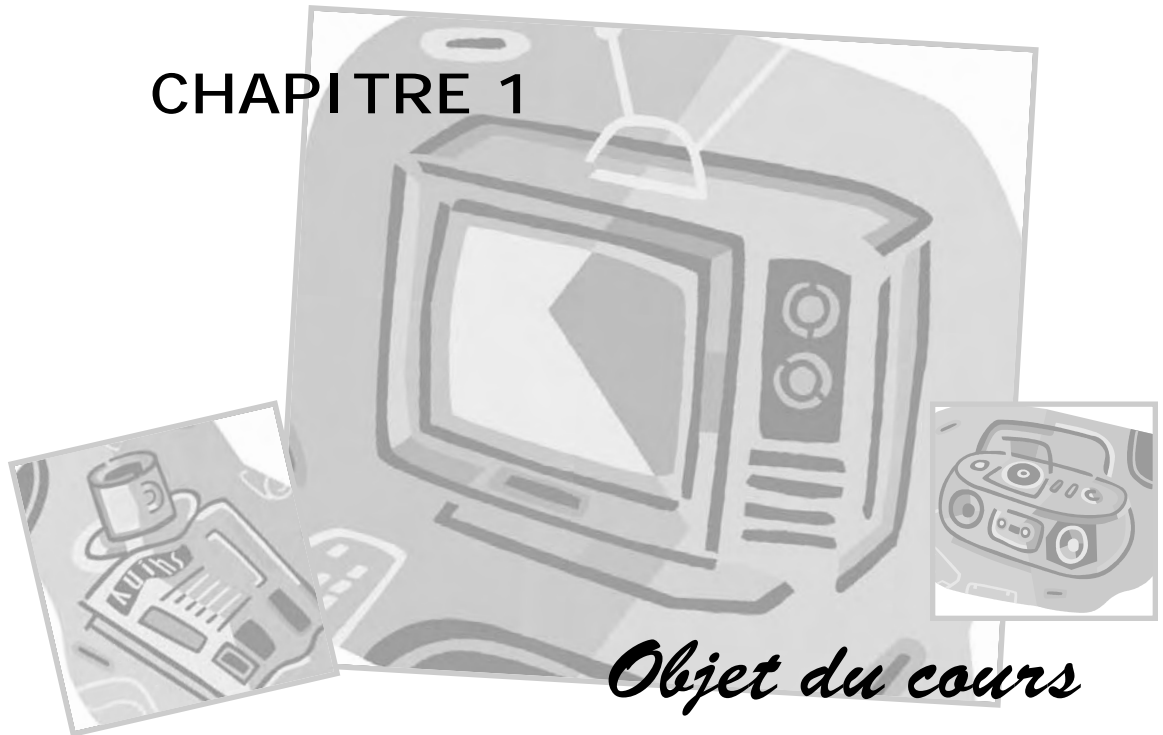


CHAPITRE 1



Objet du cours

Ce chapitre présente l'objet du cours *Français langue première 40S : Communication médiatique* en quatre sections :

- le texte dit courant : pour une définition et une contextualisation;
- la communication médiatique : quelques caractéristiques;
- le travail pédagogique sur la communication médiatique;
- éducation aux médias et démocratie.

1.1 Le texte dit courant : pour une définition et une contextualisation

- 1.1.1 Dans la vaste gamme des textes, le texte dit courant occupe une large place; on lui reconnaît, entre autres, son caractère fonctionnel, d'information particulièrement, son souci du destinataire ainsi que son langage clair, précis et explicite.

Ces caractéristiques s'appliqueraient sans doute à la liste suivante – évidemment ni exhaustive ni limitative – de textes (dont les supports peuvent être d'ordre oral, textuel, visuel, médiatique ou informatique) :

- | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------|---|
| • affiches | • définitions | • petites annonces |
| • almanachs | • démonstrations | • plans de travail |
| • anecdotes | • dépliant divers | • portfolios |
| • annonces (publicitaires et autres) | • diagrammes | • rapports divers |
| • annuaires | • dictionnaires | • recettes |
| • anthologies thématiques | • directives | • recherches |
| • articles (analytiques, critiques) | • dossiers | • reportages |
| • babillards | • éditoriaux | • résumés |
| • bannières | • entrevues | • revues |
| • bases de données | • essais | • slogans |
| • bibliographies | • faits divers | • sondages |
| • bulletins de nouvelles | • graphiques | • synthèses |
| • caricatures | • horaires | • tableaux présentant des données |
| • cartes diverses | • interviews | • télécopies |
| • catalogues | • journaux divers | • textes divers (descriptif, explicatif, analytique, argumentatif; texte documentaire; texte d'opinion) |
| • chroniques | • lettres (d'opinion et autres) | • thésaurus |
| • commentaires | • manuels scolaires | • vignettes |
| • comptes rendus | • magazines | |
| • consignes diverses | • messages publicitaires | |
| • contrats | • modes d'emploi | |
| • courrier électronique | • notes diverses | |
| • couvertures de livres | • offres d'emploi | |
| • curriculum vitae | • organigrammes | |
| | • panneaux | |

- 1.1.2 Par ailleurs, on oppose souvent **le texte dit courant** et **le texte littéraire** : le premier doit être clair et explicite pour être accessible et compréhensible dans une perspective de compréhension ou de transmission d'information, alors que le second laisse libre cours à la fiction, à l'imaginaire et à la création.

Le texte dit courant relève d'un pôle fonctionnel, alors que le texte littéraire relève d'un pôle plus esthétique. Mais ces deux pôles, de même que l'utilisation de la langue qui leur correspond, ne sont pas disjoints : ainsi, le texte publicitaire qui relève du pôle fonctionnel met souvent en œuvre des moyens linguistiques caractéristiques du pôle esthétique; ainsi, le roman qui relève du pôle esthétique présente dans bien des cas une représentation du réel caractéristique du pôle fonctionnel.

Il serait donc plus pertinent **d'envisager la compréhension et la production des textes selon un continuum**, tel que celui présenté ci-dessous.

Comprendre et produire des textes (dont les supports sont d'ordre oral, textuel, visuel, médiatique ou informatique) selon une visée	
← pragmatique	esthétique →
<ul style="list-style-type: none">• domaine<ul style="list-style-type: none">- de l'information, de l'analyse, de la description, de l'explication- de l'opinion, de l'argumentation- de la procédure, de l'incitation- de la planification, de la gestion, de la réflexion- de l'établissement de relations, d'interactions• domaine caractérisé essentiellement par la représentation et l'explication du réel• accent mis surtout sur le sens; langage clair, précis et explicite• contenu et forme du texte souvent construits en fonction de l'intention de la communication et du destinataire• textes relevant de ce domaine généralement et tendanciellement monosémiques• pôle fonctionnel : comprendre et produire des textes pour faire	<ul style="list-style-type: none">• domaine<ul style="list-style-type: none">- de la fiction, de l'imaginaire- de la création- de la présentation d'expériences, de sentiments, d'une vision du monde- de la créativité, en particulier dans l'utilisation du langage• domaine caractérisé essentiellement par l'expression de l'imaginaire et l'esthétique du langage• accent mis sur le sens et les effets créés; langage évocateur et connotatif, exprimant un univers fictif ou poétique, renvoyant à des réalités souvent culturelles, jouant souvent sur des implicites• attention particulière accordée à la forme du langage elle-même• textes relevant de ce domaine généralement et tendanciellement polysémiques• pôle esthétique : comprendre et produire des textes pour le plaisir

D'un côté, la visée de la pratique de langue est de dominance pragmatique, préoccupée avant tout par une communication claire et efficace; de l'autre, la visée est plus esthétique, s'attachant plus à évoquer ou à créer.

L'usage pragmatique de la langue dans sa forme absolue (par exemple, des directives pour la réanimation cardiaque) se veut transparent pour le plus grand nombre de destinataires possible; l'usage esthétique de la langue dans sa forme absolue (par exemple, un texte de poésie expérimentale) joue sur la forme de la langue et peut faire l'objet de réactions et d'interprétations diverses. Entre ces deux extrêmes, se situe la vaste gamme des textes, préoccupés à des degrés divers par une communication claire et les effets créés. C'est ainsi qu'on pourrait placer, peut-être au centre de ce continuum, des textes tels que des journaux intimes où l'accent est mis sur l'expression de sentiments ou de réflexions, sur les relations d'expériences et dans lesquels s'exprime une personnalité selon une « voix » individuelle et idiosyncratique.

Un tel continuum est donc une manière d'envisager les visées qui orientent la compréhension et la production de textes, plutôt qu'une façon de classer les textes.

- 1.1.3 Enfin, les typologies des textes permettent de situer également les textes littéraires dans la vaste gamme des textes. Le tableau ci-contre en présente une⁽¹⁾.

Cette typologie des textes est un instrument pédagogique qui permet d'attirer l'attention des élèves sur certaines régularités structurelles des textes et sur les caractéristiques linguistiques et discursives communes à de nombreux textes.

Cependant, il existe peu de textes qui soient d'un seul type, qui soient homogènes sur le plan de leur composition. En fait, la majorité des textes présente un type dominant, tout en intégrant des aspects d'autres types; le roman constitue sans doute l'exemple le plus parlant de cette hétérogénéité des textes : bien qu'étant de type narratif dans son ensemble, le roman intègre généralement des dimensions, voire des passages, de types descriptif, explicatif, argumentatif et, bien entendu, dialogal.

⁽¹⁾ C'est la même typologie qui a été retenue dans le *Programme d'études. Le français, enseignement secondaire* (Québec, Ministère de l'Éducation, 1995).

Cette hétérogénéité quant au type de texte se double d'une hétérogénéité quant à la structure textuelle : ainsi, le fait divers, dans lequel prédomine le type descriptif, met en œuvre des structures textuelles telles que la structure narrative et de cause à effet; ainsi, le texte publicitaire, qui relève essentiellement du type argumentatif, peut faire appel à des structures narrative, descriptive, comparative ainsi que problème et solution.

	<i>types</i>	<i>genres</i>	
textes où la visée pragmatique domine	• argumentatif	<ul style="list-style-type: none"> • texte d'opinion • éditorial • essai, pamphlet • lettre ouverte, article critique • ... 	<i>Structures textuelles</i> <ul style="list-style-type: none"> • narrative • descriptive • séquentielle • comparative • cause à effet • problème et solution
	• descriptif	<ul style="list-style-type: none"> • portrait • faits divers • nouvelle journalistique • compte rendu • règle de jeux, procédures • ... 	
	• explicatif	<ul style="list-style-type: none"> • texte documentaire • article de vulgarisation • article d'encyclopédie • manuel scolaire • ... 	
textes où la visée esthétique domine	• narratif	<ul style="list-style-type: none"> • récit • conte, légende, mythe, fable • nouvelle littéraire • roman • ... 	
	• dialogal	<ul style="list-style-type: none"> • pièce de théâtre • entrevue • ... 	
	• poétique	<ul style="list-style-type: none"> • poème • texte de chanson • ... 	

1.2 La communication médiatique : quelques caractéristiques

1.2.1 Omniprésence et enjeux

Constat d'une évidence incontournable : les médias – ces supports de diffusion massive de l'information que sont l'imprimé, le cinéma, la télévision, la radio, la musique populaire, la photographie sans oublier bien évidemment Internet – sont désormais omniprésents dans notre univers quotidien : leur puissance, leur prégnance (en particulier dans la vie des adolescents), le caractère massif de leur diffusion, leur rôle dans la communication sociale contemporaine suffiraient à en attester largement. Chaque semaine, le nombre d'heures que de très nombreuses personnes dans le monde occidental particulièrement passent à « consommer » des médias n'est dépassé que par celui qu'elles accordent au sommeil. Les médias se trouvent désormais au cœur même de la vie culturelle et politique du monde occidental et c'est d'eux que nous vient pratiquement tout ce que nous savons ou pensons savoir sur ce qui dépasse notre expérience immédiate du monde.

À la fin de leurs études secondaires, les élèves auront passé en moyenne 11 000 heures à l'école, par rapport à plus de 15 000 heures devant la télévision et à 10 500 heures à écouter de la musique populaire. Ils auront vu plusieurs centaines de films et auront été exposés à un nombre énorme de messages publicitaires. Les élèves accordent une telle prééminence à la télévision dans leur vie que les images télévisées constituent pour eux un environnement quotidien d'un type nouveau, d'où ils puisent aussi bien des connaissances que des valeurs idéologiques, esthétiques et culturelles [...]. Les médias en général leur offrent un programme au contenu dynamique et convaincant, duquel ils tirent des connaissances (sur les gens, les lieux, l'actualité, l'histoire, etc.), des modèles de comportement (sur les relations humaines, la mode, la nutrition, etc.) et sur les attitudes et les valeurs (appliquées à l'utilisation du pouvoir, aux relations sociales, à la sexualité, à la violence, etc.). ⁽²⁾

Cette situation ne poserait guère de problèmes si les médias reflétaient la réalité. Mais nous savons aujourd'hui que chaque

⁽²⁾ *La compétence médiatique* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario et Éducation et Formation professionnelle Manitoba/Bureau de l'éducation française, 1989 et 1995, p. 10).

média codifie la réalité de façon différente, et que les messages médiatiques ne sont pas neutres, mais touchent nos valeurs et nos perceptions puisqu'ils jouent un rôle important dans leur formation même. En plus de nous informer sur le monde, les médias présentent des façons de le percevoir et de le comprendre. Ce rôle des médias nous force à réviser l'opinion courante selon laquelle la seule fonction des médias est de renseigner ou de divertir.

Les éducateurs et les parents partagent la responsabilité d'aider les élèves à bien comprendre l'influence des médias dans leur vie. Mais si l'école n'aide pas les élèves à acquérir un regard critique sur les médias, elle continuera de former des diplômés trop confiants en l'intégrité des images médiatiques, ou tellement sceptiques qu'ils considèrent que les médias ont un caractère insidieux. Il faut donc que **les élèves connaissent bien les médias, pour être en mesure de faire des choix éclairés et d'assumer un rôle actif dans leurs rapports avec eux.**

1.2.2 Les médias : quelques notions de base

L'étude des médias vise à initier les élèves aux notions de base suivantes, pour leur permettre **d'acquérir un regard critique sur les médias et le rôle qu'ils tiennent dans leur vie⁽³⁾** :

- les médias sont des constructions;
- les médias construisent notre réalité;
- l'auditoire interagit avec les médias;
- les médias ont des incidences commerciales;
- les médias véhiculent des idées et des valeurs;
- les médias ont des incidences sociales et politiques;
- le contenu et la nature des médias sont étroitement liés;
- chaque média a son propre caractère esthétique;
- les médias sont des outils.

1. Les médias sont des constructions. La notion de base peut-être la plus importante est que les médias ne reflètent pas simplement la réalité extérieure : ils en présentent une construction qui vise des fins précises. Le succès de ces constructions vient de leur caractère naturel apparent. Souvent techniquement splendides, elles nous sont devenues familières, et il nous est presque impossible de les voir autrement que

⁽³⁾ D'après *La compétence médiatique*, op. cit., p. 10-13.

comme une extension « sans couture » de la réalité. Or, même le meilleur reportage d'actualité ou le documentaire le plus réaliste sont des constructions. Le simple fait d'observer ou d'enregistrer la réalité la modifie, la reconstruit. Il s'agit donc de rendre visibles, pour les élèves, ces « coutures ».

2. Les médias construisent notre réalité. Nous avons tous, depuis la naissance, une construction ou une représentation de la réalité et du fonctionnement du monde. Cette construction est fondée sur le sens que nous avons accordé à l'ensemble de nos observations et de nos expériences. Mais lorsqu'une partie importante de ces observations et de ces expériences nous arrive déjà construite par les médias et comporte donc des attitudes, des interprétations et des conclusions toutes faites, ce sont alors les médias qui construisent notre réalité à notre place.

3. L'auditoire interagit avec les médias. L'auditoire réagit aux textes médiatiques selon plusieurs facteurs : angoisses et besoins personnels, satisfactions ou contrariétés de la journée, attitudes raciales et sexuelles, contexte familial et culturel, etc. Tous ces facteurs influent sur la façon dont nous traitons l'information reçue et chacun établit différemment une signification.

4. Les médias ont des incidences commerciales. À toutes fins pratiques, les médias sont des entreprises qui doivent faire des bénéfices, et les facteurs économiques de production des médias influent sur leur contenu, leurs techniques et leur distribution. Par exemple, toutes les émissions télévisées – actualités, affaires publiques, divertissement – sont évaluées en fonction de l'ampleur de l'auditoire qu'elles rejoignent; les services de cotes d'écoute fournissent aux annonceurs une ventilation détaillée des auditoires selon les divers médias; les téléspectateurs sont répartis en groupes de consommateurs qui deviennent des cibles recherchées par les annonceurs. Une fois cela compris, les élèves peuvent mieux saisir comment on peut déformer le contenu d'une émission en la taillant à leur mesure.

En outre, l'étude des médias permet aux enseignants et aux élèves de contester l'inégalité considérable qui existe, au plan des connaissances et du pouvoir, entre ceux qui « fabriquent » l'information dans leur propre intérêt et ceux qui la consomment en toute innocence en croyant s'informer ou se divertir.

On doit aussi étudier la propriété des médias et ses effets secondaires. On constate, au Canada et ailleurs, une tendance accrue à la concentration de la propriété des médias dans les mains de quelques personnes, et une intégration élargie de la

propriété de plusieurs médias. À toutes fins pratiques, cela signifie qu'un nombre relativement réduit de personnes décide des émissions de télévision qui seront diffusées, des films qui seront portés à l'écran, de la musique qui sera enregistrée et diffusée et des questions de fond qui seront analysées. Ce phénomène a beaucoup d'incidences sur la diffusion de nouvelles controversées et sur le journalisme d'enquête.

5. Les médias véhiculent des idées et des valeurs. L'étude des médias permet de connaître les incidences idéologiques des textes médiatiques et les systèmes de valeurs véhiculés par eux. En un sens, ces textes font tous de la publicité – pour eux-mêmes, mais aussi en cherchant à imposer des valeurs ou des modes de vie – et ils soutiennent surtout le système social existant. Par exemple, les principaux médias nord-américains véhiculent en général certains messages idéologiques explicites et implicites sur la nature de « la belle vie » et le rôle qu'y jouent la richesse, les vertus de la consommation, les femmes, l'acceptation de l'autorité et le patriotisme (en passant, le patriotisme est presque imperceptible aux téléspectateurs nord-américains, mais beaucoup plus évident à ceux d'un autre continent). Les techniques de décodage révéleront ces messages idéologiques et ces systèmes de valeurs.

6. Les médias ont des incidences sociales et politiques. Un aspect important de l'étude des médias est de sensibiliser les élèves à l'influence profonde des médias sur la vie sociale et politique, deux catégories qui se chevauchent. Les élèves devraient être amenés à comprendre l'influence des médias sur l'évolution de la vie familiale et des loisirs, par exemple. Sans être directement à l'origine de l'évolution des valeurs et des attitudes, les médias servent tout de même à les justifier et à les renforcer. Souvent, les médias deviennent la matrice dans laquelle les jeunes définissent leurs rapports avec leur culture populaire et avec leurs amis. On comprend ainsi mieux la pression considérable qu'exercent leurs camarades sur les élèves pour les inciter à appartenir à un groupe qui consomme les mêmes produits médiatiques.

Dans un cadre plus large, les médias ont aujourd'hui des rapports étroits avec le monde politique et le changement social. La télévision, par exemple, permet d'élire un chef politique national principalement à partir de la meilleure image qu'elle en présente; elle nous rend témoins d'une lutte pour les droits civiques, d'une famine ou d'un incident de terrorisme international. Que nous le voulions ou non, nous sommes tous maintenant étroitement mêlés aux questions nationales et internationales.

Au Canada, la domination des médias américains a des incidences culturelles évidentes, qui rend l'affirmation d'une identité canadienne parfois difficile.

7. Le contenu et la nature des médias sont étroitement reliés. Les élèves doivent découvrir les rapports étroits entre le contenu et la nature des médias. Comme le soulignait Marshall McLuhan, chaque média a sa propre grammaire et codifie la réalité à sa façon. Tout en rapportant le même événement, différents médias véhiculeront divers messages et impressions.

8. Chaque média a son propre caractère esthétique. Si les élèves doivent savoir décoder et comprendre les textes médiatiques, ils devraient aussi apprendre à apprécier le caractère esthétique propre à chacun des médias. On retire davantage d'un média en connaissant bien la façon dont ses effets sont créés.

9. Les médias sont des outils. En ce sens, l'influence d'un média dépend de qui s'en sert. On souligne souvent le pouvoir négatif des médias : influence destructrice sur les valeurs et les attitudes, influence corruptrice, etc. Il existe cependant un côté positif à ce pouvoir : renseigner, ouvrir au monde, être un outil de compréhension et d'éducation dans un monde souvent divisé, etc. On cherchera à éveiller les élèves à cet aspect.

1.3 Le travail pédagogique sur la communication médiatique

1.3.1 Un espace de travail large, un enjeu fort

L'expérience médiatique des élèves est large, voire parfois considérable : elle servira bien sûr de point de départ au travail pédagogique sur les textes médiatiques. Celui-ci conduira les élèves à analyser et produire des textes médiatiques : ainsi, sur la publicité télévisuelle, on pourrait par exemple étudier en détail certains messages publicitaires (contenu et techniques utilisées, valeurs, public visé, messages explicites et implicites, etc.), en évaluer l'efficacité, discuter des réactions que les élèves ont envers ces messages, dégager certains facteurs économiques qui influent sur la programmation des publicités télévisuelles, produire des messages publicitaires destinés à la télévision, etc.

Le travail pédagogique sur les textes médiatiques privilégiera le développement d'une pensée critique envers les textes médiatiques :

Cultiver la pensée critique, c'est apprendre à utiliser de façon intégrée son intelligence, ses émotions et ses valeurs pour pouvoir décider ce qu'il faut faire ou croire. Acquérir une pensée critique, c'est savoir, entre autres, distinguer entre les faits vérifiables et les valeurs, entre une prétention justifiée et une qui ne l'est pas; déterminer la fiabilité d'une source ou d'une allégation, l'exactitude d'un énoncé et la valeur d'un argument; repérer les préjugés et le manque de logique; et reconnaître les hypothèses déclarées et cachées. ⁽⁴⁾

La réalisation de produits médiatiques occupera également une place importante : en effet, autant il est primordial que les élèves apprennent à décoder les textes médiatiques, autant il est essentiel qu'ils apprennent à les encoder. Par ailleurs, pour bien des élèves, la dimension analytique d'un travail ne prend tout son sens que par des expériences de production. Ces activités de création pourront comporter des projets courts et simples comme le montage d'une série de photos ou des projets plus complexes comme la production d'un vidéoclip.

Enfin, le travail pédagogique sur les textes médiatiques gagnera à s'élargir à quelques dimensions du champ médiatique dans son ensemble; ainsi, par exemple :

- l'analyse d'un média à partir de questions telles que : quelle serait la vie sans ce média? comment fonctionne-t-il? quand et comment a-t-il été inventé? comment s'est-il imposé dans la société? qui l'utilise surtout? quels sont ses avantages, ses limites? quelles influences exerce-t-il? sur qui? comment en tirer le meilleur parti? comment envisager son évolution?
- le monde des images; exemples : analyse de photos, d'images publicitaires, d'images destinées aux adolescents; images de l'homme et de la femme présentées dans les médias; etc.
- la société de l'information; exemples : influences des médias d'information sur la société actuelle; rôle des nouvelles technologies; les données brutes livrées dans l'instantané constituent-elles de l'information? etc.
- la culture populaire; exemples : qu'est-ce que la culture populaire? ses vecteurs de diffusion : musique, cinéma, etc.; nature et pouvoir des vedettes; le phénomène des modes; la culture populaire américaine; évolution de la culture populaire; etc.

⁽⁴⁾ La compétence médiatique, op. cit., p. 17.

- l'identité canadienne; exemples : comment les médias construisent l'identité canadienne? télévision, cinéma et musique produits au Canada : une voix particulière, en Amérique du Nord particulièrement? etc.

Les objectifs de l'éducation aux médias

- objectif général :
 - développer **une littératie médiatique**, c'est-à-dire acquérir des habiletés, des attitudes et des connaissances nécessaires à la compréhension éclairée et à l'utilisation intelligente des médias
 - développer la pensée critique et créative de l'élève
- objectifs spécifiques pour les élèves :
 - « 1. mieux comprendre les messages médiatiques, et en particulier audiovisuels, qui [les] assaillent quotidiennement par la maîtrise de méthodes d'analyse des contenus;
 - 2. mieux se connaître comme récepteur[s] de contenu (consommateur, téléspectateur, destinataire, etc.) afin de pouvoir choisir et gérer consciemment [leur] exposition aux médias;
 - 3. mieux évaluer et gérer la place de l'univers médiatique dans [leurs] activités de loisir et d'apprentissage par rapport à celles d'autres activités;
 - 4. développer un esprit critique par rapport au réel et à sa représentation par la compréhension des processus de construction de la « réalité médiatique »;
 - 5. s'approprier les codes nécessaires et maîtriser les éléments créateurs de sens, notamment les technologies et les techniques de communication;
 - 6. percevoir les dimensions socio-économiques et les pouvoirs d'influence sociopolitiques des médias sur les comportements individuels et sociaux afin de pouvoir influencer les contenus et intervenir dans l'univers médiatique par la connaissance des moyens d'intervention;
 - 7. mieux évaluer et apprécier les dimensions esthétiques des contenus médiatiques. » ⁽⁵⁾

⁽⁵⁾ Laramée, A. (1998). *L'éducation critique aux médias*. Sainte-Foy : Télé-université, p. 124.

1.3.2 Une brève mise en perspective historique

Trois grandes périodes de l'éducation aux médias peuvent être dégagées.

La première période, antérieure aux années 1960, se caractérise par **une profonde méfiance envers les médias**.

C'est ainsi que, vers la fin des années 1930 en Angleterre, on disait que la presse et le cinéma « corrompaient insidieusement » la jeunesse. Les médias inspiraient une crainte et on y voyait une source de corruption voire de maladie contagieuse.

Une deuxième période commence dans les années 1960. Dès 1964, l'UNESCO sème l'idée d'une éducation aux médias. Sous l'impulsion d'une nouvelle génération d'enseignants qui appréciaient les différentes formes de la culture populaire – en particulier le cinéma –, l'approche « protectionniste » de la première période se modifie pour inclure **un jugement critique à exercer sur les contenus des médias**. La question essentielle devient alors : « Quelle est la valeur de ce texte ? » Cet accent mis sur le jugement critique peut, avec le recul, paraître parfois un peu naïf, puisque l'on pensait que la valeur était une qualité intrinsèque du texte et que l'on ne mettait pas en question l'interprétation elle-même ni la dimension idéologique et sociale des jugements personnels : les mêmes textes sont en effet interprétés différemment par des publics différents, les réactions du public étant influencées par des facteurs tels que le sexe et le milieu social, culturel ou géographique.

Une troisième période naît d'une conscience des bouleversements apportés par les médias dans les années 1970 : l'étude des médias devient nécessaire pour comprendre le monde. Se fait ainsi jour une appréhension conceptuelle du rôle des médias, de leurs contextes sociaux de production et de consommation.

Cette approche s'appuie sur la diffusion du travail du sémiologue Roland Barthes qui va marquer la pensée critique : la notion de « naturel » en particulier, d'authenticité de l'image, la distinction fondamentale que fait la sémiotique entre le signifiant et le signifié, c'est-à-dire entre l'image et son référent, entre la représentation et la réalité, tout cela remettait en cause le rôle des médias comme miroirs fidèles de la réalité. Dans *Mythologies*, publié en 1957, Barthes montre que les médias sont fabriqués de toutes pièces, que leurs messages sont codés, que ce sont des systèmes de signes que l'on doit décoder avec un esprit critique. Bref, « **les médias ne présentent pas la réalité, ils la représentent** »⁽⁶⁾ : il importe alors d'apprendre à décrypter leurs codes de représentation, comme on apprend à lire et à écrire, pour ne pas être analphabète.

⁽⁶⁾ Masterman, L. (1994). *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, p. 34.

1.3.3 Le cours *Français langue première 40S : Communication médiatique* est centré sur l'exploration des textes médiatiques et, plus largement, du monde de la communication médiatique.

L'encadré ci-contre présente quelques enjeux de l'exploration, par les élèves, de l'univers de la communication médiatique.

1.3.4 Les textes médiatiques : interprétation et production

L'analyse des textes médiatiques, pour mettre évidence comment ils représentent la réalité, est sans doute une condition nécessaire pour mettre en place un regard critique sur les textes et, plus largement, les produits médiatiques. Comme c'est le cas pour les textes littéraires, cette analyse a, aux yeux de l'élève, d'autant plus de sens qu'elle débouche sur une réaction critique; celle-ci est alors d'autant plus nourrie, voire plus riche, qu'elle s'appuie sur des données du fonctionnement textuel.

Dans la même perspective d'instauration d'un regard critique sur les textes médiatiques, la production, par les élèves, de textes médiatiques s'avère extrêmement utile; elle leur permet en effet, outre d'actualiser leur créativité et leur vision du monde, de mettre à l'œuvre diverses techniques de création de produits médiatiques.

Le tableau ci-après propose quelques critères pour l'analyse et la production de textes médiatiques.

Explorer l'univers de la communication médiatique permet aux élèves

- d'acquérir des connaissances techniques, théoriques et pratiques et des attitudes nécessaires pour comprendre de façon éclairée comment fonctionnent les médias, comment ils construisent la réalité et des messages porteurs de signification, et quel est leur mode d'organisation;
- de se sensibiliser aux incidences sociales, culturelles, politiques et économiques de ces constructions et à l'influence locale et universelle de leurs messages au plan des valeurs;
- de bien comprendre que ceux qui fabriquent les produits médiatiques obéissent à un ensemble de motivations, de contrôles et de contraintes, notamment à des facteurs économiques, politiques, organisationnels, techniques, sociaux et culturels;
- de reconnaître que, lorsqu'ils regardent ou écoutent/visionnent un texte médiatique, un processus de sélection et d'interprétation qui dépend de facteurs psychologiques, sociaux, culturels et ambiants a lieu;
- d'apprécier le caractère artistique, créatif et esthétique d'un grand nombre de produits médiatiques;
- de connaître, d'interpréter et d'expérimenter les diverses techniques de création des produits médiatiques;
- de reconnaître les caractéristiques positives des médias;
- de comprendre les nouvelles technologies de pointe, qui jouent un rôle grandissant dans les médias, surtout en production vidéo et en informatique, et de se situer par rapport à notre société axée sur l'information;
- d'acquérir une certaine créativité en communication médiatique;
- de participer à la vie des médias à travers des activités pratiques utilisant les journaux, les postes de radio et de télévision par câble, etc., et de découvrir les possibilités de travailler eux-mêmes dans ce domaine;
- de valoriser les produits médiatiques francophones, dans leur diversité et leur richesse;
- de valoriser l'apport des produits médiatiques francophones à la francophonie canadienne et mondiale;
- de valoriser les produits médiatiques francophones et, plus largement, la langue française et les cultures francophones comme un véhicule qui exprime des réalités et des valeurs associées à une vision du monde.

Quelques critères pour l'analyse et la production de divers textes médiatiques			
Imprimé	Production télévisée ou cinématographique	Production radiophonique	Production médiatique diffusée sur un site Web
<ul style="list-style-type: none"> la conception du produit (par exemple, format, nombre de pages, de parties, de sections) la mise en page du produit (par exemple, titres et sous-titres, emplacement et disposition des textes, des encadrés) le choix du contenu (par exemple, information rapportée, commentée, expliquée) l'audience ciblée (par exemple, audience de masse, audience spécialisée, élèves de l'école, communauté) etc. 	<ul style="list-style-type: none"> les angles de prise de vue (par exemple, plongée, contre-plongée) différents plans (par exemple, gros plan, plan américain, plan d'ensemble, plan éloigné) les mouvements de caméra (par exemple, plan fixe, panoramique, travelling, zoom) la sonorisation et l'éclairage (par exemple, effets sonores et intensité sonore, éclairage direct ou indirect, intensité lumineuse) d'autres techniques cinématographiques (par exemple, effets spéciaux, fondu enchaîné*) l'audience ciblée (par exemple, enfants, parents, adolescents, élèves de l'école, communauté) etc. <p>* Le fondu enchaîné désigne l'effet où une image se substitue progressivement à une autre</p>	<ul style="list-style-type: none"> le type de l'émission (par exemple, émission musicale, bulletin de nouvelles, chronique) la formule de présentation (par exemple, thème musical, commentaires, recours à des entrevues, à des correspondants, place de la publicité) les techniques de diffusion (par exemple, en direct, en différé, enregistrement sonore) les modalités de diffusion (par exemple, durée de l'émission, moment de la diffusion) l'audience ciblée (par exemple, amateur de musique rock, classique, jazz ou autre, automobiliste faisant la navette entre leur résidence et leur lieu de travail, élèves de l'école, communauté) etc. 	<ul style="list-style-type: none"> la conception du site (par exemple, date de la création ou de la dernière mise à jour, rapidité d'accès à l'information) la disposition de l'information à l'écran (pour exemple, page d'accueil, menu, titres et sous-titres, recours à des documents sonores ou audio-visuels, attrait visuel) le contenu (par exemple, information rapportée, expliquée ou commentée, ampleur, crédibilité, sources, pertinence, bien-fondé) l'audience ciblée (par exemple, consommateurs, jeunes professionnels, amateurs, élèves de l'école, communauté) etc.

1.3.5 Des projets d'exploration de l'univers des textes médiatiques francophones

Le cours *Français langue première 40S : Communication médiatique* accorde une très large part à l'exploration, par l'élève, de l'univers des textes médiatiques francophones. Cette exploration prend particulièrement la forme de projets; par exemple, les élèves pourraient

- créer, pour la *Semaine nationale de la francophonie* par exemple, un magazine culturel;
- créer un film expérimental, illustrant par exemple une problématique sociale;
- créer et produire un vidéogramme (destiné par exemple au *Festival des vidéastes*) ou un cédérom qui illustre la thématique proposée par le Festival;
- produire un vidéoclip illustrant une chanson;
- monter une campagne publicitaire pour un produit à inventer;
- créer un produit médiatique exprimant la vision qu'ont les élèves de la francophonie canadienne;
- etc.

De tels projets d'exploration de l'univers des textes médiatiques francophones

- constituent des situations d'apprentissage où les élèves peuvent vivre, en contexte scolaire, une expérience en langue française, débouchant sur un « produit culturel »;
- offrent des choix aux élèves, des parcours différenciés en fonction des intérêts, des préoccupations ou des questions des élèves;
- constituent un creuset intégrateur de volets des apprentissages langagiers tels que la compréhension, la production, l'oral et l'écrit;
- mobilisent du langage à un triple niveau : celui qui articulera le produit final, celui nécessaire à la réalisation des tâches conduisant à ce produit et, enfin, celui relatif à la régulation du processus de réalisation du projet;
- mettent en place une dialectique entre le processus de réalisation du projet et le produit, final et fini, qui en résulte;

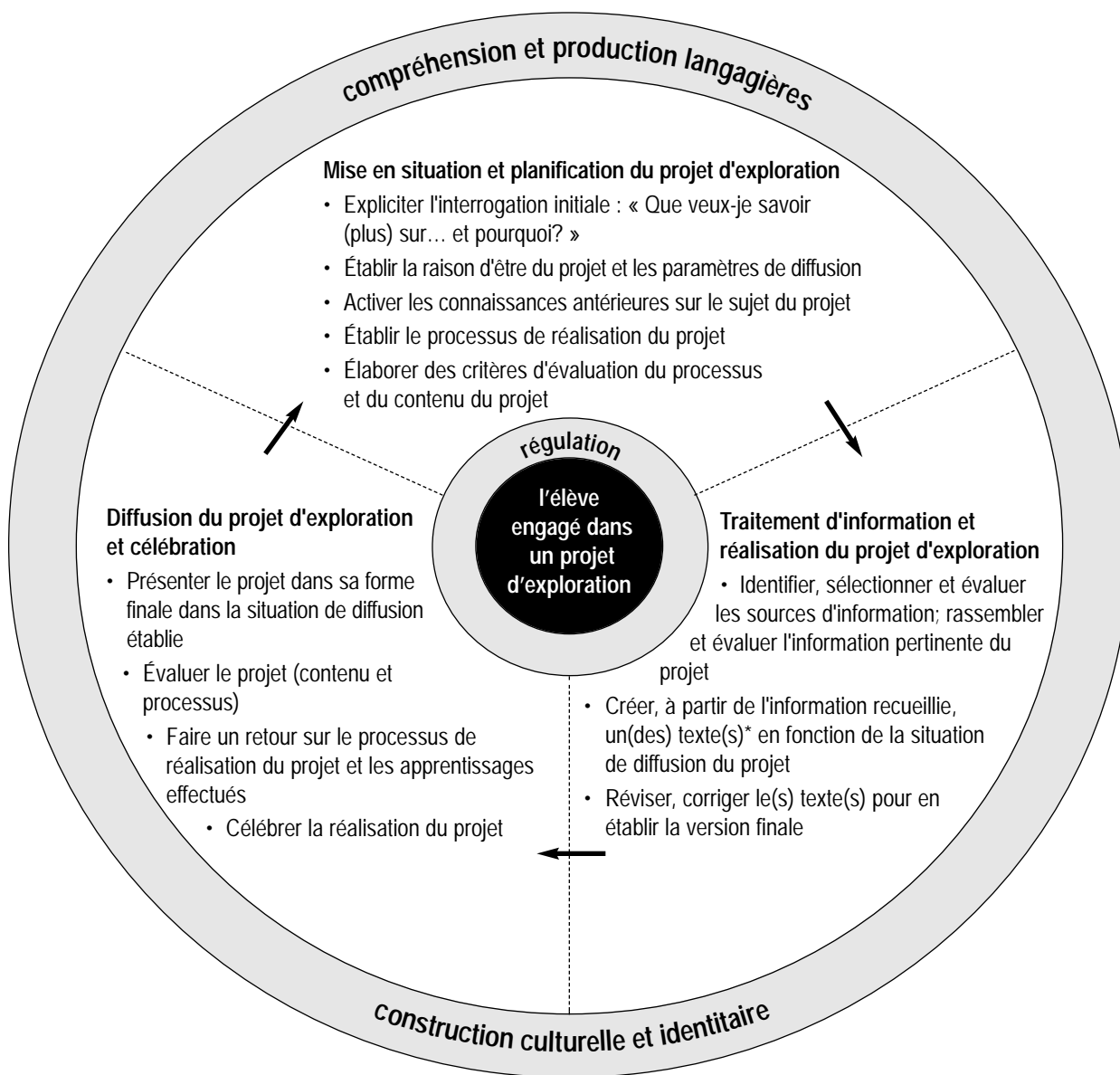
- mettent l'accent sur l'évaluation de la performance des élèves, dans une double dimension : le produit final et le processus de sa réalisation;
- responsabilisent les élèves (ex. : planification et réalisation des tâches, sens de l'initiative, gestion du projet et des apprentissages);
- confèrent à l'enseignant un rôle de planificateur, d'accompagnateur, d'orchestrateur et de régulateur;
- jouent sur les images que les élèves se développent, via leur vécu scolaire, des apprentissages en français et, plus fondamentalement, de la langue française.

De tels projets se déroulent en trois temps, comme l'illustre le schéma ci-contre.

Quelques ouvrages utiles :

- Massé, L. *et al.* (1998). *Le français en projets*. Montréal, Chenelière-Éducation
- Arpon, L. et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal, Chenelière-Éducation
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal, Chenelière-Éducation
- Bordallo, I. et Ginestet, J.-P. (1995). *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette.

Les trois temps du projet d'exploration



*Les supports de ces textes pourront être d'ordre textuel, oral, visuel, médiatique ou informatique.

1.4 Éducation aux médias et démocratie ⁽⁷⁾

L'éducation aux médias est fondamentalement une prise de conscience du monde médiatique, de son fonctionnement et de ses enjeux : elle met l'accent sur la participation active de l'élève, sur sa capacité à analyser les messages des médias mais aussi à créer ses propres médias. Les médias sont ainsi envisagés comme des outils qu'il faut apprendre à utiliser (en particulier en créant) parce que, dans une société démocratique, qui met l'accent sur la pluralité des points de vue, les médias, qui traduisent cette diversité, sont au centre des pratiques démocratiques.

Dans une telle perspective, l'éducation aux médias ne peut pas être vécue comme une démarche en autarcie, qui viserait seulement à amener les élèves à faire un travail de décryptage critique des médias. L'éducation aux médias devient « une éducation à la démocratie. On ne fait pas une revue de presse dans une école sous un régime de dictature. Cette éducation est donc une source fondamentale de régénérescence des pratiques démocratiques ». Pour l'école, il y a là l'occasion féconde de « promouvoir la tolérance, la capacité à écouter l'autre à partir des médias, mais aussi repenser le rapport au savoir, le rapport à l'autorité ».

⁽⁷⁾ Cette section doit beaucoup à certains passages d'un livre stimulant :
Gonnet, J. (2001). *Éducation aux médias, les controverses fécondes*. Paris : Hachette Éducation/Centre national de documentation pédagogique, 144 p. Les deux citations en sont extraites.