définitive des réactions des sujets, et plus particulièrement de leur mode de compréhension. Nous pouvons, néanmoins, essayer de suivre le cheminement de leur pensée, à travers leurs récits, leurs explications et justifications. C'est ce qui nous permettra de décrire, d'analyser et d'expliquer certaines « relations » qu'entreprend un enfant-récepteur avec un médium-message télévisuel particulier. Ceci nous permettra également de relever les références auxquelles il fait appel, aux différents stades de son développement, pour expliquer des phénomènes précis, perçus et relevés à partir d'une émission télévisuelle. Plus spécialement, ceci nous permettra de connaître le rapport qu'il établit (après réception du message) entre le « donné » (télévisuellement représenté) et le réel environnant (tel qu'il se le « représente »).

En somme, l'absence du modèle d'analyse propre à notre objet d'étude et la rareté d'instruments expérimentaux adéquats nous forcent :

- à formuler, d'une part, certaines réserves face aux résultats. Voilà pourquoi nous ne considérons pas les conclusions des différentes expérimentations, en tant que telles. Nous les utilisons comme des jalons (points de repères) précis, dans une perspective d'approfondissement de nos travaux. Cette restriction, doublée d'une prospective, nous semble d'autant plus fondée, que notre objet d'étude est complexe et son champ d'investigation peu exploré ;
- à emprunter, d'autre part, à diverses disciplines scientifiques, leurs instruments méthodologiques. C'est ainsi que nous avons fait appel à la « méthode clinique » (psychologie génétique,...) pour explorer la pensée de l'enfant à travers ses réactions au message télévisuel. De même, nous avons eu recours à l'analyse structurale (linguistique,...) pour comparer les données du message offert et celles du message reçu. Cette dernière s'est d'ailleurs révélée comme un dénominateur commun pour appréhender les trois éléments en jeu et retracer leurs interrelations.

En effet, nous considérons la structure au sens le plus strict du terme ; à savoir une relation interne selon laquelle les éléments constitutifs d'un tout sont organisés. « La structure est impliquée dans le processus de connaissance et la vue qu'on en prend est liée à l'acte de connaître » (Boudon, R., in : *À quoi sert la notion de structure*, Gallimard, Paris 1968, p. 39). La structure ne peut donc pas être réduite à une juxtaposition ou à une simple addition d'éléments. Il s'ensuit que l'acte structuraliste vise essentiellement, au-delà de la signification relative des éléments, la saisie des relations qu'ils entreprennent entre eux et la découverte des règles qui les régissent.

En conséquence, l'analyse structurale consiste dans la recherche des éléments significatifs d'un tout et dans l'étude de leur ordre et de leurs rapports. Appliquée aux messages télévisuels (offerts et reconstruits), cette approche consiste donc à les décomposer en leurs éléments constitutifs en vue de mettre en évidence leur organisation. Autrement dit, la méthode structurale permet de dépasser les contingences et variables du stimulus télévisuel et de la réponse du téléspectateur pour retrouver des invariants au niveau même de la logique : logique des récits et logique des actions.

Partant de l'analyse du récit télévisuel (signifiant raconté), elle en identifie la structure de base (signifié en tant qu'organisation d'événements autour d'une action). Étudiant l'agencement des divers événements (logique de l'intrigue de ce récit), elle analyse les modalités selon lesquelles il est signifié et communiqué par le médium télévisuel (signifiant racontant). Analysant les signifiants du récit restitué par l'enfant, elle retrace à nouveau le signifié tel que restructuré par le spectateur. L'étude comparative de ces types de signifiants (stimulus télévisuel — récit du téléspectateur) permet de rejoindre le signifié émis et le signifié reçu. Sont-ils identiques ? Sont-ils isomorphes ? C'est ce que nous permettra de connaître l'analyse structurale à travers l'étude de :

- l'intrigue de l'histoire racontée, ou structure des événements du message offert ;
- l'organisation et transmission des événements racontés, ou technique racontante de l'émetteur ;
- l'organisation de l'intrigue telle que comprise par le récepteur et son mode de restitution des événements.

Quant à la méthode clinique, elle se situe entre les tests oraux psychométriques et l'observation pure. C'est un procédé d'investigation de la pensée enfantine. Instaurée par J. Piaget, cette méthode consiste essentiellement dans une conversation libre et cordiale avec l'enfant, à propos du matériel présent (les données du message télévisuel), de ses perceptions et interprétations successives. Elle ne réfère donc à aucune métrologie (visée par les questionnaires standardisés) et dépasse les relevés et constats de l'observation. La discussion qu'elle utilise permet, à la fois, une observation qualitative des réactions de l'enfant et une analyse des caractéristiques de sa pensée.

La méthode clinique ne vise donc pas la « mesure » des aptitudes de l'enfant, mais la recherche de leurs éléments spécifiques. Aussi se déroule-t-elle selon un dialogue

plutôt amical à partir duquel l'enfant « livre » sa pensée. Elle prend donc la forme d'un questionnaire ouvert dont les premières questions servent de tremplin pour déclencher la conversation. Les réponses données par l'enfant sont ensuite utilisées par l'expérimentateur, pour poser de nouvelles questions. Celles-ci ne peuvent pas être rigide-ment préfixées, mais un ensemble d'éventualités peuvent être prévues dans le but de faire préciser à l'enfant sa pensée. Les réponses de ce dernier sont rédigées sous forme de protocole (ultérieurement dépouillé pour les besoins de l'analyse).

Ainsi, la caractéristique du déroulement libre de l'interrogatoire est dans l'adaptation de l'expérimentateur au langage et aux réponses de l'enfant. En effet, c'est par eux que l'enfant révèle la manière selon laquelle il tend à introduire de la cohérence dans sa pensée, tout en formulant, clarifiant et motivant ses idées. Aussi, tenant compte de la réceptivité du sujet, de son niveau de maturation et de développement intellectuel, de son expérience préalable, la technique expérimentale est-elle délibérément souple. Sa mobilité dépendant de celle du sujet, son application variera en conséquence. Toutefois, l'expérimentateur devrait éviter de trop parler ou de poser des questions suggestives. Un protocole préparé à l'avance lui servira de repère (pour éviter les digressions, prendre note des réponses de l'enfant et de ses réactions, revenir aux interrogations qu'il se pose). Les principales questions à partir desquelles se sont organisées nos expérimentations se présentent comme suit :

- Qu'est-ce qui est perçu par l'enfant ?
- Quels sont les éléments du message qui ont déclenché cette perception ?
- Comment l'enfant réagit-il au message télévisuel ?
- Comment l'explique-t-il et justifie-t-il ses réactions ?

De plus nous tenons compte dans les limites de nos recherches, du fait que :

- d'une part, l'analyse structurale du récit télévisuel (raconté et racontant) n'épuise pas toute l'action du récit sur l'enfant ;
- d'autre part, l'analyse structurale de la « compréhension » de l'enfant n'épuise pas la variété de ses réactions au message télévisuel.

Hypothèses : Pour appréhender la « compréhension » de l'enfant, nous nous sommes limités à ses perceptions et interprétations du système d'actions qui agence les événements et les personnages de l'émission télévisée. Opérationnellement parlant, les réactions de compréhension pouvaient être décelées à partir des activités suivantes :

- mémorisation (récit spontané) ;
- énumération des personnages (spontanée ou dirigée) ;
- explication de l'action (méthode clinique) ;
- anticipation (après visionnement séquentiel) ;
- interprétations des symboles (justification) ;
- identification des relations (selon l'axe des événements et des personnages).

Nous prévoyions que cette compréhension soit étroitement liée au niveau opératoire de l'enfant, à sa capacité de coordination et à son expérience préalable. C'est dans ce sens que se sont précisées nos hypothèses. C'est ce qui explique également les diverses phases de la technique expérimentale.

Échantillon : L'expérimentation, au niveau de chacune des recherches, s'est déroulée (entre les années 1970-1972) auprès d'une cinquantaine d'enfants dont l'âge variait entre 5 et 10 ans. Issus d'un milieu socio-économique moyen canadien-français, les éléments de cette population étaient recrutés dans les écoles (des classes maternelles à la 4^{ème} année), à raison de 10 sujets par groupe d'âge. Quoique les variables sexe et milieu socio-économique n'étaient pas prises en considération dans nos recherches de type exploratoire, les chercheurs ont essayé d'homogénéiser leur échantillon. Ainsi, par exemple, les 2 sexes étaient également représentés dans chaque groupe d'âge. De même, les élèves étaient choisis à partir de leur dossier cumulatif qui décrivait leur profil psychologique et leur milieu social.

Pour ce qui est du milieu socio-économique, les chercheurs ont tenté de le circonscrire à partir des critères : salaire, scolarité et métier des parents. La classe sociale intermédiaire présentait ainsi des salaires variant entre \$6.000 et 10.000, une scolarité allant de la 5^{ème} à la 11^{ème} année et des fonctions englobant les techniciens, fonctionnaires, représentants de commerce... Par ailleurs, la nature des données à collecter et à traiter ne nécessitait pas un échantillon représentatif des enfants québécois de 5 à 10 ans. Voilà pourquoi ils se sont limités aux écoles qui ont accepté leur requête. De même ils n'ont pas procédé à un échantillonnage scientifique. La constitution (procédé-taille) de l'échantillon s'est faite après entente avec la direction, les professeurs concernés et les expérimentateurs.

Matériel et technique expérimentale :

Le visionnement et les interviews se sont réalisés dans une pièce de l'école, spécialement mise à la disposition des expérimentateurs. L'émission choisie était projetée sur un petit écran. Chacun des enfants était interviewé immédiatement après la projection. Cet entretien personnel durait entre 30 et 45 minutes. Il était d'ailleurs précédé d'une rencontre (qui avait généralement lieu une semaine avant la projection), au cours de laquelle l'expérimentateur (après s'être présenté) testait les habitudes d'audience de la télévision, les programmes regardés et, plus particulièrement, l'expérience des sujets en ce qui concerne les données (personnages, actions, événements...) de l'émission expérimentale.

Quant au choix des émissions, il s'est opéré conformément à des critères d'ordre externe et interne. Parmi les premiers, citons : le genre de l'émission (un récit : montage simple), la durée (5-10 minutes), la représentation iconographique (dessin animé : schématisation du réel), la structure narrative (récits constitués de petits événements

facilement isolables). Parmi les critères internes, relevons en particulier : la simplification (des attributs physiques), la stéréotypie (des personnages), la variété (des objets), les indices de fictivité. En somme, diverses interprétations sont possibles, dues au paradigme simplifié des actants, des actions motivées, des interactions, des prédicats.

Pour ce qui est de la technique expérimentale, elle s'est déroulée en 3 phases :

- Phase 1 : sondage et vérification des connaissances de l'enfant, à partir de croquis dont une partie représentait les « actants » de l'émission, et le reste, des objets (ou personnages) qui s'y rapprochent par la forme ou l'utilisation. Le sondage portait à la fois sur la dénomination et la fonction des éléments représentés, pour vérifier s'ils étaient inconnus (ou familiers) à l'enfant ;
- Phase 2 : visionnement partiel de l'émission, suivi d'un récit spontané et d'une anticipation. L'expérimentateur demandait à l'enfant ce qu'il venait de voir, puis de prévoir la fin de l'histoire, à partir de ses propres perceptions et interprétations. Le récit, tel que restitué par le téléspectateur, permettait alors au chercheur de relever les éléments identifiés, de vérifier l'intégration des informations, l'agencement des actions en vue du dénouement et le genre de compréhension qui en découlait ;
- Phase 3 : visionnement complet suivi d'un questionnaire dirigé, portant sur l'identification et l'explication des phénomènes perçus (doublé d'une confrontation avec ce qui a été précédemment dit).

Notons que toutes les recherches susmentionnées ont relevé l'insuffisance de la méthode clinique comme mode d'exploration. En effet, l'enfant peut avoir perçu et compris un événement tout en étant incapable de le verbaliser clairement. Il aurait pu l'exprimer non verbalement, par des choix de dessins, des jeux de marionnettes, un jeu de mime. Cependant les questions posées ne lui en donnaient pas l'occasion. Aussi serait-il intéressant d'obtenir spontanément de l'enfant la totalité des éléments de son observation à partir de divers procédés complémentaires.

Ceci est d'autant plus fondé que l'analyse des résultats a montré que la compréhension du récit n'est pas fonction directe du nombre d'éléments relevés par les enfants, mais plutôt de leur agencement (cf. comparaison entre les résultats du récit spontané et des réponses aux questions dirigées).

Le dépouillement des protocoles a permis, par la suite, la répartition par fréquence des réponses des enfants. Les résultats ont généralement confirmé les hypothèses établies sur la base d'une variation des conduites en fonction de l'âge et de l'expérience préalable des sujets. Les tests statistiques n'ont pas été utilisés. Les chercheurs ont jugé que ce mode de traitement des données n'était pas nécessaire, dans une recherche exploratoire portant sur un échantillon de petite taille et visant l'investigation et l'analyse plutôt que la mesure.

2. *Réflexions sur l'expérience télévisuelle*

Le sujet baigne dans un environnement qui lui transmet continuellement des informations. Lorsqu'il les reçoit, il les transforme à sa manière, en fonction de ses mécanismes d'auto-régulation. C'est ainsi que se différencie la connaissance, résultat de l'interaction continue entre le « sujet » (qui cherche à connaître) et les « objets » (à connaître) du monde concret ambiant. L'intervention personnelle et effective du sujet lui permet alors d'assimiler le récit et de s'y accommoder, si bien que toute conduite est une expérience vécue par le sujet en réponse aux stimuli (internes ou externes) qui l'assaillent ; c'est-à-dire une action exercée sur l'objet extérieur, ou plutôt une sorte de mise en relation. Indépendant du sujet, l'objet lui devient familier au fur et à mesure qu'il l'intègre par ses schèmes assimilateurs, eux-mêmes réajustés par une activité accommodatrice.

Les interactions sujet-objet sont donc relativistes, et généralement plus polarisées du côté du sujet que du côté de l'objet. La connaissance qui en résulte est elle-même relativiste puisqu'elle est fonction de l'activité du sujet modifiée par le milieu. Elle se forme et se transforme grâce à cette activité d'assimilation-accommodation. C'est ainsi que l'activité intellectuelle relève d'un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation et se traduit par une adaptation fonctionnelle. Par contre, l'imitation révèle une activité schématisante et défigurante (copie de la réalité) car l'accommodation l'emporte, alors que le rêve peut s'expliquer par une prédominance de l'activité assimilatrice.

En somme, deux pôles convergent pour la formation de la connaissance : le sujet agissant (et pensant) vis-à-vis du monde extérieur des objets. Néanmoins le point de départ est constitué par les actions mêmes du sujet.

Or, parmi ces actions, certaines laissent les objets invariants à titre d'objets et se coordonnent entre elles sous forme d'opération logico-mathématiques. D'autres, par contre, modifiant les objets, leur empruntant certains caractères et se coordonnent entre elles différemment. Deux variétés bien distinctes d'expérience en découlent. La première ou « expérience logico-mathématique », consiste à agir sur les objets de manière à découvrir les propriétés abstraites des actions mêmes du sujet sur ces objets ; de telle sorte qu'à un moment donné, l'action sur les objets devient inutile. Dès lors, la coordination des actions suffit à engendrer une manipulation opératoire, symbolique, procédant de manière purement déductive. La deuxième, ou « expérience physique », consiste à agir sur les objets de manière à en découvrir des propriétés abstraites des objets eux-mêmes. Dans le premier cas, « la connaissance est abstraite de l'action et non pas des objets, de telle sorte que l'expérience constitue simplement la phase pratique et quasi-motrice de ce qui sera la déduction opératoire : ce qui n'a plus guère de rapport avec l'expérience au sens d'une action du milieu extérieur puisqu'il s'agit au contraire, d'une action constructrice exercée par ce sujet sur ces objets extérieurs ». (J. Piaget et B. Inhelder, in : *La psychologie de l'enfant*, P.U.F., 1966, p. 123).

Dans le deuxième cas, la connaissance est abstraite de l'objet, mais nécessite une mise en relation élaborée par le sujet même. « Quant à l'expérience physique, elle n'a rien d'un simple enregistrement du donné mais constitue une structuration active, puisqu'elle est toujours assimilation à des cadres logico-mathématiques » (Op. cit.). Dans les deux cas, la coordination des actions joue un rôle prépondérant. Mais, alors que l'expérience physique favorise l'élaboration progressive des coordinations à partir d'une « abstraction simple » (portant sur les objets pour en connaître les propriétés), l'expérience logico-mathématique se base sur une « abstraction réfléchissante » (portant sur les actions mêmes et leurs coordinations et les projetant sur un nouveau plan de la réflexion).

Quelle serait alors la particularité de l'expérience télévisuelle ? Placé face aux variétés des procédés de montage télévisuel et confronté par les alternatives de la narration, quel cheminement intellectuel va adopter l'enfant, compte tenu de son âge ? Quelle expérience va-t-il acquérir lorsqu'il confrontera les liaisons inhérentes aux stimuli télévisuels avec ses schèmes assimilateurs et son activité organisatrice ?

Pour le savoir, examinons les réactions des sujets à partir d'un regroupement synthétique des résultats des diverses expérimentations. Comparons-les ensuite aux stimuli.

a) *Structure du récit racontant : variétés du montage télévisuel des émissions pour enfants.* La méthode d'analyse filmique (la grande syntagmatique de la bande images), mise au point par le sémiologue Christian Metz, fut utilisée pour dégager des récits télévisuels pour enfants, les types de montages (ou types syntagmatiques) traduisant les relations spatio-temporelles entre images successives.

Or, « le montage cinématographique est une opération qui consiste à organiser et à coller bout à bout les différents plans d'un film, dans certaines conditions d'ordre et de durée, dans le but de raconter des événements, d'exprimer des idées ou des émotions » (Mayrand, G., mémoire inédit, p. 17).

Au sens restreint, le montage serait « l'agencement des segments visuels du film », alors qu'en son sens large, il engloberait « soit l'agencement des éléments sonores, soit les relations entre éléments visuels et sonores, soit encore la juxtaposition d'éléments visuels à l'intérieur d'un même plan » (Op. cit.).

G. Mayrand a analysé un corpus de 35 récits télévisuels pour enfants, à partir de la méthode de Metz. Cette dernière consiste essentiellement en un système de classification (procédant, à partir des critères espace et temps, du général au particulier, par subdivisions successives), et en un système d'opposition entre catégories de types syntagmatiques. 33 émissions furent analysées de manière exhaustive à partir de la grille de Metz.

L'analyse a également permis de relever, du corpus, 7 des 8 types syntagmatiques dégagés par Metz et d'y ajouter deux nouveaux types spécifiques. De plus, la « scène »

y dominait, regroupant, à elle seule, 61.1% des segments autonomes et se retrouvant plus souvent dans les récits comiques que dans les récits d'aventure. Par ailleurs, les consécutives temporelles y étaient plus souvent continues et linéaires que discontinues ou alternées.

Malheureusement cette étude n'a pas été poursuivie expérimentalement. Aussi, ne peut-on guère préciser la saisie du message télévisuel selon les divers types syntagmatiques, ni vérifier comment l'enfant structure l'espace et le temps à partir des configurations imagées du récit télévisuel.

b) *Structure narrative du récit raconté.* En plus du stimulus racontant, organisé selon un agencement précis, l'émission télévisuelle comporte également un stimulus raconté. L'agencement des événements d'un récit obéirait-elle, à son tour, à une nécessité logique ? Autrement dit, la logique de l'intrigue serait-elle à l'origine de l'intelligibilité générale du récit ? Claude Brémont répond « oui » à la question, dans son analyse structurale de l'histoire racontée, qu'il considère comme l'infrastructure des sémiologies racontantes.

La méthode d'analyse de Brémont consiste en une décomposition systématique de l'intrigue en ses éléments constitutifs, les rôles. Aussi procède-t-il à un inventaire exhaustif « des rôles narratifs principaux » (cf. *Logique du récit*, édition du Seuil, Paris 1973). Ce qui le conduit à une « grammaire du récit raconté » (lexique et syntaxe des rôles). À ce « précodage des rôles correspondrait un « codage du récit » (agencement d'événements et d'actions).

En effet, dans sa formalisation du récit narratif, Brémont (tout en s'inspirant de Propp) relève la présence d'une notion « indispensable à la structuration de tout message narratif » (Op. cit. p. 131), à savoir la fonction (atome de signification). « Nous définissons donc la fonction, non seulement par une action (que nous nommerons processus), mais par la mise en relation d'un personnage-sujet et d'un processus-prédicat ; nous dirons que la structure du récit repose, non sur une séquence d'actions, mais sur un agencement de rôles » (idem p. 133). Quant à la séquence, elle se présente comme un groupement des fonctions selon les trois termes du processus (éventualité, passage à l'acte, achèvement). C'est une triade où chaque « terme postérieur implique l'antérieur (...) mais jamais l'antécédent n'implique le conséquent » (idem p. 131).

Encore une fois, la coordination des actions et leur organisation semblent de première importance. La logique se révèle, de prime abord, comme le principe de base, commun à la structuration des récits (racontant, raconté et restitué). Ce serait un facteur commun au stimulus et à la réponse. L'expérience télévisuelle s'identifierait-elle alors à une expérience de type logico-mathématique ? C'est très probable.

En effet, l'identification et l'anticipation, par les enfants de 5 à 10 ans, des fonctions de la structure narrative d'un récit télévisuel ont été expérimentées par Geiser, R. Les résultats de sa recherche ont bien révélé que le pourcentage d'identification de fonc-

tions augmentait avec l'âge (34.2% entre 5-6 ans et 74.2% entre 9-10 ans). Toutefois, les fonctions relevées n'étaient pas de « même nature » et leur organisation variait d'un âge à l'autre.

Ainsi, entre 5-7 ans, l'enfant part de « fonctions concrètes » (véhiculées par l'image et la parole) et construit son récit selon une structure globale et élémentaire. Il juxtapose, à la structure objective, sa propre version du récit : lorsqu'une contradiction se présente, il n'éprouve guère le besoin de l'éliminer (ou de l'expliquer). Par contre, entre 7 et 9 ans, l'enfant identifie ces mêmes fonctions et les intègre au sein du fil narratif. Il ne se contente pas de les juxtaposer, mais tente d'établir des relations cohérentes et de les justifier. À partir de 9 ans, se dessine une identification des « fonctions abstraites » qui, en plus des éléments concrets audio-visuels, englobent « les figures de style, les connotations, les valeurs morales, le jeu de l'être et du paraître ». Cette identification implique une réévaluation de la « dénotation » en « fonction des intentions ou des attributs des personnages (...) et autres éléments connotatifs ou symboliques » (Op. cit. p. 103).

Autrement dit, « l'identification des fonctions du niveau concret se satisfait d'une décodification de l'image et de la parole ; elle présuppose la perception des systèmes de construction de l'espace, des figures et des fonds, de même que la reconnaissance des éléments visuels et sonores. Par contre, les fonctions de niveau abstrait impliquent une interprétation d'éléments inscrits à l'intérieur du processus énergétique du récit, mais peu élaborés par l'image ou le dialogue » (idem p. 103). Si bien qu'à partir de 9 ans, la structure des « récits restitués » s'apparente de plus en plus au « récit offert ». D'ailleurs les fonctions de niveau concret furent identifiées par 95% des sujets et celles de niveau abstrait par 58%. Cette identification partielle des fonctions chez les plus jeunes les empêche d'entrevoir tous les possibles narratifs. Elle confirme également l'hypothèse, à savoir que « l'identification et l'anticipation » sont fonction du niveau de développement intellectuel. Or la pensée de l'enfant de 5-7 ans est encore intuitive et égocentrique ; « elle manque de la sorte l'équilibre entre l'assimilation des choses aux schèmes de la pensée et l'accommodation de ceux-ci à la réalité » (Piaget, J., *Psychologie de l'intelligence*, Armand Colin, Paris 1970, p. 148).

Comparés aux conclusions de la recherche précédente, ces résultats nous semblent néanmoins partiels. En effet, « dans les récits télévisuels pour enfants, le traitement spatio-temporel des épisodes du récit se traduit le plus souvent par un morcellement de la réalité en une série de plans (...) qui contribue à faire avancer l'action » (G. Mayrand, Op. cit. p. 92). De plus, ces récits « se préoccupent rarement de décrire des objets ou des actions, et encore moins de susciter des idées à la faveur du récit » (idem). Autrement dit, l'apport du médium est bien important : lorsqu'il privilégie audio-visuellement certains aspects d'un récit, il peut provoquer et retenir l'attention du télé-spectateur. La prégnance de la gestalt, dans sa structuration racontante et racontée, oriente en quelque sorte les activités assimilatrices du sujet. Le médium intervient donc au

niveau même des activités perceptives, favorise l'identification de certaines données au détriment d'autres et influence l'anticipation en conséquence. Ce qui signifie que le réajustement accommodateur n'équilibre pas nécessairement l'assimilation. L'imagination et la projection du téléspectateur y aidant, il nous semble que l'activité du sujet y est plus assimilatrice qu'accommodatrice (cf. le rêve).

D'autre part, cette activité d'organisation, même si elle laisse le médium invariant à titre d'objet, porte effectivement sur le message et le modifie à travers ses coordinations. Si bien que le contenu connotatif du message l'emporte sur le contenu dénotatif. Ce qui signifie que l'abstraction réalisée par le sujet est à la fois simple et réfléchissante. Elle est simple, parce qu'elle porte sur l'objet-message pour en connaître les propriétés (valeur relative du signifiant et importance des connotations, malgré la « persuasion » du signifié). Elle est réfléchissante, parce qu'elle porte également sur des coordinations d'action (signifié-logique, concrétisés au niveau de la dénotation) qu'elle restructure en les projetant sur un plan différent de la pensée. Le sujet agit sur un objet, déjà codé au niveau du montage et de la narration, pour en connaître les propriétés (celles intrinsèques à l'objet tel que perçu par le sujet et celles abstraites à partir des actions du réalisateur et du narrateur), et pour connaître celles découlant des coordinations subséquentes.

Faute d'expérimentations suffisantes, nous nous contenons d'émettre une conclusion provisoire : l'expérience télévisuelle semble une expérience mixte, à la fois physique et logico-mathématique. L'apprentissage qui en résulte en serait un à la fois du contenu et de la forme des structures cognitives. L'activité du sujet y vise, simultanément, une connaissance de l'objet et une construction de modèle interne. C'est ce qui explique, probablement, la jonction entre les deux expériences. Quel mode de connaissance peut alors en découler ?

3. *Éléments de réponse*

La force de persuasion du médium-message télévisuel est devenue un lieu commun de nos jours. Par ailleurs, l'expérience qu'il procure nous semble des plus intéressantes dans une perspective d'utilisation psycho-pédagogique (en plus que de loisir). Pourquoi donc ne pas l'utiliser dans cette optique (en plus, si ce n'est autant que commerciale) ?

Des études plus approfondies, portant sur la spécificité du médium-message télévisuel et sur ses effets sur le comportement de l'enfant, nous permettront de connaître avec plus de précision et de nuances comment l'enfant appréhende et fait fonctionner un message télévisuel. Les conséquences pratiques de *telles recherches favoriseront une meilleure connaissance de l'enfant, une réalisation d'émissions adéquates à son niveau de développement et une exploitation maximale d'un médium de communication de masse, comme instrument d'apprentissage.*

Or, nous avons précédemment relevé 3 opérations fondamentales dans tout acte de communication : codage, transmission et décodage. Quelles en sont les particularités

au niveau de la communication télévisuelle ? Nous avons également relevé le rôle des opérations de classification et de mise en relation (cf. les travaux de Metz et de Brémond) dans l'architecture de base du codage (aussi bien filmique que narratif). Toutefois, l'intervention de ces deux structures ne semble pas d'égale importance. En effet les deux auteurs mettent l'accent sur la partition et la mise en ordre (des fonctions et des types syntagmatiques). Ce qui peut signifier la *priorité de la sériation au niveau du codage*, compte tenu de la classification opérée et des diverses possibilités de combinaisons et transformationnelles (qui s'offrent au narrateur et au réalisateur). Qu'en advient-il au niveau du décodage ?

Relevons, tout d'abord, que les conclusions des travaux de recherche sur lesquels nous nous sommes basé ont confirmé les hypothèses et ouvert de nouveaux horizons.

a) Pour ce qui est de la *reconnaissance* des objets et des actants d'un récit télévisuel, le jeune enfant se contente en général d'identifier, sans préciser. Les différenciations s'effectuent à un âge plus avancé. Ainsi, 3 types de « reconnaissance » ont été relevés :

- identification simple : référence au genre, dénomination.
- différenciation partielle : référence au genre et à l'espèce, mais sans identification de l'aspect ou de la fonction (ou description de certaines propriétés).
- différenciation totale : référence au genre et à l'espèce avec identification de l'aspect et de la fonction.

Un fait à noter, les objets et personnages familiers, ou sur lesquels le médium a centré l'attention, ont été différenciés à un âge plus précoce. 28% des enfants qui ne connaissaient pas certains objets de l'émission « ont pu, malgré cela, les apercevoir, reconstituer leur fonction, accéder en quelque sorte à la perception et à l'intégration de ces objets. Une description visuelle adéquate, c'est-à-dire une séquence d'images judicieusement composées ou choisies au niveau des plans pour accentuer l'objet, a permis de le « faire voir ». En somme, le médium a structuré la perception de l'enfant, activé sa compréhension, indépendamment de son âge et de ses connaissances » (Bouchard, L., mémoire inédit). Il n'en fut pas de même pour les objets ou personnages qui n'ont pas été mis en relief par le médium. L'auteur conclut : « une explication découlant de l'image a suppléé à l'insuffisance de leurs connaissances et à leur incapacité de reconstruire (...). La puissance de l'image l'emporte sur une déduction difficile à poursuivre pour beaucoup d'enfants » (Op. cit. p. 113).

b) Pour ce qui est de la *compréhension* du récit, 3 types de réactions ont été également retrouvés (en dehors des abstentions) :

- perception partielle des événements et des rôles des personnages ; récit incomplet avec juxtaposition des éléments ; centration sur les caractéristiques perceptuelles.

- perception juste, mais centrée sur les personnages, sans référence aux propriétés ; récit complet, mais organisé par juxtaposition d'événements.
- coordination des perceptions, intégration des événements et des rôles dans un récit complet, avec juxtaposition par référence à l'expérience propre et au trucage télévisuel.

Il est intéressant de mentionner que le pourcentage de « compréhension » a progressé de 1.6 (5 ans) à 41.6 (10 ans). « C'est à 7 ans qu'apparaît vraiment le récit à la fois complet et correctement mis en ordre ». (cf. mémoire inédit de Dansereau, S.). Et l'auteur de s'interroger : « L'enfant a-t-il pu surmonter la difficulté de l'organisation du récit grâce à la représentation schématisée et stéréotypée des personnages et aux actions simplifiées ? (c'est-à-dire à la portée de l'enfant) ». Ajoutons, à ces résultats, la variété des anticipations du dénouement : seulement 3.33% prévoient une fin identique à celle de l'auteur (8 ans) alors que 50% des sujets (8-10 ans) anticipent une fin « rattachée à un état de crainte (peur d'être puni) ou de désir (celui d'être récompensé), 6.6% des enfants (5-6 ans) prévoient un dénouement qui « ne tient compte ni du récit, ni des personnages » (Op. cit.).

c) Quant aux *justifications* du phénomène magique télévisuellement représenté, elles évoluent selon un processus qui se rapproche de très près du développement de la notion de causalité et des résultats précédents. En effet, ce n'est qu'à un stade avancé que les sujets font appel à un modèle extérieur, à une référence à laquelle ils comparent par analogie (selon un système de ressemblance ou de non équivalence). À partir de 8 ans les enfants rejettent la possibilité réelle d'un phénomène magique et expliquent sa possibilité à la télévision à partir des trucages du médium. « Les explications progressent ainsi de la tautologie aux propriétés de l'objet, puis d'une mise en relation de ces propriétés avec les actions effectuées vers une coordination plus systématique des interactions » (cf. mémoire inédit Filiatrault-Ross, R.). Une telle évolution témoigne de coordinations opératoires croissantes issues de l'activité propre et la décentrant au fur et à mesure de la composition ; ce qui entraîne une transformation progressive de la justification du phénomène magique télévisuellement représenté (Op. cit.). Ainsi, d'abord égocentrique, l'assimilation se décentre et se réajuste par une accommodation (d'abord phénoméniste) de plus en plus liée aux aspects (pris séparément, puis en interaction) de l'objet.

d) Il en est de même pour les *explications* concernant la « causalité » véhiculée dans le récit télévisuel. Les enfants reconnaissent les événements et les justifient par des réponses « d'abord phénoménistes (5-6 ans), puis gestaltistes (en référant aux actions concrètes des personnages ou à certains éléments de leur aspect extérieur), enfin causales, à partir d'indices sémiologiques. L'enfant, dès l'âge de 8 ans, fait alors référence au médium ou au caractère fictif des personnages » (cf. mémoire inédit de Brady, D.).

À cette typologie correspondent sensiblement les réponses portant sur la causalité objective (comportement des personnages). Et l'auteur de conclure : « l'explication

causale n'est, dans un premier temps, que relationnelle. L'enfant fait alors appel à des phénomènes connus. Ce n'est qu'après avoir franchi cette étape (causalité phénoméniste), qu'il parvient vraiment à articuler sa réponse autour du récit télévisuel ».

Une activité logique importante est à relever à partir de cette analyse des réactions des enfants : une inclusion, de plus en plus coordonnée, d'éléments qui sont de mieux en mieux différenciés. Le message reçu est d'abord syncrétiquement perçu et intégré dans une classe d'ensemble, avant d'être précisé dans ses éléments distinctifs, puis signifié. L'ensemble des propriétés du message télévisuel sont ainsi relevées selon une relation de ressemblance, d'altérité et d'inclusion. Ce qui leur permet d'être différenciées puis coordonnées lors de la reconstitution du message. C'est à croire que la compréhension, l'extension (au sens logique du terme) et l'intégration des éléments du message télévisuel jouent un rôle primordial lors de sa réception et de sa restitution. Autrement dit, *l'opération de classification semble prioritaire au niveau du décodage.*

4. Télévision et apprentissage

Or, dans tout acte de communication, le décodage se fait en fonction du codage et de la transmission. Cette dernière étant une mise en relation du code de l'émetteur et de celui du récepteur, il nous semble pertinent d'en déduire que la 3ème opération de l'acte communicationnel, *la transmission, consiste essentiellement en une réunion des deux précédentes*, c'est-à-dire en une *synthèse des aspects relationnel et classificateur*. Cette conclusion est purement hypothético-déductive. Elle repose, d'une part, sur des recherches exploratoires portant sur le médium-message et sur le récepteur-enfant ; d'autre part, aucune recherche n'a encore été effectuée dans cette optique. Une étude transversale et comparative des réactions des enfants à divers média-messages permettrait alors de mieux cerner cet aspect particulier.

Conclusion : conçue comme un instrument de communication, la télévision nous semble également un instrument idéal d'apprentissage logique (celui de la structure des classes en particulier). Suscitant des actions, des intériorisations et des coordinations, elle favoriserait un apprentissage opératoire de la forme et du contenu des structures cognitives du sujet. Forçant la perception du récepteur, compte tenu de sa « disponibilité » du moment et de son « expérience » antérieure, elle laisse libre jeu à ses fonctions cognitives et émotives. La connaissance (représentative et perceptive), qui résulte de ces interactions, peut bien être (ou paraître) déformante à cause des diverses centrations. Cependant, ses aspects opératif (qui enrichit la forme même de la structure au niveau des opérations logiques) et figuratif (qui enrichit le contenu même de ces structures, au niveau de l'image mentale ou symbolisme figuratif de la réalité) favorisent des décantations et coordinations de plus en plus objectives. Autrement dit, les activités d'exploration, d'identification, de sélection, de projection et d'organisation du téléspectateur ont une grande probabilité d'aboutir alors à la reconstruction d'un message qui se rapproche fortement de celui offert par l'émetteur. Aussi s'avère-t-il important d'entraîner le télé-

spectateur au code de l'émetteur, tout en lui donnant l'occasion d'améliorer son code de récepteur. Ce qui facilitera la « transmission » en conséquence.

Or, la source de la logique est dans la coordination générale des actions. Parallèlement, la connaissance prend son point de départ de l'action même. Il s'ensuit que l'opération de transmission, dans l'acte de communication, est étroitement liée aux activités fondamentales du récepteur (réunir et ordonner) sans pour autant être contenue dans les coordinations (expérience logico-mathématique) et sans être abstraite du médium-message comme tels (expérience physique).

Ainsi, l'apprentissage d'une logique qualitative de classes et de relations résulterait d'un apprentissage simultané et isomorphe de la logique des actions, de celle du récit et de la transmission, cette dernière étant le produit de la coordination des actions et de l'abstraction réflexive. De cet apprentissage découlerait une transmission maximale et la réussite de l'acte sémique ; à savoir que la signification alors accordée par le récepteur au message reçu aurait le même sens que celui visé par l'émetteur lorsqu'il offre son message. Pour ce faire, il nous semble nécessaire de procéder à des expérimentations portant sur un échantillon assez grand d'émissions variées ; d'observer alors les diverses réactions du téléspectateur à la transmission ; d'analyser les circonstances qui sont associées au décodage ; de comparer et d'inférer ensuite les codes de l'émetteur et du récepteur ; d'en relever une typologie ; de préciser dans quelles conditions et situations ces codes sont optimaux ; d'expliquer pour quelles raisons et par quels moyens ils se sont transformés.

La question qui se pose dès lors serait la suivante : quelles sont les stratégies d'apprentissage de classifications à adopter pour permettre un apprentissage optimal à partir de ce médium de communication qu'est la télévision ? *Par apprentissage optimal, nous entendons des acquisitions nouvelles* que le récepteur intègre dans son schématisme assimilateur, par des expériences à la fois physiques et logico-mathématiques ; lesquelles acquisitions *enrichissent et développent à la fois le comportement intégratif et divergent du téléspectateur*. Ce qui nous permet de conclure, à titre provisoire, que l'expérience télévisuelle est une sorte d'« expérience phénoménologique », intégrant le concret et le réflexif, le non-rationnel et le rationnel, le subjectif et l'objectif. La connaissance qui en découle en serait une, à la fois d'action, de participation et d'abstraction.