
Les habiletés de pensée d'étudiants de cégeps dans la construction de la signification de documents télévisuels

Lorraine Cadotte

Étudiante au troisième cycle, Technologie éducationnelle, Université de Montréal

Résumé - L'auteure présente l'application d'une recherche dont le but est d'établir un lien entre la construction de la signification et les modes de production télévisuels. Cette recherche s'inscrit dans une démarche déductive de construction empirique de la théorie. La méthodologie consiste à analyser le discours d'étudiants qui ont été interrogés après le visionnement de documents télévisuels. Ces étudiants proviennent de trois cégeps de la région montréalaise.

La réforme actuelle de l'enseignement collégial préconise l'approche par compétence. Son but vise, entre autres, à favoriser le développement d'une pratique réflexive chez les étudiants. Pour aller dans ce sens, je propose une activité réflexive qui s'appuie sur l'utilisation de documents télévisuels. Nous verrons quelles sont les bases théoriques qui soutiennent une telle position, puis nous examinerons à partir d'exemples les habiletés de pensée pratiquées par des étudiants de cégeps après le visionnement d'un document télévisuel.

La culture donne forme à l'esprit

Dans une perspective constructiviste telle que développée par Vygotsky, ou psychologie du développement cognitif, on reconnaît que les pratiques sociales et culturelles, dont l'expérience télévisuelle fait partie, donnent forme à l'esprit (Bruner, 1991). Les étudiants qui sont de la génération de l'image ont développé par ce contact quotidien des savoir-faire, des compétences au niveau des habiletés de pensée. Ainsi le processus du développement cognitif doit être vu comme un processus d'appropriation d'expériences sociales préexistantes, cristallisées sous de multiples formes dans des systèmes d'outils, et de signes. Il apparaît comme soumis non plus à des lois biologiques de maturation, mais à des lois sociales qui changent en fonction des périodes historiques et des sociétés (Schneuwly, 1987). Devant la prolifération de nouvelles situations de réception, d'information et d'acquisition de connaissances, on est en droit de se demander si ce que l'on connaissait des lois de l'apprentissage peut se transposer tel quel, si les modes de raisonnement, d'énonciation, voire les modes de pensée, n'en sont pas profondément modifiés (Jacquinot, 1984, p. 236).

Lorsque l'on s'intéresse à la compétence " mobilisant de multiples ressources cognitives d'ordres différents : schèmes de perception, de pensée, d'action, intuitions, suppositions, opinions, valeurs, représentations construites du réel, savoirs " (Perrenoud, 1995, p. 22), on met en lumière l'autre face du savoir, la face cachée : celle qui est en train de se structurer dans le cerveau des apprenants, celle qui évolue, celle qui est relative au temps, au contexte et à l'affectivité. L'accent est alors mis sur le processus plutôt que sur l'acquisition des connaissances. Cela ne veut pas dire que les connaissances seront négligées pour autant, au contraire, elles sont essentielles puisqu'elles sont la matière première sur laquelle les habiletés de pensée travaillent. L'étudiant ne fait pas que traiter l'information, il construit la signification.

L'enseignant médiateur

Le rôle de l'enseignant, dans une approche constructiviste, ira davantage dans le sens de la transaction, processus bilatéral, plutôt que vers un processus unilatéral de transmission (Barth, 1993). Ce processus bilatéral de transaction, reconnaît à l'étudiant une part de responsabilité dans la construction de la signification. Par conséquent, l'étudiant est amené à jouer un rôle actif dans sa démarche vers la connaissance. Le constructivisme tel que développé par Vygotsky a le mérite de réintroduire l'étudiant dans le processus en tenant compte des savoir-faire qu'il aura développés dans ses pratiques culturelles et sociales.

La télévision outil de pensée

Traditionnellement, l'utilisation des médias dans l'enseignement est abordée selon un modèle de transfert, où l'émission transmet des informations reliées à une discipline en particulier, ou comme document pouvant stimuler la discussion, jouant ainsi un rôle de déclencheur. Récemment on a introduit les médias en classe, en l'abordant sous l'angle de l'éducation aux médias. L'éducation aux médias fait déjà partie des programmes d'enseignement de plusieurs pays et s'inscrit dans une approche qui préconise notamment l'analyse des messages, les aspects techniques, les valeurs, le lien

avec le contexte social, etc. Les documents télévisuels peuvent aussi être considérés sous l'angle d'outils de la pensée. Comme le souligne Mottet :

Les images ne constituent pas seulement des sources d'information mais impliquent aussi, chez les apprenants, des formes originales d'activités cognitives aux différentes phases d'acquisition, d'organisation et d'utilisation des connaissances. (1992, p. 2)

Dans le domaine de la recherche sur la réception, plusieurs chercheurs s'interrogent sur la manière dont les téléspectateurs construisent activement leur signification. Dans des études sociologiques, par exemple, la construction du sens peut être examinée à partir de la position sociale du récepteur, ou de ses représentations sociales (Livingstone, 1990). Il est maintenant reconnu par la recherche que le téléspectateur construit le sens d'un document télévisuel.

Le téléspectateur construit le sens d'un document télévisuel en sélectionnant un certain nombre d'éléments dans le document télévisuel. Il y introduit des éléments puisés dans ses connaissances et ses représentations. Puis il combine et construit le sens en exerçant sur ces différents éléments ses habiletés de pensée. En construisant le sens, les étudiants font des liens entre les idées, les opinions, les faits présentés dans le texte télévisuel et leurs propres expériences et connaissances. Ce qui a pour conséquence d'admettre que la construction de la signification ne sera pas parfaitement identique pour chaque personne. De la même manière, l'approche théorique et la méthodologie utilisées dans une recherche exercent une influence importante sur l'objet et les résultats de la recherche. Comme le soulignait Astolfi lors d'un récent voyage au Québec :

Un fait n'existe qu'en fonction de la théorie qui lui donne sens. (...) Sur le plan épistémologique, je crois que c'est cela l'acquis du constructivisme : c'est que la construction en sciences résulte des outils théoriques qu'on se donne ; qu'avec ces outils théoriques, on voit les choses et le monde d'une manière autre que ne les voient ceux qui n'en disposent pas. (1995, p. 7)

Donc, en situant la démarche dans le référent théorique du constructivisme, on reconnaît l'influence de la culture sur la manière dont la pensée se forme et on redonne à l'étudiant un rôle actif dans sa construction de la signification. L'enseignant joue alors un rôle de médiation. L'utilisation de la télévision comme outil de la pensée, plutôt que comme outil de transmission de contenu ponctuel, offre la possibilité à l'enseignant de guider les étudiants afin qu'ils puissent identifier la manière dont ils mettent en oeuvre spontanément la construction de la signification. Le fait de tenir compte des acquis des étudiants au niveau des représentations et des connaissances a été mis de l'avant par la psychologie cognitive dont l'approche est de plus en plus appliquée par les enseignants. Il devrait en être de même

pour les habiletés de pensée qui sont sollicitées dans la construction du sens d'un texte télévisuel.

Habiletés de pensée

Si on en juge par le nombre d'articles parus durant les dernières années, on assiste en ce moment, aux niveaux collégial et universitaire, à une volonté de développer les stratégies d'apprentissage des étudiants. Les chercheurs dans ce domaine semblent définir les concepts reliés aux processus cognitifs et aux processus métacognitifs de façon différente.

Par exemple, Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1995) utilisent une classification en quatre grandes catégories de stratégies. On retrouve dans la catégorie stratégies cognitives : les stratégies de répétition, d'élaboration, d'organisation, de généralisation, de discrimination, de compilation de connaissances. Boudreau (1995), de son côté, identifie comme processus cognitifs les stratégies qui " concernent directement les connaissances procédurales ", c'est-à-dire la " planification, la rédaction, la révision ".

Les activités de pensée auxquelles nous référons s'inspirent des catégories définies par Romano (1992) : les habiletés de base, les stratégies de pensée et les habiletés métacognitives. Dans la catégorie des habiletés de base se trouvent les actions : d'analyser, d'inférer, de comparer, de classier, de synthétiser, de prédire, etc. Donc lorsqu'il est question de l'utilisation de la télévision comme outil de pensée, nous nous intéressons en premier lieu aux activités de base.

La stratégie de recherche

Afin d'alimenter la réflexion sur les habiletés de pensée mises en oeuvre dans la construction du sens et son application dans des activités réflexives, une recherche est en cours et porte sur la construction de la signification en relation avec les modes de production télévisuels. Il s'agit d'une recherche qualitative de type pragmatique qui tient compte de la situation communicationnelle entre un document télévisuel et les participants (après le visionnement de ce document). Une démarche quantitative n'aurait pas permis d'analyser le processus de la construction de la signification, puisque ce genre de recherche s'intéresse aux produits plutôt qu'aux processus. En d'autres mots, la construction de la signification est analysée au moment où elle se construit.

Analyse du discours

La méthode consiste à analyser le discours de l'étudiant. Une des applications de ce souci de réintroduire

L'acteur dans le processus se retrouve dans la didactique des discours. C'est une approche qui se distingue de la communication orale parce qu'elle porte, d'une part, sur l'analyse des discours, et d'autre part, sur son enseignement et son apprentissage. L'analyse du discours est entendue dans un contexte de réception. Qu'est-ce que l'étudiant fait avec le texte ? L'apprentissage du discours s'inscrit dans une démarche de production. “ Cette production du discours invite à poser les problèmes pédagogiques en termes de construction du savoir par les élèves, savoir multiple qui naît des rapports de communication qui s'établissent entre individus ” (Chiss, Muller, 1993, p.174). L'étudiant est un producteur de sens dans une situation de réception et un producteur de discours lorsqu'il exprime, dans des rapports d'échange, ce qu'il a construit comme sens à partir des textes télévisuels.

La discipline d'application de la didactique du discours est le plus souvent identifiée au cours de français. Nous pouvons cependant facilement envisager d'étendre cette application à toutes les disciplines. Peu importe la matière à l'étude, l'analyse du discours en situation de réception et de production dans un contexte d'utilisation des médias en classe permet d'identifier et de renforcer les habiletés de la pensée des étudiants par des activités réflexives.

Il faut prendre note, et ceci est très important, que dans une démarche qui cherche à identifier les habiletés de pensée, ce n'est pas le contenu du discours qui nous intéresse mais la manière de le dire. Et ceci est surtout important pour identifier comment les étudiants utilisent leurs habiletés de pensée pour construire du sens à partir d'éléments tirés des documents et de leurs expériences et représentations. Comme l'ont souligné Charlot, Bautier, Rochex, “ Mettre en mots et en discours, (...) c'est produire des catégories, des classements, des relations, une mise en ordre du monde qui est construction de sens ” (1992 p. 164).

Critères de scientificité

Les critères de scientificité ou procédure de preuve dans une telle démarche ne sont pas établis par des tests statistiques, parce que le nombre de participants n'est pas assez élevé et parce qu'il n'y a pas de données quantifiables. Ce genre de démarche ne prétend pas être représentative ni exhaustive, le but est de comprendre certains phénomènes et non de généraliser les résultats à toute une population. Il s'agit de bien définir les procédures “ pour que le lecteur soit toujours en mesure de contrôler la démarche et de la critiquer à partir de ses propres bases ” (Sorlin, 1992).

Choix des émissions

L'intérêt de choisir un corpus issu de la télévision publique plutôt que d'aller du côté de la télévision éducative (formelle) se justifie par l'objet de la recherche. Habituellement, les émissions éducatives utilisent une structure spécifique au design pédagogique laquelle suit une démarche démonstrative. Or cette démarche peut ne pas avoir d'affinité avec le langage télévisuel. La série *La Course destination monde* diffusée à Radio-Canada présente plusieurs aspects intéressants. En effet, cette série est composée de courts reportages, les concurrents sont à la fois journaliste, réalisateur et caméraman ; de plus, ils ont environ le même âge que les étudiants qui participent à la recherche.

Les documents télévisuels ont été choisis parmi les émissions des saisons 1990-1991 à 1993-1994 (4 ans). Le choix a été fait en fonction des trois critères suivants :

- le sexe des concurrents ;
- les documents portant en priorité sur l'Asie ;
- les modes de présentation : reportage journalistique, reportage poétique.

Déroulement des rencontres

Vingt-sept étudiants, choisis sur une base volontaire, à partir de trois cégeps de la région de Montréal (Ahuntsic, Montmorency, Marie-Victorin) ont participé à cette recherche. Ils suivaient des cours dans les disciplines suivantes : cinéma (12), sciences humaines (8), lettres et communication (6), graphisme (1).

Les rencontres se sont déroulées dans les cégeps, en dehors des salles de cours, durant des périodes libres. L'interview semi-directif fut l'outil de travail. Au total, onze groupes ont été formés, et dans l'ensemble, chacun des groupes réunissait, selon la disponibilité des étudiants, une à quatre personnes. Quatorze jeunes femmes et treize jeunes hommes ont participé à cette recherche. La division par sexe a été respectée dans sept des groupes.

Après le visionnement, chaque personne écrivait quatre ou cinq lignes sur “ Comment raconterais-tu ce document à une amie ou à un ami qui ne l'a pas vu ? ” Puis s'engageait l'entretien semi-directif. Les rencontres avaient une durée de deux heures. Deux documents étaient présentés et une discussion suivait la présentation de chaque document.

Activités réflexives

Avec cette recherche il s'agit de vérifier quelles sont effectivement les habiletés de pensée mises en oeuvre dans la construction du sens d'un document télévisuel, et par la suite, appliquer cette démarche de recherche en classe afin de faciliter des activités réflexives. Voici des exemples de questions que l'on pourrait adresser aux étudiants, après le visionnement :

1. Si tu avais à raconter ce document à quelqu'un d'autre, qu'est-ce que tu lui dirais ?
2. Quelles ont été tes premières impressions ou idées en voyant ce document ?
3. Y a-t-il des éléments visuels ou sonores que tu as particulièrement appréciés dans ce document ?

Durant cette activité avec les étudiants (des exemples tirés de la recherche ont été présentés au moment de l'exposé), vous remarquerez, qu'en racontant ce document à quelqu'un, les étudiants choisissent certains éléments du document ; ils puisent alors dans leur expérience et ils unissent le tout par des habiletés de pensée. Le but de cette activité n'est pas de vérifier si les étudiants se souviennent de tout ce qui est dit dans le document, ni si leur construction de la signification correspond à celle que l'enseignant estime être la bonne, mais plutôt d'identifier les activités de la pensée que les étudiants utilisent dans cette construction, et par la suite, de les amener à en prendre conscience.

Conclusion

La pratique d'activités réflexives à partir de documents télévisuels permet de constater que les étudiants ont développé des savoir-faire au niveau de la construction de la signification. Ils exercent leur capacité d'analyse, de mise en relation, de questionnement dans un contexte qui leur est plus familier. Par la suite l'enseignant leur fait prendre conscience de leurs manières de procéder et du fait qu'ils peuvent utiliser ces habiletés dans d'autres situations d'apprentissage. Cette pratique a l'avantage de rendre la démarche transparente plutôt que de mettre l'accent uniquement sur l'acquisition de connaissances : “ l'approche par compétences rend visible les processus, les rythmes et les façons de penser et d'agir ” (Perrenoud, 1995, p.8).

Dans les écrits sur la pédagogie collégiale, les références font état de l'importance de développer les habiletés cognitives tout au long des études, et au-delà des matières enseignées. Au moment où tous les regards se tournent vers les NTIC, il peut paraître dépassé de s'intéresser encore à l'intégration de la télévision dans l'enseignement. Mais chaque technologie peut répondre à des besoins spécifiques et l'intégration des technologies pourrait se faire en tenant compte de ces différentes possibilités.

Références

- Astolfi, J.-P. (1995, mars-avril). Travailler non seulement les notions clés, mais aussi les noeuds de difficulté d'une discipline. Propos recueillis par Marsolais, A., Brossard, L. *Vie pédagogique*, 93, 7-9.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Boudreau, G. (1995). Processus cognitifs des étudiants du post-secondaire en production de textes. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI, 75-93.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1995, nov.). L'ABC de la réussite universitaire. *Réseau*, 14-19.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Éditions Eshel.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chiss, J.-L., Muller, M. (1993). *Recherches en didactique de la langue et des discours*. Paris : INRP.
- Jacquinet, G. (1984). Langages, apprentissage et théorie de la représentation. *Communication Information*, 6 (2/3), 223-264.
- Livingstone, S. (1990). *Making Sense of Television*, Londres : Pergamon Press.
- Mottet, G. (1992). Étapes de la recherche. *Bulletin d'information de l'INRP*, 3.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences. Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, 9(2), 6-10.
- Romano, G. (1992, sept.). Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves. *Pédagogie collégiale*, 6(1), 17-21.
- Schneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. *Journal Européen de psychologie de l'éducation*, 1 (4), 5-17.
- Sorlin, P. (1992). *Esthétiques de l'audiovisuel*. Paris : Nathan.