

2 La compréhension des films et de la télévision

Les enfants ne comprennent pas toujours un film ou la télévision de la même manière que les adultes. Un ami m'a raconté ses premières interprétations de la télévision: il pensait qu'en changeant de chaîne il verrait différentes parties du corps du même personnage. Par exemple si la tête d'un personnage était sur l'écran, il pensait pouvoir trouver les pieds sur une autre chaîne. Pour lui l'écran était un espace du monde réel, et tout ce qui se produisait dans ce même espace était sûrement lié. Ce même ami raconte avoir surpris la conversation d'un enfant d'environ 3 ans lors du film *E.T.* Chaque fois qu'Elliot ne se trouvait pas à l'écran, l'enfant demandait: «Où est Elliot, Papa? Où est Elliot?» Il ne réalisait pas qu'une prise de vue donnée n'est qu'un échantillon de l'univers du film: qu'un personnage peut être hors du champ de la caméra et être encore vivant et partie prenante du film.

Ainsi que ces exemples le montrent, notre compréhension d'un film dépend de notre connaissance du code symbolique du média. Par exemple, si l'image A et l'image B alternent sur l'écran avec des segments progressivement plus courts et plus rapides (une technique connue sous le nom de montage accéléré), un cinéphile averti, familier avec le code, recevra le message que A et B existent simultanément mais en des lieux différents, et qu'ils convergent l'un vers l'autre à la fois spatialement et sur le plan de l'intrigue.

Apprendre à décoder les symboles du film ou de la télévision est similaire à l'apprentissage de la lecture. Les capacités requises ne sont pas aussi spécifiques que celles qui sont nécessaires pour la lecture, mais elles sont néanmoins considérables. Par extension métaphorique avec l'imprimé, je désignerais cette connaissance du code audiovisuel par l'expression «alphabétisation télévisuelle (ou cinématographique)». (Comme la télévision et le cinéma utilisent le même code et que les films sont diffusés à la télévision, je les traite comme équivalents, bien que certains théoriciens, notamment Marshall McLuhan, mettent l'accent sur leurs différences. La plupart du temps

j'utilise le terme «alphabétisation télévisuelle» avec la convention qu'il inclut l'alphabétisation cinématographique).

Certains des éléments qu'un téléspectateur doit décoder sont visuels, produits par des techniques comme la coupure d'un plan au suivant, le déplacement panoramique de la caméra d'une extrémité de la scène à l'autre, le zoom permettant de passer d'un plan éloigné au gros plan, la fragmentation de l'écran. D'autres éléments sont auditifs, comme la narration off ou les rires enregistrés. Chacune de ces techniques est une forme de représentation symbolique, c'est-à-dire que chaque technique a une signification dans la réalité. Par exemple, lorsque la caméra fait un zoom sur un détail, cela indique une relation entre ce détail et le contexte plus large. Une simple coupure signifie généralement un changement de point de vue dans une scène donnée. Un fondu enchaîné signifie un changement de scène ou un changement temporel. La segmentation de l'écran dénote un acte de comparaison. Le recours à un narrateur off implique que le personnage qui raconte l'histoire a une certaine distance, soit physique, soit psychologique avec la scène décrite. Des conventions symboliques telles que celles-là, considérées ensemble, constituent un code que le spectateur doit connaître pour comprendre ce qui se passe sur l'écran (Rice, Huston, & Wright, 1982).

Une des raisons pour laquelle les enfants font parfois des interprétations erronées d'un film est qu'ils ne savent pas toujours interpréter les relations entre les plans. (Un plan est une séquence au cours de laquelle la caméra tourne sans arrêt). Ces relations véhiculent généralement l'information relative à l'espace et au temps; par exemple, deux plans successifs peuvent représenter un changement de scène ou deux points de vue sur la même scène. Les signaux visuels séparant les grandes parties du film, comme les fondus (où un plan disparaît ou apparaît progressivement), servent de ponctuation, fournissant des indices sur la manière dont les plans sont reliés les uns aux autres (Andrew, 1976). L'aptitude à comprendre ce type de relations dépend en partie du niveau de développement de l'enfant. Il a été démontré que les enfants ne peuvent pas inférer correctement les relations entre les scènes de programmes conçus pour les téléspectateurs adultes avant un âge supérieur à 7 ans. Les enfants plus jeunes ont tendance à traiter chaque plan comme une entité indépendante. Beaucoup de jeunes enfants n'utilisent même pas l'ordre entre les plans pour interpréter une dramatique; ainsi leurs souvenirs du programme sont très fragmentaires (Collins, 1982).

Des recherches récentes effectuées aux USA indiquent que l'aptitude à interpréter correctement une série de plans existe jusqu'à un certain point à des âges plus précoces. Après avoir regardé un film de marionnettes conçu pour les enfants, d'une durée de 30 secondes seulement, et sur un thème familier, des enfants de 3 et 5 ans seulement se sont montrés capables de jouer la scène en utilisant les mêmes marionnettes que dans le film; de plus leurs reconstitutions se sont révélées aussi précises lorsque le film consistait en plans séparés que dans le cas d'un plan unique de 30 secondes (Smith, 1981). Ainsi les enfants de 3 à 5 ans, dans ce pays saturé de télévision, ont une connaissance rudimentaire de l'interprétation des relations entre plans et ils peuvent l'appliquer à un matériel de leur niveau, mais ils sont incapables de comprendre les connexions

des programmes pour adultes (qu'ils adorent pourtant regarder). L'évolution de cette capacité est un processus qui n'est pas terminé avant dix ans (Collins, 1979).

Même après que les enfants aient acquis cette notion élémentaire des relations entre plans, des méthodes particulières (que les cinéastes appellent techniques de montage) peuvent encore les induire en erreur. Dans une autre étude utilisant de courts films de marionnettes, plus de 80 % des enfants de 4 ans furent capables de rejouer correctement une action filmée en un seul plan sans faire usage des techniques de montage, tandis que presque la moitié d'entre eux fut incapable de comprendre un montage accéléré montrant deux personnes ou deux véhicules se rapprochant l'un de l'autre. Ces inférences temporelles semblent particulièrement difficiles. Les inférences relatives au point de vue d'un personnage - ce que quelqu'un voit ou pense - se sont révélées un peu plus faciles: environ 60 % des enfants de 4 ans ont compris la technique consistant à montrer le point de vue d'un personnage en plaçant la caméra à l'endroit où il devrait se trouver et en ayant recours à la surimpression pour présenter la voix de ce personnage.

Les enfants de 4 ans n'ont aucune peine à comprendre l'ellipse, dans laquelle deux parties d'une action sont présentées avec une interruption au milieu et où le spectateur doit remplir mentalement cette lacune. La relative facilité à interpréter cette technique peut provenir du fait que, dans le développement, la compréhension de l'action précède la compréhension du temps ou la capacité à prendre le point de vue d'autrui. La reconstruction de l'espace, que ce soit à la suite d'une séquence de plans, d'un mouvement de caméra, ou d'une vision partielle, s'est révélée d'une difficulté intermédiaire, à peu près comme celle du point de vue d'autrui. La compréhension de toutes ces techniques augmente avec l'âge (Smith, Anderson & Fischer, 1985; Anderson & Smith, in press).

Le manque de compréhension des techniques de montage peut mener à des incompréhensions dramatiques. En Allemagne, des enfants de 6 ans pensaient que le héros d'une version télévisée de *Le rat des villes et le rat des champs* était une souris différente, plus âgée en gros plan qu'en plan éloigné. Lorsque l'on a montré à des adultes africains peu familiers avec le film ou les photos, des films sur les fléaux dus aux insectes, ils ont exprimé leur soulagement de ne pas avoir dans leur région des insectes aussi gros que ceux montrés en gros plan (Noble, 1975). Il est donc évident qu'une expérience spécifique du code des films, ainsi qu'un certain niveau de développement cognitif, est une condition nécessaire pour comprendre les symboles utilisés à la télévision ou au cinéma.

En Israël, Gavriel Salomon et Akiba Cohen ont étudié la compréhension des techniques de montage chez les enfants de 10 ans, en utilisant cinq versions d'un film de huit minutes (Salomon, & Cohen, 1977). Une version était basée sur la fragmentation de l'espace: les plans étaient pris de différents points de vue, de sorte que le spectateur devait lui-même relier les fragments de l'espace pour suivre l'intrigue. Une autre version contenait des lacunes logiques: des segments de certaines scènes avaient été effacés, provoquant des ruptures de continuité. Une troisième version comprenait de nombreux

gros plans entremêlés avec des plans éloignés; une quatrième version était faite d'une alternance de zooms (avant et arrière). La cinquième version enfin était une version aussi simple et directe que possible.

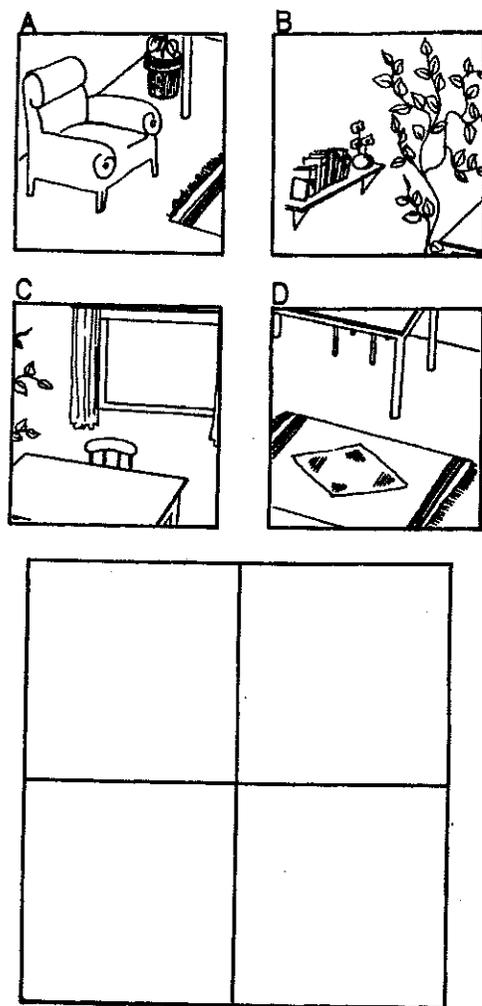


Figure 1. Un item du «Space Construction Test», tiré de Salomon, (1979).

Les enfants se sont souvenus de la version directe mieux que de n'importe quelle version qui leur demandait de construire une relation causale ou spatiale entre les plans. Seule la version zoom a été comprise à peu près aussi bien que la version directe. Un zoom est un plan unique, et par conséquent il ne nécessite pas de la part du spectateur une inférence des relations entre plans. Cette étude confirme des recherches américaines avec des enfants plus jeunes sur deux points importants: une compréhension des techniques visuelles n'est pas donnée a priori, et le recours à ces techniques affecte le degré de compréhension d'un film.

Les chercheurs israéliens se sont posés une autre question: est-ce que la capacité d'un enfant à interpréter les techniques visuelles d'un film dépend de capacités visuelles plus générales? Les enfants ont donc été testés sur des capacités en relation avec les diverses techniques utilisées dans les différentes versions du film. Dans un de ces tests, le «Space Construction Test» (Test de Construction Spatiale, cf. Figure 1), on demandait à l'enfant de rassembler quatre images pour former un tout. Cela correspond à la technique dans laquelle des plans de parties d'une scène doivent être mentalement intégrés pour construire une image de la totalité.

Toutes les versions du film, à l'exception de la version directe, demandaient à l'enfant de coordonner des parties d'information spatiale. Il n'est donc pas surprenant que la réussite à ce test de construction spatiale soit corrélée avec la compréhension de toutes les versions du film à l'exception de la version directe: plus un enfant obtenait un bon score au test spatial, et mieux il comprenait les versions les plus modifiées du film. Ce résultat implique que la compréhension du film, avec ses techniques symboliques, est en relation avec des capacités visuelles plus générales.

L'acquisition de l'alphabétisation télévisuelle

Il est très difficile de séparer les effets de la maturation, de l'expérience générale et de l'expérience spécifique de la télévision, sur l'accroissement des capacités qui composent l'alphabétisation télévisuelle. Travaillant en Israël, un pays où la télévision était beaucoup moins répandue qu'aux Etats-Unis, Salomon a pu obtenir des indications concernant l'impact de l'expérience acquise en tant que téléspectateur sur ces capacités. Dans un sens son étude teste l'idée même d'alphabétisation télévisuelle: la compréhension de la télévision s'acquiert-elle à travers l'expérience avec le média, comme dans le cas de l'écrit?

Le programme *Sesame Street* a été introduit en Israël en 1971. A ce moment-là Israël était ce que Salomon appelle «naïf en matière de télévision»: il n'y avait qu'une chaîne, introduite trois ans auparavant, qui ne diffusait que quatre heures de programme chaque soir, dont seulement une demi-heure à l'intention des enfants. Le style de *Sesame Street*, basé sur le format «kaléidoscope» des spots publicitaires américains, était complètement nouveau.

Salomon a entrepris d'examiner l'impact de ce programme sur l'acquisition de connaissances spécifiques, comme l'alphabet; en outre il a construit des tests pour mesurer les capacités liées au code de représentation symbolique du programme (Salomon, 1979). Un exemple tiré de l'un de ces tests est illustré dans la Figure 2.

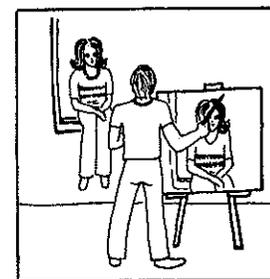
La réussite à cette tâche implique la compréhension d'un changement de point de vue visuel et la capacité à imaginer un point de vue différent du sien. Ce test est apparenté à la technique de production consistant à montrer le même objet ou la même personne sous différents angles. L'hypothèse était que les performances des enfants à ce test seraient améliorées par l'expérience acquise en regardant des scènes ayant recours à cette technique.

Parmi les enfants de 7 à 9 ans qui furent testés, ceux qui regardaient beaucoup *Sesame Street* ont réussi de manière significativement supérieure à tous les tests, et ceci aussi bien pour les enfants issus de classe moyenne que pour ceux provenant de milieux plus modestes. En d'autres termes, les enfants qui regardaient beaucoup ce programme, quelle que soit leur classe sociale, développaient des capacités spécifiques d'alphabetisation télévisuelle, telles que la compréhension de la signification d'un gros plan. La compréhension de la télévision est incontestablement favorisée par l'exposition à la télévision elle-même.

Les enfants ayant montré les plus grandes capacités d'alphabetisation télévisuelle étaient aussi ceux qui avaient la meilleure connaissance du contenu du programme. Dans *Sesame Street* le contenu consiste en l'apprentissage des nombres, lettres, etc. Le fait d'avoir de bonnes capacités d'alphabetisation télévisuelle, a rendu l'apprentissage du contenu enseigné ultérieurement dans le programme plus facile pour ces enfants. L'effet opposé n'a toutefois pas été observé; l'apprentissage du contenu cognitif n'a pas influencé l'acquisition ultérieure des capacités d'alphabetisation télévisuelle. Ces résultats peuvent avoir des implications pour l'apprentissage scolaire ou extrascolaire, et ils concernent les étudiants plus âgés aussi bien que les jeunes enfants. Par exemple, dans un cours de physique du niveau du lycée qui incluait une série de films, les étudiants ayant plus d'expérience avec les films en général ont acquis plus de connaissances des films de physique. Il semble que la valeur du film comme moyen d'enseignement est fonction du niveau d'alphabetisation au film des élèves (Snow, Tiffin & Seibert, 1965).

Ainsi l'alphabetisation télévisuelle, acquise en partie grâce à l'expérience de la télévision, et en partie à travers le développement, rend possible l'usage de la télévision pour transmettre des connaissances et des capacités cognitives au jeune enfant. Le parallèle avec l'écrit est clair: l'acquisition des capacités élémentaires (lecture, écriture) rend possible l'usage de l'écrit pour la transmission d'informations et d'idées. Il y a une différence toutefois: on doit enseigner la lecture aux enfants, mais ils apprennent tout seuls les capacités correspondantes pour la télévision, simplement en la regardant.

Salomon a aussi mené des expériences où la télévision était utilisée pour cultiver des capacités visuelles plus générales chez les enfants. Beaucoup de techniques utilisées à la télévision rendent visibles des relations qui autrement auraient dû être construites



Imagine that you are the girl sitting on the window sill. How would you see the painter?

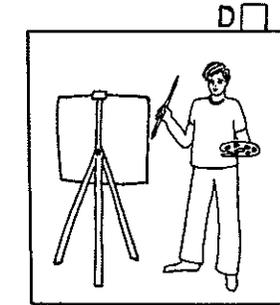
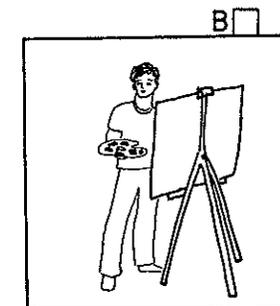
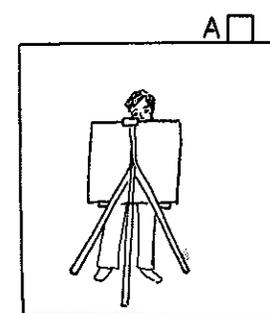


Figure 2. Un item du «Test de changement de point de vue», tiré de Salomon (1979).

dans la tête de la personne. Par exemple, lorsque la caméra fait un zoom sur un détail, cela rend visuellement explicite la relation entre une partie et le tout. Salomon a examiné si l'usage de la technique du zoom pour mettre en lumière des détails pouvait aider les élèves de 8ème degré à distinguer des détails d'une figure complexe en dehors de la télévision (Salomon, 1979). Il a montré à un groupe d'enfants des films d'un tableau, dans lesquels la caméra faisait des zooms avant sur les détails, et arrière sur la peinture

entière 80 fois. Un autre groupe s'est simplement entraîné à identifier des détails à partir d'une diapositive représentant un tableau. Avant et après cet entraînement, les enfants ont été testés sur leur capacité à extraire autant de détails que possible d'une diapositive représentant une scène de classe.

Salomon a trouvé que le bénéfice tiré de l'entraînement avec le film utilisant la technique du zoom était fonction du niveau initial de capacité visuelle de l'enfant. Les enfants qui avaient au départ une faible capacité à discerner les détails ont beaucoup plus tiré parti de l'entraînement avec le zoom que de l'entraînement simple. Mais les enfants qui avaient déjà une capacité élevée à extraire les détails visuels ont eu une performance légèrement inférieure avec la technique du zoom; pour eux le simple exercice sans le zoom s'est révélé le plus utile.

Ainsi l'efficacité de la technique du zoom pour enseigner aux enfants à distinguer les relations entre un détail et le tout s'est révélée meilleure aux premiers stades de l'apprentissage. A un certain niveau de capacité, la tâche plus difficile consistant à trouver des détails sans l'aide de la caméra est apparue comme la meilleure manière de renforcer ce savoir-faire. Le même type de résultats a été obtenu avec d'autres techniques de caméra. Il semble que ces techniques peuvent contribuer à l'apprentissage des capacités visuelles. Mais en imitant les processus visuels la caméra se substitue partiellement au spectateur. Elle en fait donc trop pour celui qui possède déjà les aptitudes de base. Dès lors, les développements ultérieurs nécessitent une forme d'exercice plus indépendante et active.

Utilisation des formes et formats de la télévision pour améliorer l'apprentissage

Certains aspects de la télévision attirent plus que d'autres l'attention des jeunes enfants. Par exemple, l'action et les effets sonores sont plus attractifs que le dialogue. L'utilisation de ces éléments pour souligner les points importants d'une histoire télévisée rend ces points plus compréhensibles pour les enfants âgés de cinq ou six ans. A huit ans ces moyens pour retenir l'attention deviennent superflus; la compréhension est bonne avec ou sans leur présence (Rice et al., 1982; Watkins, Huston-Stein & Wright, 1980).

Un programme donné ou un type de programme peut développer ses propres moyens symboliques spéciaux, appelés formats, et la familiarité avec le format peut aider les enfants à apprendre un matériel nouveau à travers le programme. Par exemple, *Sesame Street* a un format de différenciation: quatre objets apparaissent à l'écran, dont trois sont identiques; le quatrième est différent d'une manière ou d'une autre. En même temps que cette présentation, une chanson est diffusée qui commence par «Une de ces choses n'est pas comme les autres» (Palmer, 1978). L'idée sous-jacente est que lorsque l'enfant a appris le format, celui-ci peut l'aider à apprendre des méthodes plus complexes pour différencier des objets.

Les programmes du «Children's Television Workshop» ont recours à des formats récurrents pour faire participer activement l'enfant par le biais de l'anticipation de ce qui va suivre. Un exemple tiré du programme *The Electric Company* illustre ce point: la caméra est pointée sur les signaux routiers, comme si le spectateur était en train de circuler dans une voiture et de les lire. Pendant ce temps une chanson donne le nom de chaque signal lorsque la caméra le fixe. Ensuite le «voyage» est répété sans la chanson, incitant l'enfant à indiquer lui-même les mots manquants (Palmer, 1978). De cette manière, une forme symbolique fait plus que de transmettre une signification et amène les enfants à la créer pour eux-mêmes.

Connaissance de formats plus complexes

Des enfants plus âgés ou des adultes peuvent prendre un programme télévisé en cours et reconstruire ce qui s'est passé jusqu'à ce point. A ma connaissance, aucune recherche n'existe sur ce sujet; mais il me semble qu'il existe des gens qui sont devenus familiers avec des formats conventionnels d'un niveau de complexité supérieur à celui des programmes pour enfants - peut-être le format du western ou d'une histoire d'espionnage ou d'une situation particulière dans une comédie. L'expérience avec le format sert alors d'aide à la compréhension et à la reconstruction du contenu.

Un de ces formats complexes est celui de *Hill Street Blues*, une série policière américaine très populaire avec des intrigues multiples. Le film et la télévision ont la possibilité de montrer beaucoup d'événements survenant simultanément, à la différence du livre et de la radio qui ne peuvent montrer qu'une chose à la fois. Durant les scènes se déroulant dans le poste de police de *Hill Street Blues*, un même plan montre beaucoup de gens s'occupant de différentes activités relatives à plusieurs affaires. J'ai regardé une fois *Hill Street Blues* et je l'ai trouvé impossible à suivre. J'essayais de trouver un fil à suivre pour m'y retrouver dans ces scènes complexes. Les adolescents en compagnie desquels je regardais l'émission n'avaient absolument aucune difficulté, alors qu'un d'entre eux, au moins, n'avait pas suivi la série régulièrement. Il était clair qu'ils comprenaient le format des intrigues multiples et pouvaient l'utiliser pour interpréter les scènes complexes.

Les psychologues font la distinction entre le traitement parallèle, dans lequel une personne s'occupe simultanément de plusieurs éléments d'information, et le traitement sériel, dans lequel une personne ne traite qu'un élément à la fois. Une figure complexe tend à déclencher le traitement parallèle, tandis que le langage met en oeuvre le traitement sériel. Il me semble probable que le fait de regarder la télévision, au contraire de la lecture, favorise le traitement parallèle comme stratégie de prise d'information. La compréhension d'une émission comme *Hill Street Blues* semble requérir et encourager une telle stratégie.

La connaissance des formats complexes est utile pour la prédiction autant que pour la compréhension. Les téléspectateurs expérimentés parviennent souvent à anticiper

ce qui est sur le point de se passer dans un film ou une série de télévision. Alors que je regardais un nouveau film policier avec mon fils Matthew, âgé de treize ans, j'ai exprimé ma surprise lorsqu'il est apparu que c'était la propre fille de l'officier de police qui était la coupable. Matthew répondit: «Ça devait être sa fille. C'est comme ça que les films policiers sont faits. Tout est connecté.» Non seulement Matthew était capable de prédire, mais en plus il fondait sa prédiction sur la prise de conscience d'un format d'intrigue répétitif.

Steven Spielberg, qui appartient à la première génération de cinéastes élevés avec la télévision, a commencé à prendre en compte la sophistication de son public. Dans une interview publiée après la sortie des films *E.T.* et *Poltergeist*, Spielberg a expliqué qu'après un plan donné, il essaie de garder le public en déséquilibre pour les deux suivants, plutôt que de leur fournir ce qu'ils attendent. Il ne veut pas que le public soit capable de trop bien prédire le déroulement de ses films. Implicitement sa remarque comporte l'idée que le public fera des prédictions si le format est trop conventionnel. A propos du tournage d'un film précédent, *Les Aventuriers de l'Arche Perdue*, Spielberg a dit que, comme le public a de bonnes connaissances dans le domaine du cinéma, faire un film c'est «une sorte de partie d'échecs - si tu n'es pas cinq coups en avance sur le public, tu es mort.» (Newsweek, 1982).

Ce dépassement des formats conventionnels, maintenant bien maîtrisés par un public averti, est peut-être en partie ce qui rend les films de Spielberg si populaires.

L'idée d'alphabétisation télévisuelle ou cinématographique peut plaire à beaucoup de gens car elle implique que, mentalement, ils font beaucoup plus que végéter lorsqu'ils sont assis en face de leur poste de télévision. Cela peut en particulier être réconfortant pour les parents de penser que, s'ils sont peut-être moins capables qu'ils ne le souhaiteraient pour l'écrit, leurs enfants acquièrent des capacités similaires dans le domaine de la télévision. La télévision exige également un effort mental, bien que, à la différence de la lecture, on puisse y satisfaire sans instruction spéciale. Mais l'expérience avec le média est nécessaire pour maîtriser le code de la télévision.

Bien que ce code soit complexe et varié, il y a un danger que la télévision soit utilisée automatiquement et sans effort, que le code de la télévision soit traité passivement plutôt qu'activement. Ce problème ne peut pas être résolu au niveau du code lui-même. C'est une question d'attitudes envers la télévision et du tissu d'interactions sociales dans lequel le spectacle cinématographique ou télévisuel s'insère. Ce problème crucial - la transformation du traitement automatisé d'un code en un engagement mental actif avec un média - sera discuté dans les chapitres suivants.