

Secondaire 4 - Cours optionnel
40S : Communication médiatique

Chapitre 1 : Objet du cours.....	243
Chapitre 2 : Contenus d'apprentissage : les résultats d'apprentissage.....	263
Chapitre 3 : Propositions pédagogiques pour la mise en œuvre.....	273

*« Les médias ne présentent pas la réalité, ils la représentent »
(Masterman, L. (1994) L'éducation aux médias dans
l'Europe des années 90, Conseil de l'Europe, p. 34)*

NOTES

CHAPITRE 1



Objet du cours

Ce chapitre présente l'objet du cours *Français langue seconde – immersion 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) :

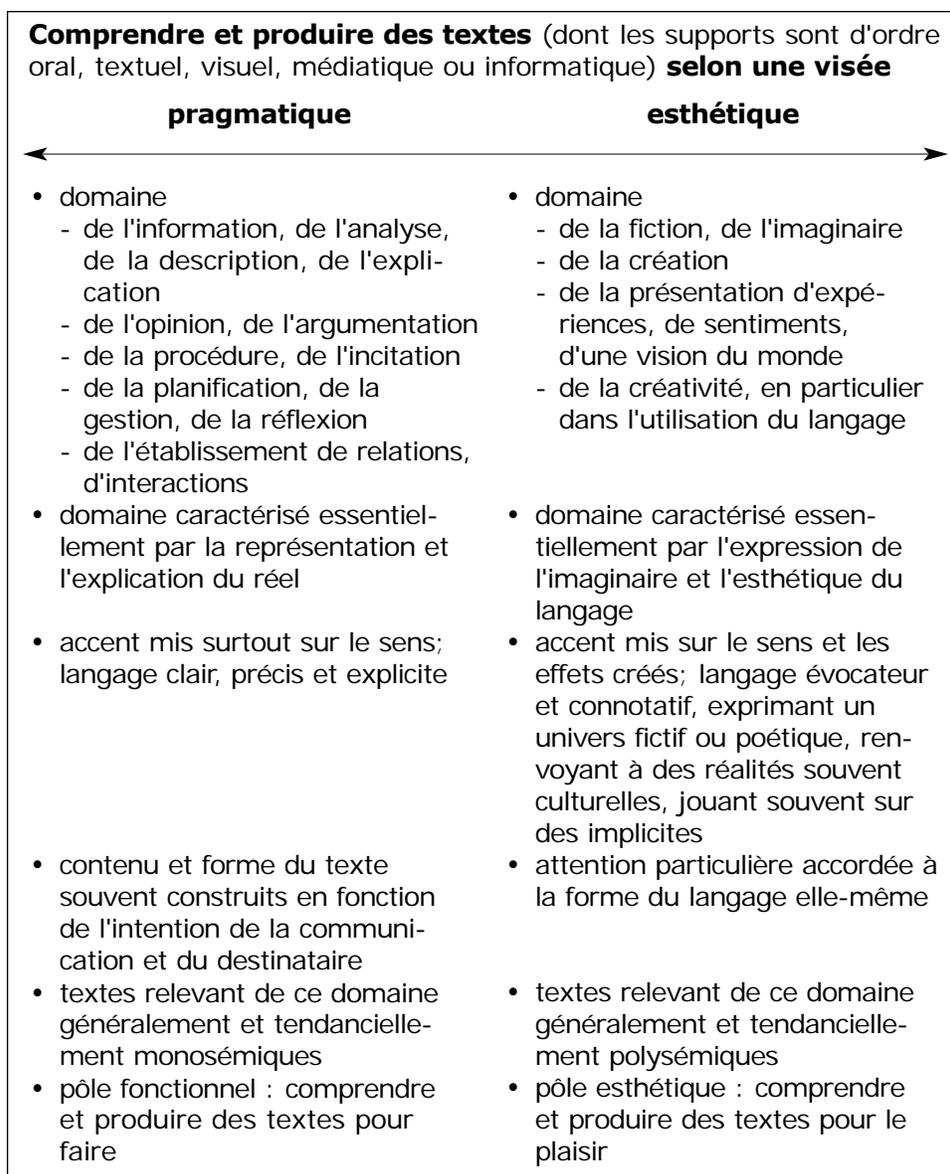
- affiches
- almanachs
- anecdotes
- annonces (publicitaires et autres)
- annuaires
- anthologies thématiques
- articles (analytiques, critiques)
- babillards
- bannières
- bases de données
- bibliographies
- bulletins de nouvelles
- caricatures
- cartes diverses
- catalogues
- chroniques
- commentaires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

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.

40S : Communication médiatique

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.



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).

40S : Communication médiatique

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.

40S : Communication médiatique

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 seconde – immersion 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;
- d'apprécier les produits médiatiques francophones, dans leur diversité et leur richesse;
- d'apprécier la contribution des produits médiatiques francophones à la francophonie canadienne et mondiale;
- d'apprécier les produits médiatiques francophones et, plus largement, la langue française et les cultures francophones.

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 audiovisuels, 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 seconde – immersion 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;

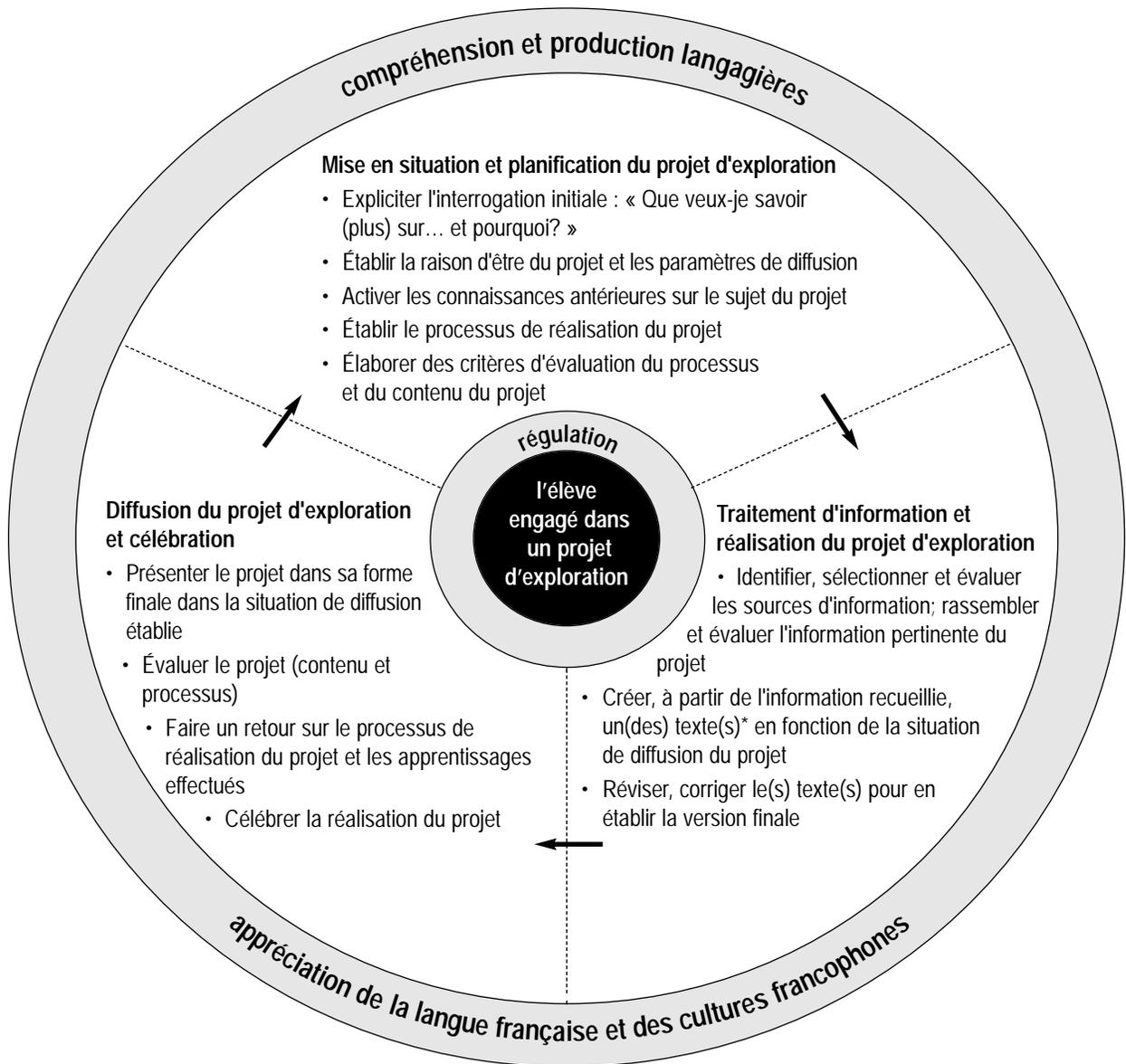
- mettent l'accent sur l'évaluation de la performance des élèves, dans une double dimension : le produit final et le processus de sa réalisation;
- responsabilisent les élèves (ex. : planification et réalisation des tâches, sens de l'initiative, gestion du projet et des apprentissages);
- confèrent à 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.



CHAPITRE 2

Contenus d'apprentissage : les résultats d'apprentissage

Ce chapitre présente les contenus d'apprentissage du cours *Français langue seconde – immersion 40S : Communication médiatique*. Ceux-ci sont exprimés sous la forme de résultats d'apprentissage, généraux et spécifiques.

2.1 Les résultats d'apprentissage généraux

Les contenus d'apprentissage du cours *Français langue seconde – immersion 40S : Communication médiatique* s'articulent autour de cinq résultats d'apprentissage généraux, qui déterminent l'objet essentiel du cours : l'exploration, par l'élève, de l'univers de la communication médiatique (voir 1.3.3 ci-avant).

- Le premier résultat d'apprentissage général porte sur la compréhension et l'interprétation de textes médiatiques francophones.
- Le deuxième est relatif à des projets d'exploration, par l'élève, de l'univers de la communication médiatique.
- Le troisième est centré plus spécifiquement sur la compréhension critique du rôle et de l'influence des médias dans la société.
- Le quatrième touche à la valorisation, par l'élève, des expériences d'apprentissage associées à la communication médiatique comme une source d'enrichissement personnel, intellectuel et social.
- Le cinquième, enfin, touche à l'appréciation, par l'élève, des produits médiatiques francophones et, plus largement, de la langue française et des cultures francophones.

Le schéma ci-contre présente une vue d'ensemble de ces cinq résultats d'apprentissage généraux.

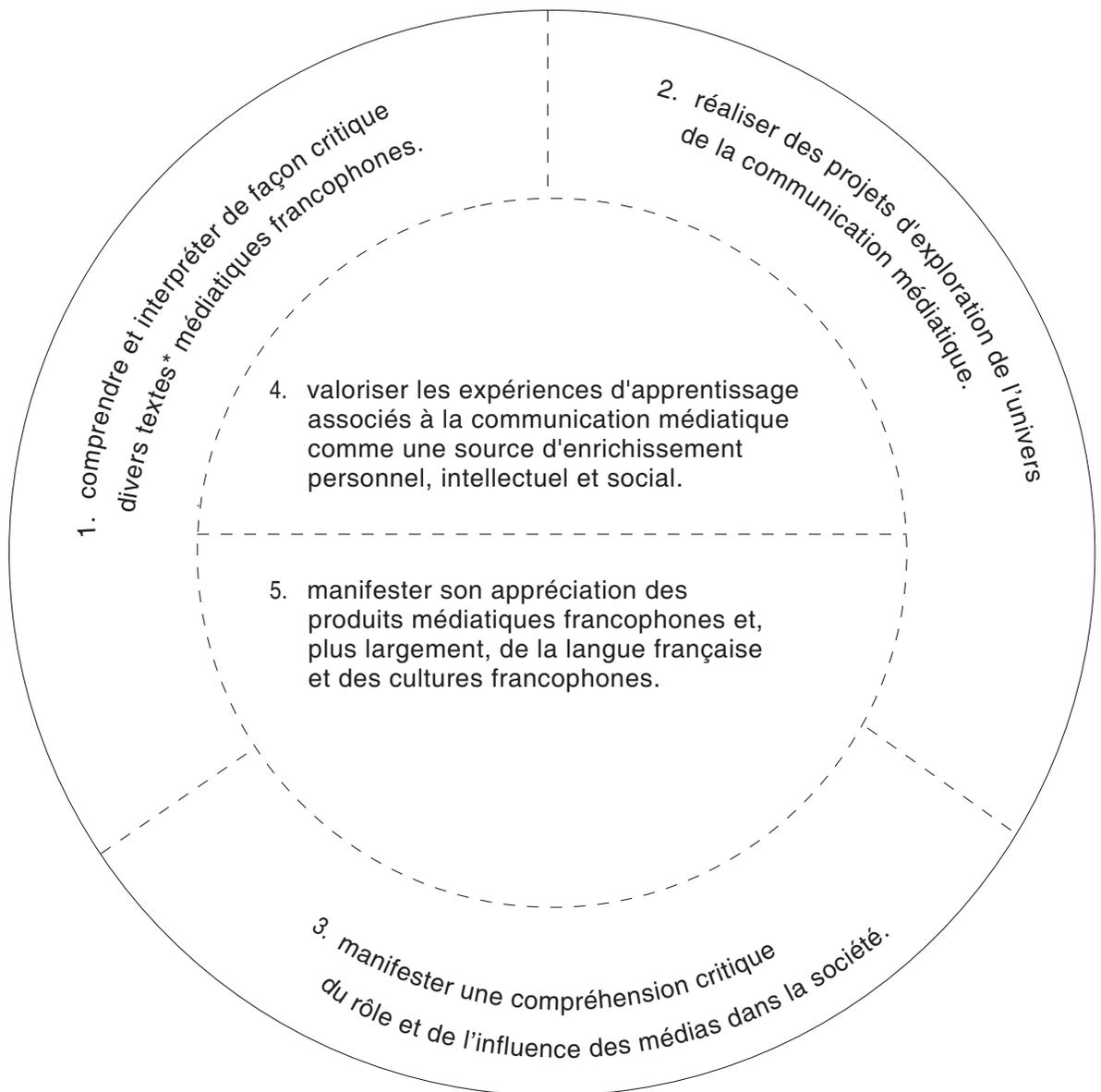
On trouvera également ci-après les résultats d'apprentissage spécifiques (33 au total), correspondant à chacun des cinq résultats d'apprentissage généraux.

On constatera, en observant le schéma des résultats d'apprentissage généraux, les relations qu'entretiennent ceux-ci entre eux :

- les résultats d'apprentissage généraux 1, 2 et 3 portent sur l'exploration de l'univers de la communication médiatique, selon trois dimensions : comprendre et interpréter des textes, réaliser des projets d'exploration et manifester une compréhension critique du rôle et de l'influence des médias dans la société;
- les résultats d'apprentissage généraux 4 et 5 sont relatifs aux implications que cette exploration présente pour l'élève : enrichissement personnel, intellectuel et social; appréciation des produits médiatiques francophones et, plus largement, de la langue française et des cultures francophones; c'est pourquoi ils constituent le noyau central du schéma.

Schéma des résultats d'apprentissage généraux

L'élève sera capable de...



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

40S : Communication médiatique

Le tableau suivant présente une vue d'ensemble des contenus d'apprentissage du cours *Français langue seconde – immersion 40S : Communication médiatique* :

objet du cours	résultats d'apprentissage généraux (RAG)	visées d'apprentissage
exploration de l'univers de la communication médiatique : <ul style="list-style-type: none"> comprendre et interpréter des textes réaliser des projets d'exploration manifester une compréhension critique du rôle et de l'influence des médias dans la société 	RAG 1 RAG 2 RAG 3	savoir-faire, savoir et savoir-être : <ul style="list-style-type: none"> habiletés connaissances attitudes stratégies
implications de cette exploration : <ul style="list-style-type: none"> enrichissement personnel, intellectuel et social appréciation de la langue française et des cultures francophones 	RAG 4 RAG 5	savoir-être quant à la langue française : <ul style="list-style-type: none"> valorisation de la langue française comme source d'enrichissement francophonie : langue et cultures

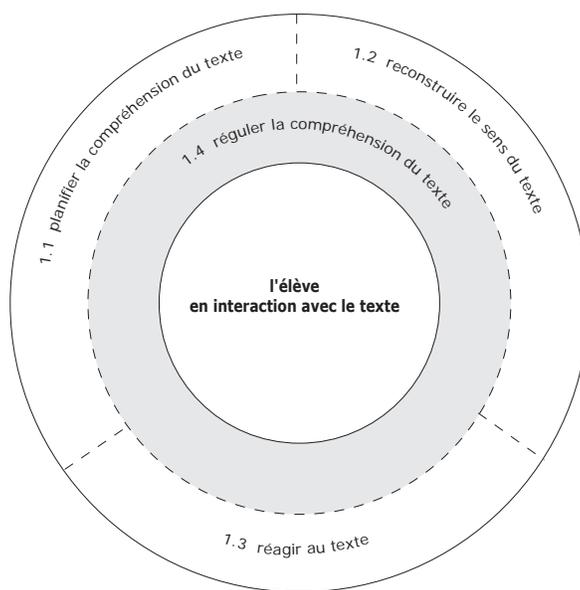
En ce qui concerne la détermination des contenus d'apprentissage, les résultats d'apprentissage généraux sont envisagés comme des entités pour que leurs composantes puissent être cernées aussi finement que possible. Par contre, en ce qui concerne leur mise en œuvre pédagogique, les résultats d'apprentissage s'agencent autour de situations d'apprentissage : c'est autour du projet d'apprentissage de l'élève et, conséquemment, des interventions pédagogiques de l'enseignant que s'articulent les résultats d'apprentissage.

Par ailleurs, on constatera que les résultats d'apprentissage généraux 1 et 2 se rapprochent l'un de l'autre par leur conception même : ils sont en effet conçus selon une démarche d'apprentissage de type stratégique, qui reflète en quelque sorte le comportement langagier attendu de l'élève.

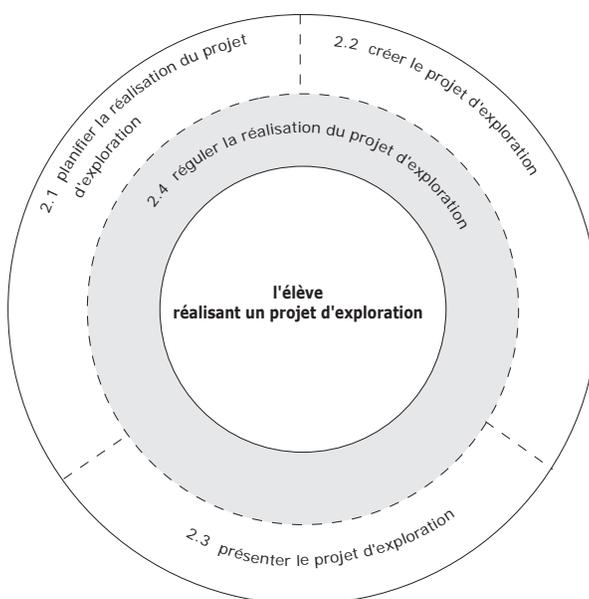
C'est ainsi que le résultat d'apprentissage général 1, centré sur la compréhension et l'interprétation de textes médiatiques francophones, s'agence en trois temps : l'élève planifie sa compréhension du texte, en reconstruit le sens et réagit au texte; par ailleurs, durant ces trois phases (qui sont en interaction dynamique les unes avec les autres), l'élève régule sa compréhension : il en assure le fonctionnement correct, le rythme régulier, le déroulement harmonieux. Plus fondamentalement, dans une telle posture régulatoire, l'élève réfléchit sur son processus d'apprentissage.

De manière homologue, le résultat d'apprentissage général 2, centré sur la réalisation par l'élève de projets d'exploration de l'univers de la communication médiatique, s'agence, lui aussi, en trois phases, non linéaires elles non plus : l'élève planifie la réalisation de son projet, il crée le projet et le présente; durant ces trois phases également, il régule la réalisation de son projet d'exploration en veillant à son déroulement harmonieux, et, plus fondamentalement, son processus d'apprentissage.

RAG 1



RAG 2



Les résultats d'apprentissage spécifiques correspondant aux résultats d'apprentissage généraux 1 et 2, présentés ci-après, précisent cette visée stratégique.

2.2 Les résultats d'apprentissage spécifiques

Résultat d'apprentissage général 1

L'élève sera capable de comprendre et d'interpréter de façon critique divers textes* médiatiques francophones.

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 1.1 *planifier sa compréhension du texte*
 - 1.1.1 déterminer son intention de lecture ou d'écoute/de visionnement : envisager les tâches qui s'y rattachent et en examiner les modalités de réalisation
 - 1.1.2 évaluer sa connaissance du contexte de production du texte (auteur, réalisateur, époque, genre, etc.) : rassembler l'information dont on dispose et la compléter au besoin
 - 1.1.3 choisir, dans le répertoire de ses stratégies de compréhension, celles qui sont appropriées à son intention de communication
- 1.2 *reconstruire le sens du texte*
 - 1.2.1 dégager l'essentiel d'un texte médiatique, en répondant aux questions clés : qui, quoi, quand, où, comment, pourquoi.
 - 1.2.2 analyser divers textes médiatiques en mettant à profit certaines dimensions telles que genre de texte, choix, organisation et présentation du contenu, audience ciblée, techniques mises en œuvre, diffusion, et dégager les effets de sens produits
 - 1.2.3 discerner les valeurs explicites et implicites véhiculées par le texte et, le cas échéant, la vision du monde présentée
- 1.3 *réagir au texte*
 - 1.3.1 exprimer sa réaction au texte, aux idées exprimées, aux valeurs explicites et implicites véhiculées, justifier sa réaction en s'appuyant sur les éléments pertinents du texte et la confronter avec celle d'autres personnes de manière à nuancer, à renforcer ou à réviser sa perception et son appréciation du texte
 - 1.3.2 évaluer dans quelle mesure le texte élargit sa vision du monde, en établissant des liens entre les messages véhiculées dans le texte et ses opinions, entre son univers et celui représenté dans le texte, en établissant des correspondances entre le texte et d'autres textes, en précisant, s'il y a lieu, les interrogations, les remises en question voire les recherches que suscite le texte, etc.
 - 1.3.3 manifester une appréciation des caractéristiques du texte (genre, organisation particulière du texte, traitement d'un thème, point de vue adopté, usage de certaines techniques, etc.), en dégageant l'impact créé (sémantique, stylistique, esthétique, etc.), en explorant les rapports forme/sens par le biais d'une analyse écrite, d'une création originale, etc.
- 1.4 *réguler sa compréhension du texte*
 - 1.4.1 évaluer l'efficacité des stratégies de compréhension mises en œuvre et, au besoin, ajuster sa démarche de compréhension du texte (planification, reconstruction du sens et réaction).

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

Résultat d'apprentissage général 2

L'élève sera capable de réaliser des projets d'exploration de l'univers de la communication médiatique.

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 2.1 planifier la réalisation du projet d'exploration
 - 2.1.1 déterminer l'intention, le destinataire et la forme du projet, à partir d'interrogations diverses sur l'univers de la communication médiatique
 - 2.1.2 établir les paramètres de la réalisation du projet
- 2.2 créer le projet d'exploration
 - 2.2.1 rassembler les données nécessaires à la réalisation du projet
 - 2.2.2 traiter l'information recueillie, en l'organisant en un tout cohérent en fonction de la situation de diffusion du projet et des effets recherchés
 - 2.2.3 améliorer le produit créé, en le soumettant à la révision/correction et à la rétroaction, en vue de l'établissement de sa forme finale
- 2.3 présenter le projet d'exploration
 - 2.3.1 partager le projet sous sa forme finale dans la situation de diffusion établie
 - 2.3.2 évaluer le projet ainsi que le processus de sa réalisation
 - 2.3.3 célébrer la réalisation du projet
- 2.4 réguler la réalisation du projet d'exploration
 - 2.4.1 évaluer l'efficacité des stratégies de production mises en œuvre et, au besoin, ajuster sa démarche de réalisation du projet (planification, création et présentation).

Résultat d'apprentissage général 3

L'élève sera capable de manifester une compréhension critique du rôle et de l'influence des médias dans la société.

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 3.1 analyser la publicité dans différents médias en décodant les messages véhiculés dans des textes* publicitaires
- 3.2 analyser, à partir d'exemples, la place qu'occupe la culture populaire dans les médias (par exemple, les modes, les valeurs)
- 3.3 commenter un événement médiatique (par exemple, un événement politique, un événement communautaire, le lancement d'un disque ou d'un film)
- 3.4 mettre en évidence, à partir d'exemples, l'incidence des médias sur la vie politique et sociale d'un pays ou d'une communauté (par exemple, l'impact d'une campagne anti-tabac ou anti-vitesse sur différents groupes sociaux, la commande publique ou privée de productions ou d'événements médiatiques)
- 3.5 mettre en évidence, à partir d'exemples, quelques dimensions socio-économiques et sociopolitiques de l'univers des médias (par exemple, le phénomène de la concentration de plusieurs types de médias entre les mains de quelques personnes/groupes et les implications de ce phénomène sur la propriété et le contrôle).

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

Résultat d'apprentissage général 4

L'élève sera capable de valoriser les expériences d'apprentissage associées à la communication médiatique comme une source d'enrichissement personnel, intellectuel et social.

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 4.1 relever des défis par la réalisation de projets d'exploration de l'univers de la communication médiatique
- 4.2 présenter une vision personnelle dans son exploration de la communication médiatique
- 4.3 mettre en œuvre une pensée créative/critique dans son exploration de la communication médiatique
- 4.4 valoriser la contribution de ses pairs dans son exploration de la communication médiatique

Résultat d'apprentissage général 5

L'élève sera capable de manifester une appréciation des produits médiatiques et, plus largement, de la langue française et des cultures francophones.

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 5.1 partager son appréciation de textes* médiatiques francophones
- 5.2 reconnaître l'apport des textes* médiatiques francophones à la francophonie canadienne et mondiale
- 5.3 manifester une appréciation de la langue française comme un véhicule qui exprime des réalités et des valeurs associées à une vision du monde

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

NOTES

CHAPITRE 3



*Propositions pédagogiques
pour la mise en œuvre*

Ce chapitre avance des propositions pédagogiques pour la mise en œuvre des résultats d'apprentissage, présentés au chapitre 2. Ces propositions sont agencées sous la forme de cinq modules autonomes (voir liste ci-après).

NOTES

Liste des modules

Module 1 : Le cinéma : compréhension, production et visionnement

Module 2 : La télévision : compréhension et production

Module 3 : La publicité : compréhension et production

Module 4 : L'imprimé : compréhension et production

Module 5 : Lire l'image

Ressources d'apprentissage possibles

NOTES

Module 1 : Le cinéma : compréhension, production et visionnement

Intentions pédagogiques du module :

- Examiner le phénomène médiatique qu'est le cinéma et amener les élèves à comprendre que le cinéma n'est pas que simple divertissement mais qu'il est aussi porteur de sens et de valeurs;
- Examiner les rapports entre le cinéma et la culture, le cinéma et les valeurs sociales et le cinéma et l'histoire;
- Amener les élèves à découvrir qu'il existe une industrie cinématographique en dehors de Hollywood et à valoriser la place importante que le cinéma en langue française, canadien, français ou autre, occupe dans le monde du cinéma.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Activités de mise en train
- Activités de compréhension
 - Le genre cinématographique
 - L'impact économique du cinéma
 - Cinéma et société
 - Les dessins animés
- Activités de production
 - La critique d'un film
 - La publication d'un journal de cinéma
 - Un projet de recherche
 - Un film
- Visionner des films de fiction
 - Analyser pour mieux réagir
 - Démarche et activités
 - L'entraînement au plaisir de voir un film
 - Le programme éducatif *L'Œil cinéma*

Ressources d'apprentissage possibles

Propositions pédagogiques

Le cinéma est souvent perçu comme simple divertissement par les élèves qui sont des consommateurs avides de films, surtout hollywoodiens. Cependant, les films sont porteurs d'un sens, même si celui-ci peut être subverti comme dans une parodie. Ce module cherche à faire porter un regard plus critique sur le cinéma afin d'encourager les élèves à en reconnaître les codes et à comprendre la portée du message d'un film.

Quatre ouvrages, parmi d'autres, sont à utiliser pour la richesse et la diversité de leurs activités :

- Duncan, B. (1994), *Médias à la une*, Montréal : Les Éditions de la Chenelière (adaptation française de M. Boulerice) : le chapitre consacré au cinéma; l'ouvrage est accompagné d'un *Guide d'enseignement*;
- *La compétence médiatique*, Ministère de l'Éducation et Éducation et Formation professionnelle Manitoba/Bureau de l'éducation française, 1989 et 1995 : le chapitre consacré au cinéma;
- *La folie des films. Une approche critique et pratique à l'étude des médias dans la salle de classe*, Winnipeg, Freeze Frame/Storyline FX Inc., 2003;
- *Les médias et vous*, Les éditions Le Griffon d'argile, 1992.

■ Activités de mise en train

- Faire faire le sondage proposé à la page 99 de *Médias à la une* ou faire un sondage s'inspirant de celui-ci. Animer une discussion sur les résultats. Demander aux élèves si leurs goûts ont changé depuis 3 ou 4 ans et pourquoi.
- Visionner un film qui a été tourné en français. Animer une discussion au cours de laquelle les élèves expliquent s'ils ont remarqué des différences entre ce film et un film du même genre qu'ils auraient vu en anglais.
- Visionner l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire qu'ils auraient lue. Demander aux élèves de faire une appréciation critique de l'adaptation de l'œuvre.
- Animer une discussion sur les différences entre le cinéma et la télévision. (Il serait intéressant de parler des différences entre les films conçus pour la télévision et ceux qui le sont pour le cinéma.) Quelles sont les difficultés associées à la diffusion d'un film du cinéma à la télévision?
- Prendre connaissance des pages 65 à 67 de *Médias à la une* : « Les techniques et le langage télévisuels »; les techniques de la caméra au cinéma sont sensiblement les mêmes.

■ Activités de compréhension

□ Le genre cinématographique

- Prendre connaissance du texte « Qu'est-ce qu'un genre cinématographique? » dans *Médias à la une*, p. 101 à p. 104. Demander aux élèves de classer les films selon leur genre. Y a-t-il des genres qui existent parmi les films à l'affiche qui n'ont pas été discutés dans ce texte? Lesquels? Y a-t-il un genre de film qui semble être privilégié? Pourquoi? Y a-t-il un thème qui semble être privilégié? Pourquoi?
- Animer une discussion sur les genres cinématographiques au cours de laquelle les élèves expliquent les caractéristiques de certains genres et les attentes des spectateurs par rapport aux genres. Demander aux élèves d'associer des acteurs populaires à certains genres cinématographiques. Leur demander ce qui arrive si ces acteurs changent de genre.
- Lire le texte « Les films d'horreur : frissons assurés » dans *Médias à la une*, p. 106 à 108. Animer une discussion au cours de laquelle les élèves expliquent s'ils aiment ou non les films d'horreur, en justifiant leurs préférences. Leur demander s'il y a une différence entre un film d'horreur et un film de suspens. Leur demander l'impact des scènes de violence dans les films d'horreur. Leur demander si les films qui parodient les films d'horreur servent à diffuser la violence ou s'ils ne font que la souligner. Leur demander de quelle manière l'éclairage, le bruitage et la musique contribuent à l'effet d'horreur.
- Animer une discussion sur la création d'une atmosphère dans un film. Comment crée-t-on une atmosphère? Quels sont les éléments nécessaires? Comment la musique, le cadre, les objets et les angles de caméra contribuent-ils à établir le genre du film?
- Animer une discussion sur les clichés du cinéma, c'est-à-dire les séquences qui ont été originales il y a longtemps mais qui maintenant sont presque devenues des conventions du genre. Par exemple, on entend la porte qui s'ouvre lorsqu'on pense être seul à la maison mais on découvre, après s'être armé, que c'est le chat! Demander aux élèves de choisir un film qu'ils ont vu récemment et d'essayer de trouver les clichés qu'il contient.

□ L'impact économique du cinéma

- Animer une discussion sur l'impact économique du cinéma dans le monde. S'il n'y avait pas de cinéma, quelles seraient les industries qui souffriraient? Comment le cinéma et d'autres industries (comme celle du fast-food par exemple) arrivent-ils à créer une relation symbiotique? Sans cinéma, pensez-vous que la télévision aurait existé? Pourquoi?

- Demander aux élèves de faire une recherche sur l'impact économique du cinéma au Manitoba. Combien de films sont tournés au Manitoba chaque année? D'où viennent ces films? Quelle proportion représentent les films canadiens, américains? Combien d'emplois sont créés par cette industrie? Comment les gouvernements (municipal, provincial, fédéral) encouragent les compagnies de tournage à venir faire des films au Manitoba? Pourquoi certains Américains choisissent-ils de tourner des films au Canada ou au Manitoba? Comment l'industrie du cinéma du Québec diffère-t-elle de celle des autres provinces du Canada? Quel est le rôle de l'Office national du film? Comment est-il subventionné par le gouvernement? Comment les subventions sont-elles partagées par les provinces?
- Lire « L'industrie cinématographique au Canada » dans *Médias à la une*, p. 125-131.

□ Cinéma et société

- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves déterminent dans quelle mesure le cinéma est un reflet de la société. Quels sont les groupes sociaux qui sont représentés le plus souvent? Les groupes démographiques? Quels types d'environnement? Quelles sortes de problèmes sont représentés? Dans les films mettant en vedette des adolescents, quel est le rôle des parents? Comment représente-t-on la famille dans ces films? Est-ce réaliste selon l'expérience des élèves? Demander aux élèves de choisir deux ou trois films et d'en faire une étude au niveau social. Comment représente-t-on les groupes divers dans ces films? Quelles sont les valeurs véhiculées par ces films? Quelle est la vision du monde?
- Faire faire une recherche sur les films biographiques ou historiques. Demander aux élèves de visionner un film historique ou biographique et ensuite de faire une recherche sur le sujet du film. Comment le film diffère-t-il de la réalité? Pourquoi a-t-on changé certains événements? Pourquoi en a-t-on omis d'autres? Est-il possible de faire un film entièrement fidèle à un événement ou à un personnage historique? Pourquoi? Comment le point de vue du film peut-il avoir une influence sur la vision du monde que l'on propose? Animer une discussion sur le point de vue en proposant aux élèves de discuter des différences entre deux films : celui qui a déjà été tourné et un film qui aurait été tourné par un autre personnage. Si on prend comme exemple « Le retour de Martin Guerre » qui est raconté par un des magistrats, comment ce film aurait-il été différent si Bertrande avait été celle qui racontait l'histoire?

Comment le film « La liste de Schindler » aurait-il été différent s'il avait été filmé à partir du point de vue d'un des Juifs travaillant au camp ou de celui de la femme de Schindler?

- Demander aux élèves de dresser une liste des questions sociales qui sont abordés dans les films qu'ils regardent. Animer une discussion au cours de laquelle les élèves se demandent si les films expliquent des problèmes et proposent une solution ou s'ils ne font qu'exposer le problème? Montrent-ils les conséquences de ces problèmes? Y a-t-il des problèmes sociaux qui ne sont pas abordés dans les films? Pourquoi? Les solutions proposées aux problèmes sont-elles réalistes ou sont-elles plutôt de l'ordre de la « fin heureuse »? Pourquoi? Les films peuvent-ils influencer la pensée d'une société au sujet d'un problème social ou sont-ils seulement le reflet des actions de la société? Si on expose un problème social dans un film, est-il banalisé? Comment certains réalisateurs utilisent-t-ils leurs films pour exposer leur vision du monde?
- En s'appuyant sur l'activité n° 4 à la page 73 de l'ouvrage *La compétence médiatique*, animer une discussion au cours de laquelle les élèves expliqueraient s'ils pensent que le climat social a une influence sur les genres de films qui sont réalisés. Les actualités peuvent-elles avoir une influence sur la production des films ou sur le choix de la thématique? Quelles sortes de films a-t-on fait lors de la Deuxième Guerre mondiale? Le choix des « méchants » est-il influencé par les événements de l'époque? Qui étaient les ennemis au cours de la Guerre froide? Qui sont-ils depuis le 11 septembre 2001? Demander aux élèves de faire une liste des films dramatiques et d'expliquer comment ils peuvent ou non refléter le climat social actuel. Les films comiques suivent-ils cette même tendance? Pourquoi ou comment?
- Animer une discussion sur le système de classification des films. Demander aux élèves quelles sont leurs perceptions de ce système. Selon eux, quels sont les aspects qui dictent un classement ou un autre? Qu'est-ce qui a une plus grande influence sur un classement - les actes de violence ou les actes sexuels? Selon eux, la classification des films devrait-elle être remplacée par la censure de certaines scènes? La classification est-elle une forme de censure? La classification des films varie-t-elle selon les provinces voire les pays?
- En s'appuyant sur l'activité n° 6 à la page 73 de l'ouvrage *La compétence médiatique*, animer une discussion au cours de laquelle les élèves discutent d'Hollywood comme une « usine de rêves ». Comment certains films permettent-ils d'échapper à la vie quotidienne? Comment les films réalistes remplissent-ils ce rôle? Comment peut-on expliquer la popularité de certains films qui semblent n'avoir guère de mérite cinématographique?

Quelle est la place des films-cultes comme « Rocky Horror Picture Show »? Demander aux élèves de choisir un film et d'expliquer la manière par laquelle ce film permet d'échapper à la vie quotidienne.

□ **Les dessins animés**

- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves parlent de leurs expériences avec les dessins animés au cinéma ou sur vidéo/DVD. Leur demander les raisons pour lesquelles ils aimaient ou non les dessins animés lorsqu'ils étaient enfants. Leur demander s'ils croient que les dessins animés ne sont que pour les enfants et de justifier leur point de vue.
- Demander aux élèves de présenter leur point de vue sur les dessins animés de Disney. Animer une discussion au cours de laquelle les élèves pourront parler des rôles assumés par les personnages dans ces films. Les élèves remarquent-ils des points communs entre les films? Demander aux élèves s'il est possible de regarder les films à plusieurs niveaux; leur demander de justifier ce qu'ils disent. Demander aux élèves de choisir un film de Disney qui est l'adaptation d'un conte ou d'un roman (« Pinocchio », « La Belle au bois dormant », « Pocahontas » par exemple) et de comparer le film à la version originale. Leur demander de faire une présentation dans laquelle ils présentent les différences en expliquant les raisons pour lesquelles, à leur avis, Disney a fait les changements à la version originale.
- Faire lire la nouvelle de Jean Giono « L'homme qui plantait des arbres » et discuter des images et de l'évolution de celles-ci au cours de la nouvelle. Faire visionner l'adaptation cinématographique (de l'Office national du film) créée par Frédéric Back. Demander aux élèves de porter un regard critique sur l'adaptation de la nouvelle en s'attardant aux images et à leur évolution.

■ Activités de production

□ La critique d'un film

- Se référer, entre autres, à *Médias à la une*, p. 116, *La compétence médiatique*, p. 74 à 76 et à la page 299 du présent document. Animer une discussion au cours de laquelle les élèves discutent du rôle de la critique, indiquent s'ils en lisent, s'ils demandent l'avis de leurs camarades avant d'aller voir un film, et ce qu'ils considèrent être un bon film ou non.
- Demander aux élèves de dégager les composantes d'une critique de film. Quelle importance accordent-ils à chaque composante?
- Leur demander de regarder un film et d'en faire la critique, qui pourrait paraître dans le journal de l'école par exemple.

□ La publication d'un journal de cinéma

- Proposer aux élèves de réaliser un journal de cinéma; ce journal pourrait être publié sur support imprimé ou médiatique ou encore sur un site Web (existant ou créé pour l'occasion); préciser le public cible de ce journal.
- Inviter les élèves à choisir un rédacteur en chef parmi leurs camarades de classe. Celui-ci sera responsable de faire le partage du travail et de donner les tâches diverses aux reporters. Il fera également la révision et la correction des articles (avec l'aide éventuelle de l'enseignant).
- Inviter les élèves à proposer des idées pour les articles : critiques de films, recherches sur des acteurs, des réalisateurs ou d'autres personnes impliquées à des titres divers dans le monde cinématographique, capsules d'histoire du cinéma, scénarisation, montage, cinématographie, interviews avec des gens impliqués dans le monde du cinéma au Manitoba, etc.
- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves précisent les modalités de travail : le temps disponible pour écrire les articles, les réunions pour discuter de l'avancée du projet, la révision et la correction des articles, les modalités d'évaluation du travail.
- Créer le journal : rassembler l'information requise, écrire et réviser les articles; assembler les articles et composer le produit final; composer la page couverture.
- Évaluer le produit final et distribuer le journal.

□ Un projet de recherche

- Proposer aux élèves de réaliser, individuellement ou en petits groupes, un projet de recherche sur le monde du cinéma. Préciser, de concert avec les élèves, les destinataires possibles de ces projets ainsi que les lieux/moments de diffusion; préciser également le processus de recherche ainsi que les sources d'information; préciser enfin les supports (imprimé, médiatique ou autre) du projet sous sa forme finale.
- Exemples de projets de recherche possibles :
 - ▲ L'histoire du dessin animé. Quel a été le premier dessin animé? Qui l'a conçu? Quelles étaient les techniques utilisées pour créer les dessins animés au début? Comment les techniques ont-elles évolué depuis l'avènement de l'ordinateur? Comparez les différents types de dessins animés qui viennent du Japon ou d'ailleurs. Etc.
 - ▲ Explorer une époque ou une décennie afin de déterminer les genres de films populaires : inventaire, facteurs sociaux, politiques ou autres jouant un rôle, émergence de nouveaux genres, permanence d'autres, raisons pouvant expliquer le succès de certains genres, etc.
 - ▲ Étude comparative entre un film qui a été réalisé dans le passé et sa version plus récente : ressemblance et différences, facteurs pouvant expliquer les différences (ex : évolution des mœurs), appréciation respective des deux versions, etc.); variante : comparer l'adaptation hollywoodienne d'un film avec sa version originale qui a été produite ailleurs (ainsi, certains films français ont été refaits aux États-Unis : « Trois hommes et un couffin », « Cousin, cousine » et « Le retour de Martin Guerre »).
 - ▲ Trouvez un film qui a été réalisé à Hollywood dont la version originale vient d'ailleurs.

□ Un film

- Proposer aux élèves de réaliser un film.
 - ▲ Solliciter les connaissances des élèves sur le processus de production d'un film; dresser avec eux un inventaire, aussi exhaustif que possible, des divers aspects (ex. : histoire, auditoire cible, financement, temps disponible, équipe de production, matériel requis) et des étapes (ex. : élaboration du scénario et du scénarimage, préproduction, production, postproduction).

- ▲ Avec l'aide de personnes impliquées dans la réalisation de films au Manitoba (solliciter dans cette perspective le *Festival des vidéastes*, *Les Productions Rivard* et *Freeze Frame* - voir les coordonnées de ces organismes dans l'*Annuaire des services en français au Manitoba*), établir le processus de production du film à réaliser.
- ▲ Concevoir le scénario, établir le scénarimage; vivre les étapes de préproduction, de production et de postproduction.
- ▲ Monter un ensemble d'activités entourant la projection du film réalisé, célébrer l'expérience de réalisation du film.

On trouvera d'utiles pistes de travail dans l'ouvrage, indiqué au début du module, *La folie des films*.

■ Visionner des films de fiction

□ Analyser pour mieux réagir

• Les enjeux du travail pédagogique sur les films de fiction

- ▲ Le cinéma constitue, comme on le sait bien, un produit culturel très puissant, fortement consommé en particulier chez les jeunes. Mais c'est aussi un langage, dont il importe de s'approprier, comme la langue, le code.
- ▲ Le travail pédagogique sur les films de fiction permet, entre autres, l'analyse et la réaction critique quant à des éléments tels que :
 - l'univers narratif;
 - les personnages;
 - le cadre (lieu et espace);
 - l'intrigue;
 - les valeurs véhiculées;
 - les messages;
 - la vision du monde;
 - la forme et les effets de sens créés.
- ▲ Plus fondamentalement, il s'agit de travailler avec les élèves sur le cinéma, pour que ceux-ci développent leur sens critique et leur capacité d'analyse relativement à l'image et, plus largement, au langage cinématographique.

- « **Déconstruire** » le cinéma

- ▲ Comme la télévision, le cinéma diffuse des messages sur la culture populaire, les courants et les modes, les rôles et les problèmes sociaux. Comme la télévision, le cinéma doit être « déconstruit ».

- ▲ Le cinéma suscite des émotions chez le public. On a pu comparer le cinéma à un « défilé d'images émotionnelles ». Les images, les personnages, les dialogues, la musique et les effets sonores permettent de communiquer avec beaucoup d'efficacité des messages qui font réagir le public.

- ▲ Comment les réalisateurs de cinéma provoquent-ils ces réactions?

Comment fabrique-t-on des messages?

- ▲ « *Comprendre un film, c'est plus que comprendre une intrigue. Voir un film, c'est percevoir les symboles, le décor, les éclairages, les mouvements de caméra et la composition des cadrages. C'est aussi apprécier le jeu des actrices et des acteurs et, enfin, être sensible à la musique et aux effets sonores. L'analyse de tous ces éléments [...] permet de comprendre pourquoi certaines personnes trouvent que les films sont "puissants", "pleins de vérité", "palpitants" et "époustouflants".* »

- ▲ Le sens d'un film est surtout produit par les *mouvements de caméra* : la distance à laquelle se trouve la caméra du sujet à filmer, la manière dont la caméra s'approche ou s'éloigne du sujet, les angles de prise de vue, les plans, etc.

- ▲ Le sens dépend également du cadrage et de sa *composition* : la place qu'occupe le sujet à l'avant ou à l'arrière plan, le jeu des formes, des couleurs, des textures et des lignes.

- ▲ *Le son* - les effets sonores ou la musique - est un autre élément très important dans la production du sens d'un film : il suffit de penser à la bande sonore de certains films.

- ▲ *L'éclairage* peut être très efficace pour la création d'effets et d'atmosphères.

- ▲ *Le montage* est capital dans la production du sens d'un film : c'est l'étape qui consiste à choisir et à agencer les plans de manière à donner un sens à l'ensemble du film; « [c]haque image n'a qu'un effet partiel, mais [...] une juxtaposition d'images amplifie le sens. »

(d'après *Médias à la Une*, Les Éditions de la Chenelière, 1994, p. 97-98 et 113-114; les deux citations sont extraites des pages 98 et 113)

• Techniques cinématographiques

- ▲ **les plans** (cadrages qui permettent à donner à l'image une dimension différente) :
 - le *plan éloigné* montre un paysage entier
 - le *plan général* ou *plan d'ensemble* présente le décor et fournit une image documentaire (sert souvent d'introduction à une séquence)
 - le *plan de demi-ensemble*, où l'importance du décor et l'importance du personnage s'équivalent plus ou moins
 - le *plan moyen* présente les personnages en entier
 - le *plan américain* présente les personnages de la tête aux hanches environ
 - le *plan rapproché* présente les personnages coupés à la taille
 - le *premier plan* montre le visage et les épaules
 - le *gros plan*, en ne montrant que le visage, peut mieux révéler les sentiments qui animent un personnage
 - le *très gros plan* montre une partie seulement du sujet, les yeux d'un visage par exemple.

(d'après le fascicule *Écrire avec la lumière* (de la série *Vers une compétence médiatique*, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1994 et 1995), qui présente, aux pages 27 à 32, une illustration de certains de ces plans)

- ▲ **les mouvements de caméra** (la caméra, installée sur une plate-forme munie de roues ou de roulettes appelée grue, peut se déplacer facilement) :
 - *panoramique* : prise de vue dans laquelle la caméra effectue un balayage horizontal sur son axe (de droite à gauche ou vice versa)
 - *panoramique vertical* : la caméra se déplace vers le haut (panoramique ascendant) ou vers le bas (panoramique descendant)
 - *travelling arrière* : prise de vue dans laquelle la caméra s'éloigne du sujet
 - *travelling avant* : prise de vue dans laquelle la caméra avance vers un sujet
 - *travelling parallèle* : la caméra se déplace en même temps que le sujet, par exemple un personnage qui court; pour une prise de vue sans secousse, on place le chariot sur des rails
 - *zoom avant, zoom arrière* : effet rapide de rapprochement ou d'éloignement du sujet que le spectateur peut percevoir

- ▲ **les angles de prise de vue** (angles que la caméra fait avec le sujet) :
 - *plongée* : la caméra est placée au-dessus du sujet à filmer
 - *angle normal* : la caméra est à la même hauteur que le sujet à filmer
 - *contre-plongée* : la caméra est placée plus bas que le sujet à filmer
 - *contre-champ* : scène captée par une caméra tournée dans une direction donnée (champ), puis par une autre caméra placée dans la direction opposée
 - *objectif à grand angulaire* : objectif qui permet des prises de vues larges
 - *téléobjectif* : objectif de caméra qui permet de rapprocher un sujet.

(d'après *Médias à la Une* (Les Éditions de la Chenelière, 1994, p. 66-69); cet ouvrage présente également d'autres informations sur les techniques et le langage télévisuels)

□ Démarche et activités

• Activités de prévisionnement : quelques pistes

- ▲ Animer une discussion sur la relation entre différents éléments de films de fiction qui ont retenu l'attention des élèves. On pourrait ainsi discuter de l'influence de certains éléments sur d'autres (ainsi, le cadre et, plus largement, le contexte socioculturel sur la psychologie des personnages : les personnages dans un film dont le cadre se situe aux États-Unis dans les années 2000 réagiront-ils par exemple de la même façon que les personnages d'un film dont le cadre est l'Allemagne des années 1930 et 1940?).
- ▲ Animer un remue-méninges autour des dimensions suivantes des films de fiction :
 - le contexte (social, historique, etc.);
 - le genre (dramatique, western, comédie, film fantaisiste, etc.);
 - les thèmes, les valeurs, les stéréotypes; les classifications;
 - les rôles joués par les personnages dans le récit ou la situation où ils sont présentés : personnage principal ou secondaire, héros vs vilain, etc.;
 - les rapports entre les personnages : l'évolution interpersonnelle face aux situations (événements, actions et réactions);
 - les caractérisations des personnages : l'évolution intrapersonnelle (les transformations intérieures du personnage).Faire ressortir l'importance de la dynamique de ces dimensions dans la constitution de l'univers fictif.

40S : Communication médiatique

- ▲ Animer une discussion sur les effets techniques - et les effets de sens que produisent ceux-ci - choisis par un réalisateur (par exemple, la petite fille en rose dans le film *La liste de Schindler*, filmé en noir et blanc).
- ▲ Animer une discussion centrée sur les stéréotypes cinématographiques et sociaux associés à divers genres de films (exemples : western, science-fiction, amour, aventure, comique, etc.).
- ▲ Animer une discussion sur ce qui suscite des sentiments, des émotions, des sentiments, chez les spectateurs lorsque ceux-ci visionnent un film de fiction.
- ▲ Animer une discussion sur les personnages de films de fiction qui ont retenu l'attention des élèves, à partir d'éléments pouvant caractériser, de manière générale, les personnages : traits de caractère, degré de vraisemblance, interactions entre personnages, évolution des personnages, rôles joués par les personnages dans le déroulement du récit (exemple : personnage principal ou secondaire), personnages suscitant l'empathie voire l'identification, personnages stéréotypés, etc.
- ▲ Construire collectivement, en mettant à profit le bagage linguistique des élèves, un vocabulaire relatif à divers éléments d'un film de fiction : intrigue, cadre, personnages, dialogue, montage, cinématographie, mise en scène, etc. Agencer avec les élèves, collectivement ou en s'appuyant sur un premier travail réalisé par les élèves groupés en triades, ce vocabulaire en champs sémantiques.
- ▲ Animer une discussion, en sollicitant les expériences des élèves, sur les divers moyens utilisés pour développer un thème, pour maintenir le suspense, pour mettre en valeur un personnage voire un détail significatif, pour garder l'intérêt, etc. :
 - techniques cinématographiques : les plans, les mouvements de caméra, les angles de prise de vue (voir ci-avant *Techniques cinématographiques*);
 - la bande sonore;
 - les éclairages et autres jeux de lumière;
 - etc.
- ▲ Animer une discussion sur l'importance, dans les films de fiction, de la bande sonore : proposer aux élèves de visionner, sans le son, un extrait d'un film où la bande sonore joue un rôle important et faire commenter l'effet créé; solliciter les expériences des élèves pour souligner le rôle joué, dans les films, par la bande sonore : soutenir l'action, mettre en évidence les effets dramatiques ou les contrastes, créer ou maintenir le suspense ou une ambiance, etc.

- ▲ Cibler la discussion sur les stratégies mises en œuvre par les élèves qui visionnent un film de fiction pour le comprendre et, éventuellement, l'apprécier :
 - anticipations portant sur le contenu et la forme à partir de divers éléments tels que le titre, le thème, le genre voire l'affiche ou le synopsis;
 - mise à profit de l'association image animée/dialogue;
 - attention portée aux trois types de narration qui interagissent dans un film : figurative, verbale et musicale;
 - attention portée à diverses composantes telles que le jeu des acteurs, leurs mimiques, leurs expressions, leurs gestes, leurs intonations, les déplacements, les décors, les costumes;
 - attention portée aux effets de certaines techniques cinématographiques;
 - visionnement en « plusieurs séquences selon un découpage qui respecte l'enchaînement temporel des actions ou les phases de développement psychologique des personnages »⁽¹⁾;
 - non-nécessité de comprendre le sens de chaque mot pour comprendre le sens du message;
 - transfert, le cas échéant, au visionnement en langue seconde d'habiletés utilisées en langue première;
 - etc.
- **Activités de visionnement : quelques pistes**
 - ▲ Étant donné les caractéristiques spécifiques des films de fiction, la façon d'aborder le film varie selon les circonstances : parfois le visionnement est continu du début à la fin, parfois ce processus est marqué par des pauses : celles-ci peuvent correspondre à des séquences stratégiques quant au déroulement chronologique des actions, à des moments-clés du déroulement de l'histoire ou à des étapes marquantes dans l'évolution psychologique des personnages; ces pauses peuvent également être mises à profit pour clarifier des éléments de contenu, stimuler la discussion ou intervenir sur les stratégies de visionnement mises en place par les élèves. Par ailleurs, le visionnement de films de fiction gagne à s'effectuer en plusieurs étapes, chacune d'elles étant orientée par des tâches spécifiques.
 - ▲ La *première étape de visionnement d'un film de fiction* permet aux élèves de prendre un premier contact avec le film de fiction : cette première étape s'actualise dans une première grille de visionnement d'un film de fiction, présentée ci-après sous un format générique.

(1) Hullen, J. et Gréban de St-Germain, B. (1996). « L'entraînement au plaisir de voir un film en langue seconde » *Le Journal de l'Immersion Journal*, vol. 19 : n° 3, p. 15.

Première grille de visionnement d'un film de fiction

Titre :

Genre : dramatique action comédie suspense
 autre (à préciser)

Intrigue (écrire un bref résumé) :

Circonstances (temps et lieu) :

Personnages :

- personnages principaux :
- personnages secondaires :
- autres points sur les personnages :

Thèmes et valeurs :

- thèmes :
- valeurs :
- sentiments, émotions et opinions suscités par les (ou des) valeurs.

Musique :

- Noter quelques adjectifs pouvant la qualifier :

- Décrire en quelques mots les effets et l'ambiance créés :

- Autres éléments ayant retenu l'attention :
 - jeu des acteurs : mimiques, expressions, gestes, déplacements,
 - intonations
 - costumes
 - techniques cinématographiques et effets créés
 - autre (à préciser)

Première appréciation générale :

Écrire quelques mots pour justifier cette appréciation :

Éléments qui ont pu être source de difficultés lors du visionnement :

On pourra clore cette première étape en animant une discussion, collective ou en petits groupes, sur les premières impressions laissées par le film de fiction.

▲ La *deuxième étape de visionnement d'un film de fiction* est orientée par des tâches plus spécifiques; exemples :

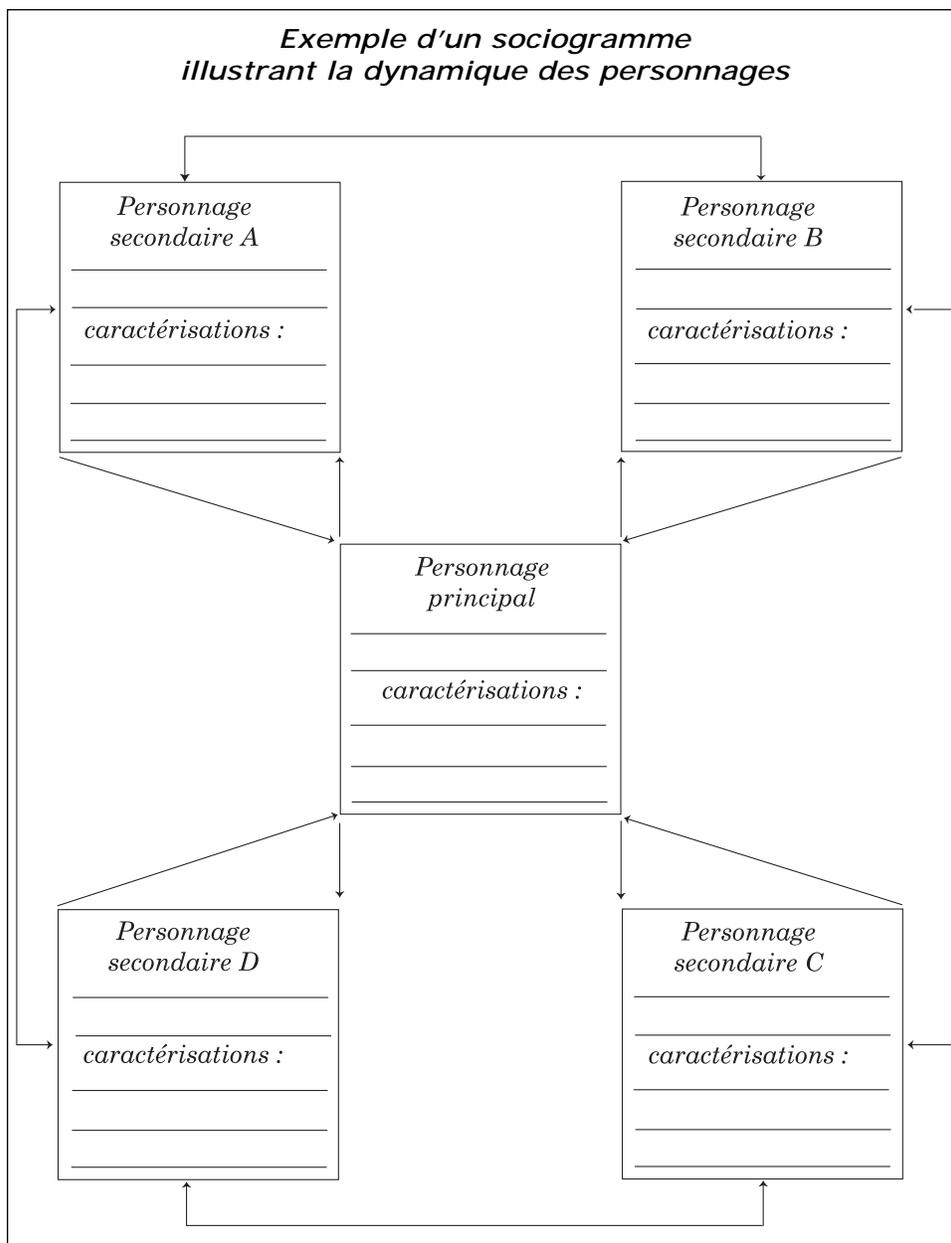
- ❶ les composantes du discours : analyse
 - o établir l'influence du cadre sur les personnages, l'intrigue, le dialogue ainsi que les thèmes et les valeurs;
 - o dégager les relations entre les personnages et les thèmes et les valeurs;
 - o préciser les effets apportés par le montage et la cinématographie, la bande sonore et le jeu des acteurs sur l'intrigue, les personnages, les thèmes, les valeurs;
- ❷ les thèmes et les valeurs : analyse et réaction
 - o dégager les thèmes et les valeurs;
 - o faire part des sentiments, des émotions et des opinions que suscite le traitement des thèmes et des valeurs (appuyer la réaction sur des exemples précis du film);
- ❸ la vision du monde : analyse et réaction
 - o dégager la vision du monde présentée;
 - o exprimer une réaction à la vision du monde présentée, en la justifiant à partir d'éléments appropriés du film;

On pourra mettre en place les modalités de travail suivantes pour la réalisation des tâches proposées ci-dessus :

 - o affecter à des groupes différents les trois pastilles de ❶; mettre en commun;
 - o diviser la classe en triades pour la réalisation des tâches proposées en ❷; mise en commun;
 - o diviser la classe en groupes de deux, puis de quatre, puis de six pour la réalisation des tâches proposées en ❸; mise en commun;
- ❹ Les personnages : analyse
 - o dégager les rôles : personnages principaux ou secondaires;
 - o dégager les caractéristiques physiques, psychologiques, sociales et relationnelles;
 - o établir les rapports entre personnages : supériorité, égalité, infériorité, opposition, etc.

On pourra mettre en place la modalité de travail suivante pour la réalisation de ces tâches : la classe est divisée en triades, mise en commun.

À partir de cette mise en commun, les élèves, groupés en triades, élaborent un sociogramme illustrant la dynamique des personnages, du genre de celui proposé ci-après.



Ce sociogramme - qui pourra être amplifié (par exemple quant au nombre de personnages secondaires) ou modifié selon les films - conduit les élèves

o d'une part à dégager, avec leurs caractérisations essentielles, les personnages,

o d'autre part à expliciter les relations qui existent entre ces personnages, à un double niveau :

* les élèves décrivent, en quelques phrases courtes ou en quelques mots-clés, les relations existant entre le personnage principal et chacun des personnages secondaires; ils font de même pour celles liant chacun des personnages secondaires au personnage principal; ils écrivent ces phrases ou ces mots-clés à côté de chacune des flèches du sociogramme;

* les élèves décrivent, en quelques phrases courtes ou en quelques mots-clés, les relations existant entre chaque personnage secondaire; ils écrivent ces phrases ou ces mots-clés à côté de la ligne qui relie les personnages secondaires entre eux.

Ce sociogramme est en outre affecté d'une contrainte structurelle : aucune des lignes matérialisant la relation entre les personnages secondaires ne devant se croiser, les élèves doivent placer, dans le sociogramme, les personnages secondaires selon une disposition qui tienne compte de cette contrainte.

Une mise en commun des différents sociogrammes construits par les groupes permet de faire apparaître les ressemblances et les différences quant à la reconstruction de la dynamique des personnages.

⑤ Le rôle de la bande sonore dans la trame narrative : analyse et création

o proposer aux élèves d'écouter des extraits de bandes sonores de films (disponibles, par exemple, sur disques compacts) pour qu'ils décrivent l'ambiance musicale qu'ils créent (exemples : *relaxante, dramatique, douce, joyeuse, triste, créant des contrastes, construisant le suspense*, etc.) - on jugera de la nécessité de construire avec les élèves un répertoire de mots et d'expressions servant à qualifier une ambiance musicale; proposer aux élèves d'imaginer quelles associations ils pourraient établir entre certains extraits de bandes sonores et certains types d'événements d'un film;

o proposer aux élèves d'établir des rapprochements entre certains segments de la trame narrative et la bande sonore; l'établissement d'une telle correspondance pourrait s'appuyer en particulier sur certains critères qualifiant la bande sonore tels que morceau musical nouveau ou répété, genre de musique (exemples : rock, classique, etc.), caractéristiques de la musique (exemples : lente, rythmée, saccadée, etc.), ambiance créée, effet sur le déroulement des actions (exemples : créer un effet dramatique, appuyer un état d'esprit des personnages, illustrer une situation, etc.).

⑥ La dynamique entre certains éléments constitutifs d'un film de fiction : analyse

o élaborer, en triades, un diagramme illustrant les relations existant entre certains éléments constitutifs d'un film de fiction.

Un tel diagramme, du genre de celui proposé ci-après, conduit les élèves à expliciter les relations qui existent entre ces éléments :

o les élèves décrivent, en quelques phrases courtes ou en quelques mots-clés, les personnages : leur caractérisation (physique, psychologique, sociale et relationnelle), leurs valeurs et leur statut narratif (principal ou secondaire);

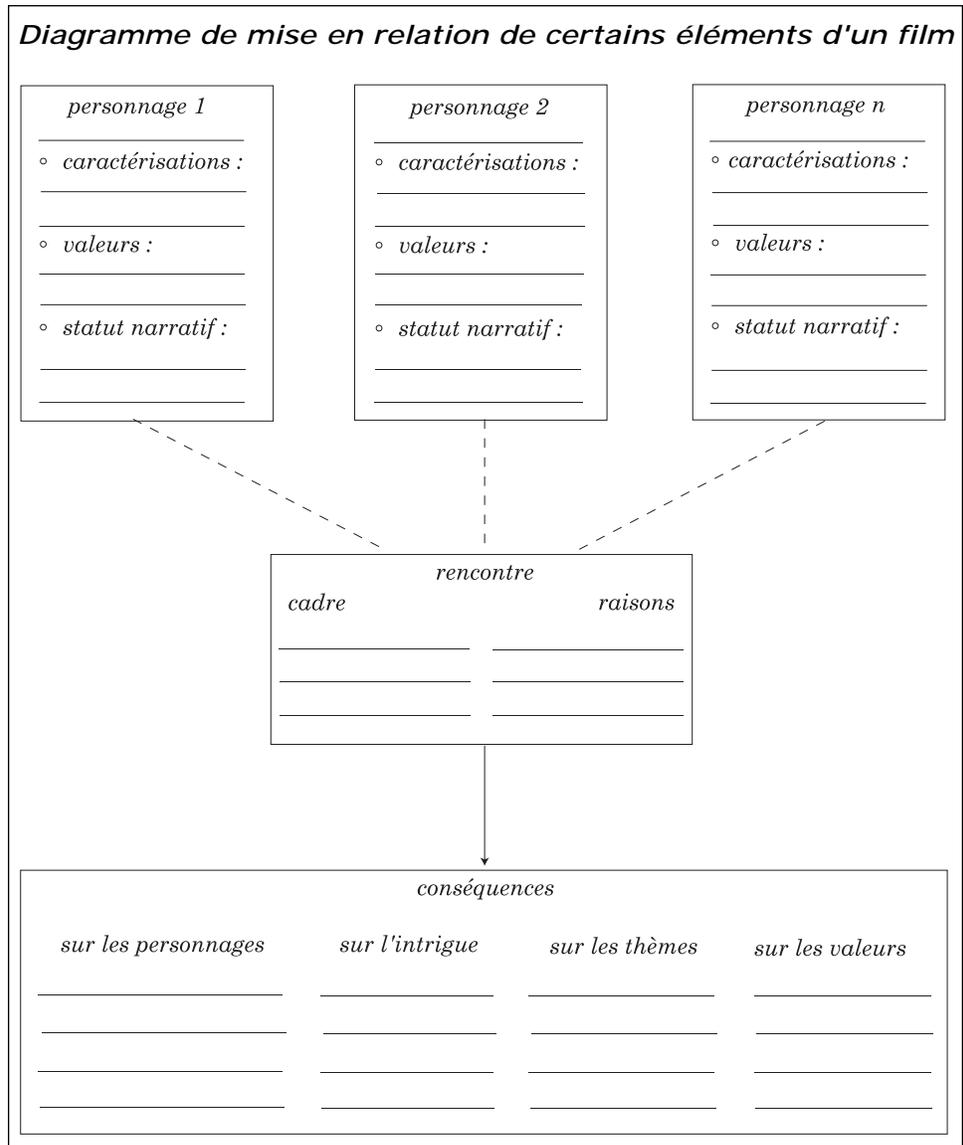
o les élèves décrivent également, en quelques phrases courtes ou en quelques mots-clés, le cadre et les raisons de la rencontre entre les personnages;

o enfin, les élèves précisent les conséquences de cette rencontre sur les personnages, sur l'intrigue, sur les valeurs et sur les thèmes.

Ce diagramme peut être construit à partir de segments narratifs du film, de durée variable : une scène, un groupement de scènes formant un ensemble narratif ou thématique, etc.

Une mise en commun des différents diagrammes, complétés par les groupes, permet de faire apparaître l'importance de certains éléments d'un film, ainsi que la dynamique qu'établit leur mise en relation.

Un autre visionnement du film peut être utile pour vérifier l'exactitude du diagramme complété ou pour lui apporter d'ultimes ajustements.



⑦ Une fiche synthèse d'un film de fiction :

Une telle fiche, du genre de celle proposée ci-contre, conduit les élèves à noter toute information pertinente sous chacune des catégories proposées - thèmes, cadre, intrigue, personnages et valeurs - ainsi qu'à établir toute relation pertinente entre chacune des cinq colonnes. La fiche invite également les élèves à préciser la vision du monde telle qu'elle se dégage, selon eux, du film.

En outre, la fiche comporte une catégorie plus spécifiquement relative à des dimensions formelles du film telles que cinématographie et montage, dans laquelle les élèves sont invités à noter toute information pertinente entre cette catégorie et celles qui précèdent. Enfin, la fiche contient une dernière catégorie qui conduit les élèves à noter d'autres éléments qui contribuent au sens du film.

Une mise en commun des différentes fiches complétées par les groupes permet de comparer l'information notée sur les fiches ainsi que les relations établies; plus largement, c'est la compréhension du film - et ses multiples niveaux - qu'ont les groupes qui est ainsi mise en parallèle et partagée.

<i>Fiche synthèse d'un film de fiction</i>				
<i>Thèmes</i>	<i>Cadre</i>	<i>Intrigue</i>	<i>Personnages</i>	<i>Valeurs</i>
<i>Vision du monde</i>				
<i>Cinématographie, montage, autres dimensions formelles</i>				
<i>Autres éléments qui contribuent au sens du film de fiction</i>				

⑧ Réactions au film de fiction :

On sollicitera bien sûr les réactions (sentiments, émotions et opinions) des élèves sur les thèmes, les valeurs, leur traitement ainsi que sur la vision du monde du film; cette réaction, qui sera justifiée par les éléments appropriés du discours, pourra prendre des formes diverses : écriture d'un court texte critique accompagnant le film, panel simulant une interaction entre deux critiques portant sur le film une appréciation différente, production d'une affiche, etc.

⑨ Les stratégies de visionnement d'un film de fiction :

Animer une discussion sur les stratégies qu'ont mises en œuvre les élèves pour accomplir les tâches de visionnement, en faisant établir un lien avec la discussion intervenue sur ce point en fin de prévisionnement.

On pourra spécifier en particulier les deux points suivants :

o les facteurs facilitant, pour les élèves, les tâches de visionnement de films de fiction;

o les facteurs constituant, pour les élèves, des difficultés lors des tâches de visionnement de films de fiction.

On pourra proposer aux élèves de réfléchir individuellement d'abord sur ces deux points, de partager ensuite leurs réflexions au sein de petits groupes; on pourra enfin faire une synthèse de ces deux ordres de facteurs avec l'ensemble de la classe.

On invitera en particulier les élèves à réfléchir aux dimensions suivantes de leur « compétence stratégique » :

o les stratégies de visionnement qui sont à leur disposition constituent un répertoire, une sorte de « boîte à outils »;

o lorsqu'ils visionnent un film de fiction par exemple, ils sélectionnent, à partir de ce répertoire, les stratégies de visionnement qui sont appropriées à leur intention de communication et les mettent en œuvre;

o pendant et après le visionnement, ils évaluent l'efficacité de ces stratégies.

• **Activités de postvisionnement : quelques pistes**

▲ Certaines activités d'apprentissage réalisées lors du post-visionnement consistent en des activités de manipulation, qui visent à permettre aux élèves de réinvestir certaines dimensions du visionnement d'un film; exemples :

- créer des situations nouvelles que vivent les personnages et évaluer leur impact sur la dynamique des personnages;

- modifier le contexte, socioculturel en particulier, dans lequel évoluent les personnages et évaluer les éventuels changements sur la dynamique des personnages, les thèmes, les valeurs et la vision du monde;

- effectuer des modifications dans la bande sonore (exemples : genre de musique, caractéristiques de la musique, etc.) et évaluer l'incidence de ces modifications sur le rôle que joue la bande sonore dans le sens du film;
- visionner deux versions d'un même film réalisées à des époques différentes : comparer, entre autres, les personnages, la bande sonore, les thèmes et les valeurs, la vision du monde;
- visionner un autre film présentant les mêmes thèmes mais dont les valeurs sont véhiculées différemment;
- écrire/présenter la critique du film; celle-ci pourrait s'articuler autour des éléments suivants :

Les éléments d'une critique d'un film (1)

- un court résumé de l'histoire;
- le nom des premiers rôles et des rôles secondaires, ainsi que le nom des personnages;
- des commentaires sur la direction et le jeu des acteurs;
- le nom du scénariste et le type de scénario (adaptation ou scénario original); une appréciation de la qualité de l'histoire et de la crédibilité des dialogues;
- une comparaison avec les autres films du réalisateur ou avec des films du même genre;
- quelques informations sur la production : nom du producteur, film à gros ou petit budget, lieu de tournage, etc.;
- une évaluation de la technique : éclairage, effets spéciaux, bande sonore, etc.;
- une opinion globale du film.

- etc.
- ▲ Réactiver les discussions intervenues lors des phases de pré-visionnement et de visionnement sur les stratégies mises en œuvre par les élèves pour comprendre un film et, éventuellement, l'apprécier :
 - anticipations portant sur le contenu et la forme à partir de divers éléments tels que le titre, le thème, le genre
 - mise à profit de l'association image animée/dialogue

(1) D'après *Médias à la Une* (Les Éditions de la Chenelière, 1994, p. 116).

- attention portée aux trois types de narration qui interagissent dans un film : figurative, verbale et musicale
 - attention portée à diverses composantes telles que le jeu des acteurs, leurs mimiques, leurs expressions, leurs gestes, leurs intonations, les décors, les costumes
 - attention portée à certaines techniques cinématographiques
 - visionnement en plusieurs séquences
 - non-nécessité de comprendre le sens de chaque mot pour comprendre le sens du message
 - transfert, le cas échéant, au visionnement en langue seconde d'habiletés utilisées en langue première
 - etc.
- ▲ Proposer aux élèves de porter sur les films un regard plus large; exemples :
- produire (oralement ou par écrit) une critique d'un film;
 - à partir de films de genre documentaire dramatique (exemples : films de la série « Les grands procès », disponibles auprès de la Bibliothèque publique de Saint-Boniface), proposer aux élèves des jeux de rôle : procureur, avocat de la défense, accusé, jury, etc.;
 - écrire un court texte à caractère informatif à partir des événements d'un film;
 - entrer en contact avec des personnes œuvrant dans la production cinématographique francophone - consulter l'édition annuelle (gratuite) de *l'Annuaire des services en français au Manitoba* établi par la Société franco-manitobaine - : préparation de la venue de telles personnes, déroulement de leur venue et suivi;
 - produire un court film, qui pourrait être réalisé et présenté dans le cadre du *Festival des vidéastes*;
 - etc.
- ▲ Animer des discussions, qui incluraient entre autres des débats, sur le monde du cinéma et, plus largement, sur « la société du spectacle ».

□ **L'entraînement au plaisir de voir un film** ⁽¹⁾

• **Éléments de mise en contexte :**

▲ **La compréhension orale en contexte scolaire :**

- mettre en place des interventions pédagogiques visant spécifiquement le développement d'une compréhension orale contextualisée;

(1) Cette section s'appuie largement sur l'article suivant : Hullen, J. et Gréban de St. Germain, B. (1996). « L'entraînement au plaisir de voir un film en langue seconde ». *Le Journal de l'Immersion Journal*, vol. 19, n° 3, p. 11-16. Les citations sont extraites de cet article. Même si l'article a été initialement écrit pour la langue seconde, les orientations qu'il propose sont susceptibles d'avoir une portée plus large.

- fournir aux élèves des situations d'écoute/de visionnement, auxquelles eux-mêmes peuvent « donner du sens »;
- fournir aux élèves des situations où les élèves écoutent/visionnent « pour le plaisir ».
- ▲ **Le film ou long métrage :**
 - donne souvent lieu à une écoute/un visionnement dont la caractéristique essentielle est de distraire, de susciter du plaisir;
 - provoque l'implication affective de l'apprenant;
 - constitue un vecteur pour ancrer les pratiques scolaires dans le champ des expériences et des intérêts des élèves;
 - le visionnement d'un film en contexte scolaire gagne à conserver cette qualité de plaisir, « source intrinsèque de motivation »;
 - plus largement, l'utilisation du film en contexte scolaire a des incidences sur le développement des habitudes non scolaires associées au français.
- ▲ **La compréhension d'un film en langue seconde :**
 - la compréhension d'un film semble en général facilitée par l'association image animée/dialogue;
 - mais le visionnement d'un film en langue seconde pose des difficultés
 - o d'ordre langagier (exemple : variété des registres de langue)
 - o d'ordre culturel (exemples : représentation d'un milieu francophone peu, voire pas, connu, implicites)
 - o d'ordre cinématographique (exemple : la culture cinématographique : ses lois internes, son ancrage socioculturel, etc.).
- **Une démarche pour faciliter la compréhension d'un film :**
 - ▲ objectif : faciliter l'appréhension, par l'élève, d'un film; permettre à l'élève de comprendre suffisamment d'un film pour qu'il ait envie de le regarder et pour que cette expérience soit source de plaisir;
 - ▲ sélection judicieuse d'un film, en fonction de critères tels que les intérêts et l'âge des élèves;
 - ▲ **une démarche à trois temps : avant, pendant et après la projection du film**
 - **avant la projection du film : phase préparatoire d'anticipation et de conditionnement**
 - o interviennent à cette étape des éléments d'ordre mental et cognitif, autant que psychologique et affectif;

- o dans cette première phase, il s'agit d'explorer le thème et le sujet du film, le contexte historique et sociologique susceptible de conditionner la bonne compréhension générale;
- o comme pour l'entraînement à la lecture, proposer une série d'activités d'anticipation à partir
 - * de supports graphiques : le titre, le synopsis du film tel qu'il apparaît sur le boîtier de la vidéo ou du DVD, sur une fiche ou un article d'un magazine spécialisé,
 - * de supports iconographiques, surtout l'affiche du film, vraisemblablement reproduite dans un magazine pour jeunes ou un magazine de cinéma,
 - * d'autres supports tels que des reportages-photos que l'on trouve dans les magazines spécialisés, des vidéoclips annonces;
- o placer l'élève dans une situation qui reproduit la chronologie événementielle habituelle dans la compréhension et l'appréciation d'un film : le titre, le thème, le genre, l'affiche, le résumé de l'histoire, etc. et dans laquelle il élabore autant d'hypothèses que possible sur le film : le thème, le sujet, l'ambiance, le schéma narratif, les éléments culturels généralement associés au thème ou au sujet du film, etc.;
- o l'élaboration d'hypothèses gagne à s'effectuer progressivement à partir de l'affiche du film d'abord, du synopsis du film ensuite, du vidéoclip annonce enfin; chaque support donne lieu à l'élaboration d'une nouvelle série d'hypothèses, chacune s'appuyant sur la précédente; cette démarche inductive peut être enrichie par le partage, entre groupes d'élèves, des hypothèses élaborées;
- o une stratégie de **planification** : se préparer au visionnement d'un film selon une démarche qui permet à l'élève de prévoir de façon consciente, à partir de ses expériences antérieures de spectateur de film et de ses connaissances référentielles, un certain nombre d'éléments de la situation qu'il va vivre;
- o cette phase préparatoire au visionnement du film est d'autant plus profitable si elle se déroule dans un contexte caractérisé par la relaxation, la détente, le calme, le confort et d'autres facteurs d'ordre affectif qui contribuent à optimiser la réceptivité de l'élève;
- **projection du film : phase de visionnement en plusieurs séquences**
 - o organiser la projection du film en plusieurs séquences, selon un découpage qui respecte l'enchaînement temporel des actions ou les phases de développement psychologique des personnages;

o **le visionnement du générique :**

- * la première séquence est celle du générique : celui-ci informe le spectateur de nouvelles interrogations, déclenche des impressions, etc.;
- * l'élève est invité à énumérer ce qu'il s'attend à trouver dans le générique, compte tenu de ce qu'il a découvert dans la phase préparatoire et de ce qu'il sait du genre de film qu'il va voir;
- * l'élève est ensuite invité à regarder le générique dans son intégralité, d'une part pour vérifier si ses hypothèses de départ se sont confirmées ou non, d'autre part pour découvrir des éléments dont l'originalité l'amène à formuler de nouvelles hypothèses sur le film;
- * l'élève est invité à verbaliser les impressions que lui a laissées le générique;

o **le visionnement du début du film :**

- * visionner le début du film pour identifier les personnages (identité, appartenance sociale, personnalité, comportement, etc.), les lieux, les circonstances de temps, certaines activités ou événements auxquels participent les personnages, etc.;
- * chaque élève pourrait n'avoir à observer qu'une seule catégorie d'éléments, avec ou sans grille d'analyse; un partage des observations faites permet ensuite d'établir les éléments de la compréhension du début du film;
- * les élèves prennent progressivement conscience que « la compréhension de ce qui est en train de se passer sur l'écran tient d'une part au décodage simultané d'un ensemble de données contextuelles et d'autre part à la cohérence narrative qui se construit sous leurs yeux, la suite des événements étant inexorablement liée à ce qui est déjà connu »;

o **le visionnement d'une séquence :**

- * visionner une séquence sans le son; analyser tous les éléments visuels de la situation, les caractéristiques photographiques et cinématographiques repérables, l'enchaînement des actions (on pourra utiliser, pour cette analyse, des grilles conçues à cet effet); interpréter narrativement la séquence;
- * visionner la même séquence avec le son afin de vérifier l'interprétation proposée;

o autres dimensions du visionnement du film :

- * lors du visionnement du film, l'élève est invité, à intervalles réguliers, à réagir personnellement à ce qu'il voit et entend dans le film : « [r]estituer la dimension plaisir au visionnement d'un film en classe passe par la reconnaissance du registre varié des émotions et sentiments que peut provoquer le film »;
- * l'élève est également invité à porter son attention sur la structure du film et, en particulier, sur les trois types de narration (figurative, verbale et musicale) qui interagissent dans un film;
- * l'élève est en outre invité à porter son attention sur certaines composantes du film :
 - des éléments tels que le jeu des acteurs, leurs mimiques, expressions, gestes, déplacements, intonations, les décors, les costumes, le bruitage, la musique,
 - le sens de certaines techniques cinématographiques;
- * l'élève est par ailleurs invité à écouter la musique du film pendant quelques minutes et à partager les impressions que celle-ci évoque pour lui;
- * lors du visionnement du film, l'élève est invité, à de nombreuses reprises, à relier des éléments nouveaux à ce qui est déjà connu, à discriminer les éléments sur lesquels portera plus particulièrement l'attention, à interpréter de façon globale, etc. : autant de « stratégies métacognitives qui permet[tent] à [l'élève] de mieux coordonner ses tentatives d'interprétation du film au fur et à mesure du visionnement »;

- après la projection du film : phase d'objectivation

- o les élèves sont invités à exprimer leur appréciation, personnelle et collective, du film; cette étape pourrait donner lieu à une évaluation du film, à une critique en bonne et due forme, sur le modèle, par exemple, des critiques de films à la télévision ou dans les journaux et magazines spécialisés;
- o les élèves sont également invités à évaluer leur compréhension du film, à réfléchir sur les facteurs qui la facilitent ou qui l'entravent : le postvisionnement est donc « une objectivation portant sur le média et sur le processus de compréhension de ce média ».

• Voir un film :

- ▲ un processus de compréhension, dynamisé par des stratégies sensorielles, affectives, sociales, cognitives et métacognitives;
- ▲ une expérience de plaisir, à découvrir et à vivre.

- **Le programme éducatif *L'Œil cinéma* : un outil pour l'éducation à l'image et au langage cinématographique**
 - Sous l'égide de l'Association des cinémas parallèles du Québec (pour de plus amples renseignements, voir le site Web : www.cinemasparalleles.qc.ca), le programme éducatif *L'Œil cinéma* a un double objectif pédagogique :
 - ▲ l'objectif pédagogique premier est de permettre aux élèves du cycle secondaire de développer leur sens critique et leur capacité d'analyse relativement à l'image et plus particulièrement au langage cinématographique;
 - ▲ il vise également à stimuler chez eux le plaisir de découvrir des œuvres de qualité et à les ouvrir aux richesses du patrimoine cinématographique mondial.
 - Parmi les thèmes abordés par le programme, citons :
 - ▲ le cinéma documentaire (théorie, pratique et styles);
 - ▲ le cinéma d'animation (techniques et esthétique);
 - ▲ le montage cinéma (techniques de montage, rapports son/images, effets créés);
 - ▲ la direction artistique (décors, artifices, effets spéciaux et illusions d'optique);
 - ▲ les débuts du cinéma et l'évolution du langage cinématographique.
 - À chaque thème correspond un film à l'étude, auquel sont joints des vidéocassettes complémentaires et un cahier d'accompagnement. Ce cahier contient des éléments de contenu, des activités de divers ordres et des thèmes de discussion qui peuvent se rattacher à plusieurs matières scolaires.
 - Les films sélectionnés et les thématiques abordées permettent de développer chez les élèves des connaissances cinématographiques, tout en leur offrant la possibilité de mieux exploiter celles qu'ils possèdent déjà sur la langue, la littérature, les arts, l'histoire, la morale, etc.
 - En outre, un cahier d'introduction ainsi qu'un cédérom « P'tit coup d'œil sur le cinéma » présentent de nombreuses informations qui permettent une meilleure compréhension du langage cinématographique et des différentes étapes de production d'un film.
 - **Le programme éducatif *L'Œil cinéma* est disponible à la DREF.** La liste ci-après, datée de novembre 2004, recense les films disponibles et les vidéocassettes complémentaires qui les accompagnent (le cahier d'introduction et le cédérom sont disponibles dans chaque trousse). Cette liste est suivie d'un tableau présentant les thématiques correspondant à chacun des films.

Nouveautés au Programme *L'Œil cinéma*

Disponible à la DREF

Public cible : Secondaire 1-4

Le programme *L'Œil cinéma* de l'Association des cinémas parallèles du Québec permet aux jeunes de développer leur sens critique et leur capacité d'analyse tout en stimulant chez eux le plaisir de découvrir des œuvres de qualité en les ouvrant aux richesses du patrimoine cinématographique mondial.

Les films et cahiers d'accompagnement suivants ainsi que les vidéos complémentaires, avec les codes de réservation, sont disponibles à la DREF pour le prêt.

L'armée de l'ombre (code de réservation 53567 et 58501)

Les vidéos complémentaires sont :

- *La grande illusion, cassette 3* (58364 et 58506)
- *La grande illusion, cassette 1* (58363 et 58500)
- *Les métiers du septième art québécois* (58361 et 61382)
- *Les grandes tendances du septième art québécois* (58188)

L'art n'est point sans « Soucy » (code de réservation 58178)

Les vidéos complémentaires sont :

- *La grande illusion, cassette 3* (58364 et 58506)
- *La grande illusion, cassette 1* (58363 et 58500)
- *Les métiers du septième art québécois* (58361)
- *Les grandes tendances du septième art québécois* (58188)

Compilation de films d'animation (code de réservation 58179)

Les vidéos complémentaires sont :

- *La grande illusion, cassette 7* (partie « *L'animation* ») (58187 et 58362)
- *Les métiers du septième art québécois* (58361)
- *Les grandes tendances du septième art québécois* (58188)

Cours Lola cours (code de réservation 58180)

Les vidéos complémentaires sont :

- *Le montage image* (58368)
- *La couleur du son* (58185)
- *Générique : L'envers d'un film* (58186)
- *Les métiers du septième art québécois* (58361)
- *Les grandes tendances du septième art québécois* (58188)

Cyrano de Bergerac (code de réservation 58181)

Les vidéos complémentaires sont :

- *Générique : L'envers d'un film* (58186)
- *La couleur du son* (58185)
- *L'image en tête* (58367)
- *Les métiers du septième art québécois* (58361 et 61382)
- *Les grandes tendances du septième art québécois* (58188)

Le fabuleux destin d'Amélie Poulain (code de réservation 58182/en format DVD)

Les vidéos complémentaires sont :

- *De l'écriture à l'écran* (58365)
- *L'envers du décor* (58366)
- *L'image en tête* (58367)
- *Les métiers du septième art québécois* (58361)
- *Les grandes tendances du septième art québécois* (58188)

Compilation de courts métrages (code de réservation 65067)

Les vidéos complémentaires sont :

- *La grande illusion n° 4 : Mon premier long métrage* (65068)
- *Les dessous du cinéma : septième, cassette 3* (65069)
- *La composition visuelle : 30 images* (65070)
- *Métiers du septième art québécois* (58361 et 61382)
- *Les grandes tendances du septième art québécois* (58188)

Pouvoir intime (code de réservation 65071)

Les vidéos complémentaires sont :

- *La scénarisation : 30 images* (65072)
- *La composition visuelle : 30 images* (65070)
- *Métiers du septième art québécois* (58361 et 61382)
- *Les grandes tendances du septième art québécois* (58188)
- *De l'écriture à l'écran* (58365)

Vous retrouverez ces titres et leurs résumés dans notre Catalogue d'accès public (CAP) à l'adresse suivante : <http://dref.mb.ca>. Pour toutes réservations, s'il vous plaît communiquer avec les préposées à la vidéothèque au 945-2467 ou le 1 800 667-2950. Il est impossible de réserver les vidéocassettes en ligne.

Automne 2005

Films et thématiques correspondantes	
Films	Thématiques
<p><i>L'ARMÉE DE L'OMBRE</i> Un film de Manon Barbeau Québec – 1999 – 70 min</p>	<p>Le cinéma documentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • la théorie et la pratique • les styles du cinéma documentaire
<p><i>L'ART N'EST POINT SANS « SOUCY »</i> Un film de Bruno Carrière Québec – 1994 – 53 min</p>	<p>Le cinéma documentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • la théorie et la pratique • les styles du cinéma documentaire
<p><i>COMILATION DE FILMS D'ANIMATION</i> Collectif Canada – de 1952 à 1994 – 113 min</p>	<p>Le cinéma d'animation</p> <ul style="list-style-type: none"> • les techniques du cinéma d'animation • Walt Disney – Norman McLaren
<p><i>COURS, LOLA, COURS</i> Un film de Tom Tykwer Allemagne – 1998 – 81 min</p>	<p>Le montage au cinéma</p> <ul style="list-style-type: none"> • la postsynchronisation • les rapports entre le son et l'image
<p><i>CYRANO DE BERGERAC</i> Un film de Jean-Claude Rappeneau France – 1990 – 138 min</p>	<p>L'adaptation au cinéma d'un roman ou d'une pièce de théâtre</p> <ul style="list-style-type: none"> • la bande sonore d'un film • la lumière au cinéma
<p><i>THE GENERAL (LE MÉCANO DE LA « GÉNÉRAL »)</i> Un film de Buster Keaton États-Unis – 1926 – 75 min</p>	<p>Les débuts du cinéma (1895 à 1920) et l'évolution du langage cinématographique</p> <ul style="list-style-type: none"> • le cinéma burlesque et la notion de gag
<p><i>LE GRAND JEU</i> Un film de Peter Cattaneo Grande-Bretagne – 1997 – 93 min</p>	<p>La musique au cinéma</p> <ul style="list-style-type: none"> • le vidéoclip et le cinéma contemporain • les systèmes sonores Dolby et THX
<p><i>LE FABULEUX DESTIN D'AMÉLIE POULAIN</i> Un film de Jean-Pierre Jeunet France/Allemagne – 2001 – 122 min</p>	<p>La direction artistique</p> <ul style="list-style-type: none"> • les décors au cinéma • les artifices, les effets spéciaux et les illusions d'optique

Le cahier d'introduction

Ce cahier s'adresse aux enseignants et a pour but de leur donner des notions de base en vue de leur participation à **L'Œil cinéma**. Il s'agit du premier document à consulter avant d'entreprendre l'étude d'un film en particulier.

Résumé du contenu des différentes sections du cahier d'introduction

I – Les cahiers d'accompagnement

On présente ici la structure des cahiers d'accompagnement des films choisis dans le cadre de **L'Œil cinéma**. Cette démarche pédagogique se divise en trois grandes parties et l'enseignant doit accorder de l'importance à chacune d'elles :

1. Préparation au visionnement;
2. Visionnement critique du film;
3. Retour sur le film (analyse).

II – La production d'un film – Les étapes de la production d'un film et les métiers du cinéma

Afin de bien comprendre le contexte qui entoure la réalisation d'une œuvre cinématographique, il est essentiel d'en connaître chacune des étapes ainsi que de saisir l'importance des gens qui y occupent avant, pendant et après le tournage, une fonction très précise. On veut ainsi amener l'élève à prendre conscience de la complexité et de la diversité des processus et des étapes menant de la conception à la production et à la projection d'un film :

1. La préproduction : le producteur, le réalisateur, le scénariste, etc.;
2. Le tournage : le script, le directeur de la photographie, le cadreur, etc.;
3. La postproduction : le monteur-image, le monteur-son, le compositeur, etc.;
4. La diffusion : le distributeur.

III – Le langage cinématographique – Les éléments de base du langage cinématographique

Un film est bien sûr constitué d'images mais chacune d'entre elles a été pensée par le réalisateur et présente plusieurs caractéristiques. Elles servent d'abord à raconter une histoire mais aussi à exprimer des idées, des émotions, à créer une atmosphère, à donner un rythme, etc. En connaissant les particularités du langage cinématographique, l'élève disposera des outils nécessaires pour ses premières analyses filmiques :

1. Du photogramme à l'image;
2. L'image du cinéma : le cadre, le champ et le hors-champ;
3. L'impression de profondeur;
4. Le plan : la durée du plan, l'angle de prise de vue, l'échelle du plan et les mouvements de caméra;
5. Le montage : la fonction narrative du montage et la fonction expressive du montage;
6. Le son au cinéma : le son in, le son hors-champ et le son off.

Le cédérom « P'tit coup d'œil sur le cinéma »

Pour une meilleure compréhension du langage cinématographique et des différentes étapes de production d'un film, le cédérom « **P'tit coup d'œil sur le cinéma** » accompagne le cahier d'introduction. Conçu par deux enseignants, Charles Tapp et Bernard Carmel sous la supervision de Robert Cromp, ce document permet d'illustrer toutes les notions développées dans le cahier et propose des exemples pertinents sur les plans, les mouvements de caméra, etc. On y trouve aussi un guide d'accompagnement sur la démarche à suivre pour effectuer un tournage de film en équipe réduite pour les enseignants qui voudraient tenter l'expérience avec leurs élèves.

Un site Web relatif au court métrage :

www.silenceoncourt.tv

Plus de 250 courts métrages disponibles.

Module 2 : La télévision : compréhension et production

Intentions pédagogiques du module :

- Amener les élèves à porter un regard critique sur les émissions de télévision;
- Amener les élèves à comprendre l'effet qu'exerce la télévision sur les enfants et les adolescents;
- Examiner les rapports entre télévision et société, entre télévision et valeurs sociales, entre télévision et réalité.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Activités de mise en train
- Activités de compréhension
 - Fantaisie ou réalité?
 - Les genres d'émissions
 - Les émissions pour enfants
 - Cibles démographiques et programmation
- Activité de production
 - Projets d'exploration du monde de la télévision.

Ressources d'apprentissage possibles

Propositions pédagogiques

La présence et l'influence de la télévision dans notre société sont devenues une donnée acceptée, surtout lorsque l'on comprend que l'enfant moyen regarde presque autant d'heures de télévision par semaine que le nombre d'heures qu'il passe en classe. Ce module vise à aider l'élève à porter un regard plus critique sur le contenu des émissions de télévision et, plus largement, sur le phénomène médiatique que constitue désormais la télévision.

Trois ouvrages, parmi d'autres, sont à utiliser pour la richesse et la diversité de leurs activités :

- Duncan, B. (1994), *Médias à la une*, Montréal : Les Éditions de la Chenelière (adaptation française de M. Boulerice) : le chapitre consacré à la télévision; l'ouvrage est accompagné d'un *Guide d'enseignement*;
- *La compétence médiatique*, Ministère de l'Éducation et Éducation et Formation professionnelle Manitoba/Bureau de l'éducation française, 1989 et 1995 : le chapitre consacré à la télévision;
- *Les médias et vous*, Les éditions Le Griffon d'argile, 1992.

■ Activités de mise en train

- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves feront une première réflexion sur leurs habitudes de visionnement de la télévision; exemples de questions pour entamer la discussion :
 - Combien d'heures par jour regardes-tu la télévision? Quelles émissions regardes-tu quotidiennement?
 - Quelles sont tes émissions préférées et pourquoi?
 - Ces émissions sont-elles différentes des émissions préférées de celles de tes parents? Quelles en sont les raisons?
 - Comment tes goûts ont-ils évolué depuis 3 ou 4 ans?
 - Si tu étais un parent, limiterais-tu l'accès à la télévision à tes enfants? Pourquoi?
 - Lorsque tu étais petit, qui était ton personnage préféré et pourquoi?
 - Y a-t-il des émissions de télévision au moment des fêtes qui sont devenues aussi populaires que certaines histoires pour enfants? Lesquelles?

- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves explorent l'impact de la télévision dans le monde actuel : présence quantitative, impact qualitatif, programmation/audiences ciblées/cotes d'écoute/incidences commerciales, informer ou distraire?, prolifération des réseaux, images et réel, construction de valeurs, etc.
- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves explorent les valeurs véhiculées par les émissions de télévision. Les émissions de télévision sont-elles génératrices de valeurs ou reflètent-elles seulement les valeurs présentes dans la société? Quelles sont les valeurs prédominantes des émissions de télévision et représentent-elles, totalement ou partiellement, celles de la société dans laquelle nous vivons?

■ Activités de compréhension

- **Fantaisie ou réalité?**
 - Pour ce projet, les pages 118 à 121 de *La compétence médiatique* sont très utiles pour la richesse des suggestions d'activités.
 - Animer une discussion au cours de laquelle les élèves font ressortir les professions les plus en vue dans leurs émissions favorites : médecins, avocats, policiers, etc. Demander aux élèves si la représentation télévisée correspond bien à la réalité. Les élèves peuvent s'appuyer sur leurs propres expériences. Pourquoi observe-t-on des différences? Quelles conclusions en tirer?
 - Animer une discussion sur les **téléromans**. Demander aux élèves de dégager les raisons de leur popularité. Pourquoi les gens restent-ils si attachés aux personnages? Quel est le public ciblé par les téléromans? Ces émissions font-elles partie du monde de la fantaisie ou relèvent-elles plutôt de la réalité? Combien d'élèves regardent des téléromans? Lesquels?
Demander aux élèves de visionner un téléroman pour en dégager la structure de chaque épisode. Comment cette structure engage-t-elle les spectateurs à suivre fidèlement un téléroman?
Demander aux élèves d'écrire une scène d'un téléroman ou d'écrire une scène mettant en action les personnages de leur téléroman préféré mais dans d'autres situations.
Animer une discussion sur le monde du téléroman, en s'appuyant sur le texte « Les téléromans, ces contes bien-aimés des petits et des grands » dans l'ouvrage *Médias à la une*, p. 60 à 63.

- Animer une discussion sur les émissions de **télé-réalité**, à partir de questions telles que : que pensent les élèves de ces types d'émission? Pourquoi? Quelle est la part de « réalité » dans ces émissions? Les participants dans ces types d'émission remplissent-ils des rôles préétablis? Y a-t-il des stéréotypes communs à toutes les émissions? Les participants font-ils partie d'une certaine démographie? Les émissions sont-elles vraiment « réalistes »? Quels sont les besoins satisfaits chez le téléspectateur qui regarde ce type d'émission?

Demander aux élèves de regarder une émission de télé-réalité afin de dégager les techniques que le réalisateur utilise pour maintenir l'intérêt du spectateur. Comment joue-t-on, par exemple, sur le temps et sur les relations entre les participants?

- Animer une discussion sur les **jeux télévisés**, à partir de questions telles que : quelles peuvent être les raisons de la popularité de certains de ces jeux? Quels sont les types de jeux? Quelles sont les valeurs que ces jeux encouragent?

Faire visionner des jeux proposés sur des chaînes francophones et faire établir des différences avec les jeux proposés sur les chaînes anglophones.

□ Les genres d'émissions

Pour avoir accès à une gamme d'activités sur les genres d'émissions, consulter les pages 129 à 140 de l'ouvrage *La compétence médiatique*. Les activités sont regroupées par genre et permettent d'explorer chaque genre selon ses caractéristiques.

Volet A :

- Proposer aux élèves, répartis en petits groupes, d'étudier un genre d'émission qu'ils auront choisi. Lors de la mise en commun, déterminer de quelle manière les genres d'émission ont une influence sur les valeurs de la société et sur la vision du monde.
- L'étude du genre d'émission gagnerait à s'appuyer sur plusieurs émissions du genre choisi et pourrait être orientée par des critères tels que :
 - ▲ La formule de base de l'émission : quelle est la structure de chaque émission? Quelle est l'intention de l'émission?
 - ▲ Le cadre : dans quel milieu et à quelle époque se trouve-t-on? Quelle est l'importance du cadre pour le déroulement de l'histoire?
 - ▲ Les personnages : qui sont les personnages récurrents dans chaque épisode? Quels personnages interviennent de façon plus ou moins régulière? Quel est l'effet de cette intervention? Quels types de personnages n'interviennent qu'une seule fois? Y a-t-il des stéréotypes présents dans l'émission? Pour quelles raisons?

- ▲ Les valeurs : quelles sont les valeurs et la vision du monde véhiculées par cette émission? De quelle manière celles-ci reflètent-elles ou non vos propres valeurs et les valeurs de la société dans laquelle vous vivez?
- ▲ Les événements : y a-t-il des événements qui reviennent souvent? Pourquoi?

Volet B :

- Proposer aux élèves de choisir un personnage selon une donnée démographique ou une profession et d'examiner le portrait que l'on en fait dans différents types d'émission. Y a-t-il une différence dans les portraits? Quelles en seraient les raisons possibles? Comment le type d'émission influence-t-il le traitement du personnage choisi?

□ **Les émissions pour enfants**

- Proposer aux élèves de faire une liste des émissions qu'ils regardaient quand ils étaient plus jeunes. Leur demander lesquelles existent encore. Leur demander de les classer selon leur genre : émission éducative, dessin animé, comédie de situation, etc. Leur demander quelles étaient les valeurs ou la vision du monde de chacune de ces émissions. Leur demander si les valeurs des émissions étaient les mêmes valeurs que celles de leur famille. Leur demander si leurs parents leur avaient interdit de regarder une émission. Pour quelle raison? Animer une discussion sur la censure dans les émissions pour enfants.
- Faire établir des critères d'une bonne émission pour enfants par les élèves. Faire visionner une ou deux émissions pour enfants. Demander aux élèves d'appliquer les critères qu'ils ont établis à l'émission; faire une critique de l'émission.
- Proposer aux élèves de faire une recherche sur l'impact de la télévision dans la vie des enfants (violence, activité physique, imagination, durée de l'attention, etc.).

□ **Cibles démographiques et programmation**

Consulter les pages 142 à 144 de l'ouvrage *La compétence médiatique* et les pages 49 à 52 et 87 à 93 de l'ouvrage *Médias à la une*. Les activités dans *La compétence médiatique* sont particulièrement intéressantes par leur envergure et par leur variété.

- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves discutent de leurs préférences en matière d'émissions télévisuelles et des heures auxquelles ils regardent la télévision.

- Demander aux élèves de construire et de réaliser un sondage dans lequel ils chercheront à connaître les émissions préférées de différentes classes d'âge.
Demander aux élèves, à la suite du sondage, d'analyser les raisons des préférences.
Demander aux élèves d'expliquer la popularité de certaines émissions auprès de certains groupes.
- Animer une discussion sur la dynamique production d'émissions télévisuelles/clientèles ciblées/heures de diffusion; centrer la discussion sur l'impact exercé par cette dynamique sur la nature même des émissions télévisuelles.

■ Activités de production

□ Projets d'exploration du monde de la télévision

- Proposer aux élèves de réaliser, individuellement ou en petits groupes, un projet d'exploration du monde de la télévision. Préciser, de concert avec les élèves, les destinataires possibles de ces projets ainsi que les lieux/moments de diffusion; préciser également le processus de recherche ainsi que les sources d'information; préciser enfin les supports (imprimé, médiatique ou autre) du projet sous sa forme finale.
- Exemples de projets d'exploration possibles :
 - Quel est l'impact de la télévision sur la vie de famille? Examinez cette question en particulier sous l'angle de l'économie ainsi que des valeurs transmises par les familles et par la télévision. Combien de téléviseurs y a-t-il en moyenne dans une famille canadienne? Combien d'heures les gens passent-ils devant la télévision tous les jours? Comment cette situation a-t-elle changé depuis 10, 20, 30 ans? Quel impact culturel la télévision exerce-t-elle? Etc.
 - Analyse des émissions proposées pendant les heures de grande écoute (de 18 h à 23h). Comment sont-elles réparties? Quels genres dominent au début de la soirée, lesquels à la fin de la soirée? Quelles sont les valeurs et la vision du monde véhiculées par ces émissions? Sont-elles différentes à des heures différentes de la soirée? Le ton des émissions change-t-il au cours de la soirée? Quelle est la provenance de ces émissions? Quelle est la proportion d'émissions canadiennes sur les diverses chaînes accessibles? Etc.
 - Examiner le rôle du CRTC (Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes) et, plus largement, les règlements qui régissent la télévision canadienne. Selon le CRTC, quel pourcentage d'émissions doit être de source canadienne? Comment les diffuseurs remplissent-ils les obligations fixés par le CRTC? Le CRTC remplit-il une fonction

importante pour la télédiffusion selon le gouvernement canadien, selon le public? Etc.

- Établir un portrait de la télévision francophone au Manitoba : chaînes, publics, moyens mis en place, programmation, défis et enjeux. Pour établir un tel portrait, il serait avantageux de se rendre dans des studios de télévision, d'inviter des professionnels de la télévision.
- Construire une programmation de télévision pour une clientèle déterminée : objectifs, contenus, processus d'élaboration, évaluation, etc.
- Produire un journal télévisé, un reportage, une émission de variété ou toute autre émission télévisuelle jugée pertinente.
- Monter une journée d'animation sur l'univers de la télévision : affiches, débats, projections, créations, simulations, etc.
- Etc.

NOTES

Module 3 : La publicité : compréhension et production

Intentions pédagogiques du module :

- Examiner un média omniprésent dans la société actuelle;
- Amener les élèves à se poser des questions sur les besoins créés ou comblés par la publicité;
- Examiner les rapports entre la publicité et la société, examiner les techniques de la publicité et les moyens de persuasion ainsi que leur impact sur les consommateurs;
- Amener les élèves à démystifier, voire à apprécier, la structure et le langage qui sont propres à ce média;
- Explorer l'univers de la publicité.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Activités de mise en train
- Activités de compréhension
 - Écouter/Visionner des messages publicitaires au cycle secondaire : démarche et propositions pédagogiques
 - L'impact économique de la publicité
 - La construction de la réalité
 - Les controverses de la publicité
- Activités de production
 - Projet d'exploration de l'univers de la publicité
- Le module *Fous de la pub* : comprendre et produire des textes publicitaires

Ressources d'apprentissage possibles

Propositions pédagogiques

L'omniprésence des annonces publicitaires conduit les élèves à croire qu'ils connaissent et comprennent les enjeux de ce média. Ce module cherche à déconstruire le texte publicitaire afin de permettre à l'élève de mieux comprendre tous les aspects de ce texte, qu'ils soient explicites ou implicites.

Quatre ouvrages, parmi d'autres, sont à utiliser pour la richesse et la diversité de leurs activités :

- Duncan, B. (1994), *Médias à la une*, Montréal : Les Éditions de la Chenelière (adaptation française de M. Boulerice) : le chapitre consacré à la publicité; l'ouvrage est accompagné d'un *Guide d'enseignement*;
- *La compétence médiatique*, Ministère de l'Éducation et Éducation et Formation professionnelle Manitoba/Bureau de l'éducation française, 1989 et 1995 : la section consacrée à la publicité;
- *Via* (Éditions Marcel Didier inc./Hurtubise HMH, 1992) : le module « CommunicAction, Projet et réalisation d'une campagne publicitaire ».
- L'ensemble didactique *Solstice* (Beauchemin, 1996) présente une section consacrée au message publicitaire.

■ Activités de mise en train :

- Animer une discussion sur la publicité. Exemples de questions pour entamer la discussion :
 - Pourquoi la publicité existe-t-elle? Est-elle nécessaire?
 - Quels sont les buts de la publicité? Quels sont les moyens d'atteindre ces buts?
 - Qu'est-ce qui constitue une « bonne » ou une « mauvaise » publicité?
 - Quand il y a des annonces à la télévision, les évitez-vous? À la radio? Dans les revues? Pourquoi?
 - La publicité peut-elle avoir des dimensions artistiques?
- Lire le texte « Cette publicité qui fait acheter » dans *Médias à la une*, p. 223. Mettre à profit les activités proposées à la page 227, suite à la lecture du texte.

■ Activités de compréhension

□ **Écouter/visionner des messages publicitaires au cycle secondaire : démarche et propositions pédagogiques**

Ce travail pédagogique mené sur l'écoute/le visionnement de messages publicitaires met essentiellement l'accent sur le développement, par l'élève, d'une analyse critique des messages publicitaires, qui met à profit certains éléments constitutifs du message publicitaire.

Exemples de situations d'écoute/de visionnement :

- écoute/visionnement, selon un mode collectif, de messages publicitaires relatifs à un thème travaillé;
- écoute/visionnement, selon un mode individuel, de messages publicitaires relatifs à un thème travaillé;
- écoute/visionnement, en petits groupes, de divers messages publicitaires apportant des éclairages différents sur un thème travaillé;
- etc.

Préécoute/prévisionnement

- Animer une discussion sur le monde de la publicité : but, fonction, besoins à satisfaire, public cible, formes, moyens, types, valeurs, etc.; solliciter les expériences des élèves sur le sujet; amener les élèves à adopter sur la publicité un double point de vue : analyse et prise de position.
- Proposer aux élèves d'écouter/de visionner des messages publicitaires, hors du contexte scolaire, selon diverses modalités :
 - ▲ différentes chaînes de télévision (francophones, anglo-canadiennes, ainsi qu'américaines générales et spécialisées);
 - ▲ à un temps fixe pendant une période déterminée;
 - ▲ une même campagne sur différentes chaînes;
 - ▲ etc.

Proposer également l'écoute de publicités radiophoniques.

Animer une discussion sur les diverses observations effectuées et notées lors de ces divers écoutes/visionnements.

- Centrer la discussion sur une double composante de l'écoute/du visionnement de messages publicitaires :
 - ▲ les caractéristiques du message publicitaire : slogan, images, textes (valeur dénotative et connotative des informations), trame sonore, montage, caractérisations, ton, etc.;
 - ▲ les stratégies mises en œuvre par l'élève qui écoute/visionne un message publicitaire pour en reconstruire le sens : écoutes/visionnements successifs orientés par des focus

spécifiques, prise en compte des caractéristiques du message publicitaire, mise à profit des rapports textes/images, attention portée à la récurrence de certaines informations importantes, non-nécessité de comprendre le sens de chaque mot du message, habileté à comprendre des messages homologues dans une autre langue, anticipation du contenu et de la forme du message à partir du thème et de l'intention de celui-ci, etc.

Écoute/Visionnement

- L'écoute/le visionnement de messages publicitaires gagne à s'effectuer en plusieurs étapes, chacune d'elles étant orientée par un focus spécifique, par une intention d'écoute/de visionnement particulière (voir la grille d'écoute/de visionnement générique de messages publicitaires proposée ci-après)
 - ▲ première étape : écouter/visionner pour prendre connaissance du message en général (voir critère 1 de la grille d'écoute/de visionnement);
 - ▲ deuxième étape : écouter/visionner pour
 - spécifier les éléments constitutifs de la trame sonore (voir critère 2 de la grille)
 - spécifier un slogan approprié au message (voir critère 3 de la grille)
 - spécifier les moyens utilisés pour convaincre (voir critère 4 de la grille);
 - ▲ troisième étape : écouter/visionner pour
 - spécifier l'intention de communication qui correspond au message (voir critères 5 et 6 de la grille)
 - spécifier les procédés mis en œuvre (voir critère 7 de la grille);
 - ▲ quatrième étape : écouter/visionner pour
 - spécifier les besoins satisfaits par le message publicitaire (voir critère 8 de la grille) - on jugera si cette quatrième étape doit s'appuyer sur une écoute/un visionnement spécifique ou si le critère 8 de la grille peut être travaillé en s'appuyant sur les trois écoutes/visionnements précédents.
- Après chaque étape, animer une discussion sur les stratégies qu'ont mises en œuvre les élèves pour accomplir la tâche d'écoute/de visionnement, en faisant établir un lien avec la discussion intervenue sur ce point en fin de préécoute/prévisionnement.

40S : Communication médiatique

Grille d'écoute/de visionnement générique de messages publicitaires ⁽¹⁾

<i>critères</i>	<i>messages publicitaires</i>			
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>n</i>
1. Le sujet du message publicitaire				
2. Les éléments de la trame sonore :				
- musique				
- narration, dialogues				
- chanson (ou air fredonné)				
- bruitage, effets sonores				
- autre (à préciser)				
3. Le slogan approprié au message :				
- slogan...				
- slogan...				
- autre slogan				
4. Les moyens utilisés pour convaincre :				
- usage du slogan				
- témoignage d'une personne crédible ou d'un spécialiste				
- référence à des personnalités connues				
- forme d'humour				
- autre (à préciser)				
5. L'intention de communication qui correspond au message :				
- vendre un produit				
- accroître la notoriété d'une marque				
- sensibiliser le public à une cause				
- faire adopter un comportement ou une idée				
- promouvoir un service				
- autre (à préciser)				
6. L'objectif visé par le message est				
- commercial				
- culturel				
- social				
- autre (à préciser)				
7. Les procédés mis en œuvre :				
- argumentation (présenter des arguments)				
- description (décrire les caractéristiques)				
- narration (raconter une histoire)				
- évocation (créer une atmosphère)				
- humour ou fantaisie (chercher l'adhésion par le biais de procédés humoristiques ou fantaisistes)				
8. Les besoins satisfaits par le message :				
- boire et manger				
- affection				
- confort				
- sécurité				
- désir de savoir, d'apprendre				
- bien-être				
- divertissement				
- sentiment d'appartenance				
- autre (à préciser)				

- On pourra ajouter d'autres critères à la grille ou utiliser ces critères comme points de départ à un décodage plus approfondi des messages publicitaires; exemples :
 - ▲ spécifier le public cible visé;
 - ▲ informations dénotatives (faits présentés), connotatives (émotions, sentiments évoqués par ces faits) et incitatives (qui poussent à agir);
 - ▲ spécifier le ton du message;
 - ▲ les ressources visuelles et sonores telles qu'utilisées incitent-elles à agir? Sont-elles appropriées au message?
 - ▲ ressources linguistiques utilisées : qualifications et caractérisations, registres de langue (populaire, familier, courant, soutenu).
- On animera également une discussion entre les élèves, répartis en triades, sur l'impact qu'ont eu sur eux les messages publicitaires écoutés/visionnés : effet, appréciation générale, évaluation de la pertinence des moyens discursifs mis en place en regard de l'objectif affiché/perçu du message, etc.
- On pourra également mettre en place des interventions portant sur des aspects spécifiques des messages publicitaires :
 - ▲ public cible : à partir de messages publicitaires proposés aux élèves ou identifiés par eux, faire recomposer, en dyades, le message publicitaire en fonction d'un autre public cible;
 - ▲ rapports texte/images : proposer aux élèves d'écouter/de visionner des messages publicitaires, d'une part en supprimant le son, d'autre part sans regarder les images, pour préciser les rapports texte/images :
 - le texte complète l'image : l'un et d'autre sont nécessaires à la compréhension du message;
 - le texte et les images se répètent : les images, comme le texte, suffisent à faire comprendre le message;
 - les images sont plus importantes que le texte : le texte, écouté sans regarder les images, ne porte pas le message;
 - le texte est plus important que les images : les images, muettes, ne suffisent pas à faire comprendre le message;
 - faire commenter ces quatre rapports texte/images en fonction des messages publicitaires retenus;
 - ▲ vocabulaire positif (souligne les qualités du produit ou du service) et connotatif (évoque des émotions ou des sentiments favorables) : dans des messages publicitaires proposés aux élèves ou identifiés par eux, faire relever les mots et expressions qui relèvent de ces deux dimensions; faire commenter les effets produits;

- ▲ slogans et procédés linguistiques : à partir de slogans de messages publicitaires proposés aux élèves ou identifiés par eux, faire mettre en évidence quelques procédés linguistiques - exemples : jeux de mots, allitérations et assonances, paradoxes, créations de mots - et faire commenter l'impact de ces procédés linguistiques sur la réception des messages publicitaires;

Exemples de slogans publicitaires se prêtant à une analyse des procédés linguistiques ⁽²⁾ :

- « En tête de file, le fil Caspa »
- « Mettez avec cœur, choisissez la marque Cartatou »
- « Employer la peinture Sico, c'est Siconnaître! »
- « Buvez du lait, c'est vachement bon! »
- « La cité, ça regarde tout le monde »
- « La LABATT, y'a rien qui LABATT ».

On trouvera d'autres exemples de slogans publicitaires à la p. 251 de *Médias à la une*.

- ▲ techniques cinématographiques : à partir de messages publicitaires proposés aux élèves ou identifiés par eux, faire dégager certaines techniques cinématographiques telles que plan et mouvement de caméra; discuter avec les élèves des effets de sens produits par ces techniques (exemple : un gros plan dramatise une situation ou un objet, met en valeur certaines qualités).

Postécoute/postvisionnement

- Certaines activités d'apprentissage réalisées lors de la post-écoute/du postvisionnement consistent en des activités de production, qui visent à permettre aux élèves de réinvestir le travail d'analyse de messages publicitaires mené lors de l'écoute/du visionnement; exemples :
 - ▲ faire créer, en triades, un produit/un service et le présenter à la classe : les critères utilisés lors de la phase d'écoute/de visionnement servent à la fois de critères de production (pour l'équipe productrice) et de critères d'évaluation (pour les autres élèves); cette production peut se présenter sous la forme d'un vidéoclip; ajuster la publicité selon son lieu de diffusion : journal ou revue, radio, télévision, panneau publicitaire;
 - ▲ faire créer, en dyades, un produit/un service et le présenter en utilisant des moyens faisant appel à l'humour;
 - ▲ faire créer, en petits groupes, une campagne publicitaire visant à agir sur certains comportements à l'école; cette campagne se composerait de plusieurs messages publicitaires s'étalant sur une certaine durée.

- Proposer aux élèves, répartis en triades, de construire une grille présentant les constituants nécessaires d'un « bon » message publicitaire : élaboration et justification des constituants. Faire comparer les grilles ainsi construites, pour, par exemple, élaborer « une » grille. Celle-ci pourrait être alors utilisée pour la production de messages publicitaires, dans une perspective d'évaluation tant formative que sommative.
- Proposer aux élèves de porter, sur les messages publicitaires oraux, audiovisuels et écrits, un regard plus large; exemples :
 - ▲ chercher des messages publicitaires autour d'un même thème; les assembler selon un ordre à établir et les présenter;
 - ▲ comparer divers messages publicitaires portant sur un produit/service/comportement, voire le même message publicitaire, présentés selon divers modes : oral, audiovisuel et écrit;
 - ▲ analyser le corpus de messages publicitaires publiés, durant une année ou une saison, dans un même lieu (revue pour la jeunesse, revue d'informations générales, etc.).
- Réactiver les discussions intervenues lors des phases de pré-écoute/prévisionnement et d'écoute/de visionnement sur les stratégies mises en œuvre par les élèves pour appréhender et décoder les messages publicitaires : écoutes/visionnements successifs orientés par des intentions de communication spécifiques, mise à profit des rapports textes/images, attention portée à la récurrence de certaines informations importantes, transferts d'habiletés développées dans une autre langue, anticipations du contenu et de la forme, etc.
- Proposer aux élèves d'inviter des personnes francophones travaillant dans le domaine de la promotion publicitaire et, plus largement, médiatique : préparation de la venue de telles personnes, déroulement de la venue et suivi.
- Mettre sur pied des discussions et des débats reliés à quelques dimensions sociales de la publicité; exemples : son omniprésence dans notre société, la publicité portant sur certains produits tels que le tabac et l'alcool, la publicité visant les enfants, l'utilisation de personnes célèbres dans les publicités, le sexisme dans la publicité, la publicité dans les médias électroniques et la presse écrite.

Ces discussions et ces débats pourraient s'appuyer sur des enquêtes menées par les élèves au sein même de l'école : établissement d'un questionnaire visant à sonder le point de vue du groupe choisi sur le sujet retenu, entrevue avec certaines personnes, compilation des données recueillies et présentation.

- Dans la perspective d'un travail plus large sur les médias, proposer aux élèves de créer collectivement une « publiccampagne »⁽³⁾ : choisir un sujet d'intérêt général (exemple tabagisme ou alcoolisme chez les jeunes) ou plus spécifiquement lié à une situation particulière (exemple : soirée de fin d'année à l'école), identifier la clientèle visée par la campagne, déterminer les objectifs de la campagne et les moyens les plus adéquats (utiliser des médias écrits et électroniques), monter et présenter la campagne.

Notes :

- (1) : Cette grille d'écoute/de visionnement de messages publicitaires s'inspire de celle présentée dans l'ensemble didactique *Solstice* (Éditions d'Acadie, 1996, p. 303) et de d'autres informations sur les messages publicitaires dans cet ensemble aux pages 348 à 352.
- (2) : Ces slogans sont extraits de *J'y pense donc j'en parle* (Holt, Rinehart and Winston of Canada, Limited, 1986, p. 8-11).
- (3) : Cette activité s'inspire de celle présentée dans *En Direct 2* (Prentice Hall Canada Inc., 1995, Unité « Flashmédia », p. 186).

Quelques sources de documents publicitaires :

- la série de 26 émissions *Fous de la pub* (Société de radio-télévision du Québec, 1991/1992); chacune de ces émissions d'une durée de 26 minutes est consacrée à un thème spécifique;
- le site Web « <http://www.nuitdespublivores.com> » : une section de ce site, intitulée « La cinémathèque », met à la disposition du public « une collection de 700 000 films publicitaires du monde entier, de 1898 à nos jours; cette cinémathèque, véritable mémoire mondiale du film publicitaire, est constituée de films en provenance des agences du monde entier » [juin 2005] – l'Alliance française du Manitoba présente, chaque année au début du printemps, le cédérom de l'année de la *Nuit des publivores*.

□ **L'impact économique de la publicité**

- Demander aux élèves de former des groupes. Chaque groupe devra faire une recherche sur une des questions suivantes :
 - ▲ Quels sont les coûts associés à la production d'une annonce publicitaire de 15 ou de 30 secondes? Qu'est-ce qui influence les coûts? Quelle différence y a-t-il entre une campagne locale et une campagne nationale? Pour faire ce travail, les élèves gagneraient à entrer en contact avec une entreprise de publicité.
 - ▲ Quels sont les coûts associés à la diffusion d'une annonce sur une chaîne de télévision locale? Y a-t-il une variation selon l'heure de diffusion? La chaîne de télévision? L'émission?
 - ▲ Quels sont les coûts associés à la publication d'une annonce publicitaire dans des journaux ou des revues? Combien de gens sont susceptibles de voir cette annonce (chiffres de circulation)? Sur ces questions également, les élèves gagneraient à entrer en contact avec des journaux locaux et nationaux, des quotidiens, des hebdomadaires et des mensuels.
 - ▲ Rassembler diverses publications et estimer les revenus qui viennent uniquement de la publicité. Quelle proportion de la publication est réservée à la publicité? Faire le même travail avec des émissions de télévision locales (bulletins d'informations, par exemple).
 - ▲ Quels sont les coûts associés à la publication d'un journal ou à une émission de télévision? Dans le cas des journaux, quelle proportion de leurs revenus vient des acheteurs et quelle proportion de la publicité? Dans le cas des émissions de télévision, quel est le partage des revenus?
- Chaque groupe fait une présentation des recherches liées à la question qu'il a retenue.
- Animer une discussion sur l'impact économique de la publicité.

□ **Le décodage de la publicité**

Pour ce projet, les pages 185 à 192 de l'ouvrage *La compétence médiatique* sont une ressource précieuse à cause des renseignements qui y sont fournis.

▲ **Décodage de publicités imprimées :**

- À partir de publicités publiées dans les revues, demander aux élèves d'examiner les aspects suivants : le langage (ton, appel aux besoins), la présentation visuelle (atmosphère, lettrage, logo, couleurs, éléments de l'annonce, personnages, rapports texte-image), le contenu (qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi? Quelle est l'histoire racontée dans la publicité?), le message global (efficacité de l'annonce, les valeurs présentées, ce que

l'annonce révèle de notre société). Les élèves peuvent faire ce travail individuellement ou en groupes, à partir d'une annonce publicitaire qu'ils auront choisie.

- Suite à une mise en commun, animer une discussion au cours de laquelle les élèves discutent des points communs à toutes les annonces et de la manière selon laquelle la leur diffère de celle des autres selon le produit qui fait l'objet de la publicité.
- Lire le texte « Une image ou un texte? » présenté dans *Médias à la une*, p. 234.

□ **La construction de la réalité**

Une partie importante du décodage de la publicité est de reconnaître que celle-ci présente une vision de la société qui l'a produite. En visionnant des annonces publicitaires, les élèves doivent être amenés à se poser des questions sur la « réalité » présentée par ces annonces.

- Demander aux élèves d'imaginer que quelqu'un qui ne connaît rien de la société nord-américaine ne voit que des annonces publicitaires pour apprendre la composition de cette société. Animer une discussion sur ce à quoi ressemblerait la société dépeinte dans les annonces.
- Mettre les élèves en groupes et leur demander de dire à quoi ressemblerait la famille telle qu'on la voit dans des annonces de différents produits (ex. : savon à lessive, restauration rapide, savon à vaisselle, médicaments).
- Animer une discussion sur les stéréotypes présentés dans les annonces. Quels sont les dangers de perpétuer ces stéréotypes?
- Animer une discussion sur des pratiques de subversion de messages publicitaires : raisons, effets produits, fonctions, etc. (Consulter, à titre d'exemple, la revue *Adbusters* ou le site Web « <http://www.adbusters.org> », pour avoir des exemples de subversion d'annonces publicitaires).

□ **Les controverses de la publicité**

- Animer une discussion avec les élèves sur le constat suivant : la publicité, même si elle est omniprésente et peut paraître tout à fait anodine, présente des aspects qui peuvent être controversés, par le message, l'image, le contenu et le langage. Examiner avec les élèves le *Code canadien des normes de la publicité* (disponible à l'adresse électronique suivante : « <http://www.adstandards.com/fr/standards/codeOverview.asp> » [2005]) pour, entre autres, les conscientiser à l'idée que la publicité n'est pas un champ totalement libre. Le texte « Vanter l'alcool en toute sobriété » à la page 243 de *Médias à la une* pourrait être mis à profit pour donner un exemple concret à des énoncés qui pourraient paraître abstraits à des élèves.

- Demander aux élèves d'examiner des annonces ou une série d'annonces controversées et de faire une recherche afin d'expliquer la controverse qui s'y rattache. Par exemple, comment peut-on expliquer la campagne antitabac faite par les compagnies de tabac? Les élèves peuvent examiner la moralité, voire l'éthique, de telles campagnes. La même démarche peut se faire au sujet des compagnies d'alcool qui font des campagnes contre l'alcool au volant.
- Demander aux élèves de faire une recherche sur les valeurs présentées par certaines annonces publicitaires. Dans quelle mesure ces valeurs reflètent-elles celles qui sont acceptées dans notre société? Dans quelle mesure celles-ci peuvent-elles créer des problèmes? Un exemple, parmi d'autres : l'image corporelle.
- Demander aux élèves de faire un examen de l'industrie de l'infopub. Dans quelle mesure brouille-t-elle les lignes entre le reportage et la publicité? Quelles sont les tactiques de vente utilisées par l'infopub et comment diffèrent-elles d'une émission de télévision?
- Demander aux élèves de faire l'examen d'annonces qui pourraient être considérées comme étant aux limites par rapport à celles prescrites par le *Code canadien des normes de la publicité*. Demander aux élèves de faire des recherches afin de trouver des annonces qui ont été retirées du marché à cause de plaintes faites au CRTC; leur demander d'évaluer l'action prise par le CRTC.

La section « Pour élargir le débat » de *Médias à la une* (p. 252 à 255) propose d'intéressantes pistes relatives à la compréhension des divers fonctionnements de l'univers publicitaire.

■ Activités de production

□ **Projet d'exploration de l'univers de la publicité**

- Proposer aux élèves de réaliser, individuellement ou en petits groupes, un projet d'exploration de l'univers de la publicité. Préciser, de concert avec les élèves, les destinataires possibles de ces projets ainsi que les lieux/moments de diffusion; préciser également le processus de recherche ainsi que les sources d'information; préciser enfin les supports (imprimé, médiatique ou autre) du projet sous sa forme finale.
- Exemples de projets d'exploration possibles :

□ **Projet 1 : Création d'une annonce publicitaire**

Consulter *Médias à la une* (p. 371 à 385) pour ce projet.

- Demander aux élèves de choisir s'ils préfèrent faire une annonce qui fait partie d'une campagne éducative sur un sujet d'importance sociale (le racisme, l'alcool au volant, l'usage des drogues) ou une annonce publicitaire pour vendre un produit existant ou de leur invention.
- Demander aux élèves de faire un travail de planification, que ce soit avec une grille de leur invention ou tout autre moyen où ils décideront de tous les éléments de l'annonce.
- Demander aux élèves d'élaborer le scénario de l'annonce et de le chronométrer afin de voir si ce scénario s'inscrit à l'intérieur des limites de temps imposées. Procéder aux éventuels ajustements.
- Demander aux élèves de faire le scénario-maquette de l'annonce (voir p. 381 à 383 pour plus de précisions).
- Demander aux élèves, si possible, d'enregistrer l'annonce sur vidéocassette avec l'aide de l'enseignant qui enseigne les cours de technologie. Faire faire une autoévaluation de la production finale avec les critères établis à l'avance par les élèves.
- Faire visionner l'annonce par la classe et animer une discussion sur la production.

□ **Projet 2 : Projet de recherche**

Il serait important de faire valoir, aux yeux mêmes des élèves, que la réalisation d'un projet de recherche permet aux élèves de choisir un aspect de l'univers de la publicité qu'ils veulent approfondir.

Suggestions :

- Quel est l'impact des campagnes publicitaires destinées à changer un comportement (les excès de vitesse, l'alcool au volant, fumer pendant la grossesse)? Quelle en est l'efficacité selon les divers intervenants concernés? Comment juge-t-on de l'efficacité de ces annonces? Combien d'argent le gouvernement dépense-t-il pour des campagnes publicitaires de ce genre? Combien est dépensé par des intérêts privés? Pourquoi dépense-t-on cet argent?
- Quelle est la raison d'être de CBC et SRC? Puisque ce sont des diffuseurs qui dépendent de l'argent public, devrait-on permettre les annonces publicitaires? Quel pourcentage de leurs revenus vient des annonces publicitaires? Y a-t-il des heures ou des émissions au cours desquelles il n'y a pas de diffusion d'annonces publicitaires? Pourquoi?
- Quel est le processus de création d'une publicité? Enquête dans une agence de publicité.

■ *Fous de la pub* : comprendre et produire des textes publicitaires

Note

Cette unité s'appuie sur un travail mené avec des élèves de Secondaire 4 à l'hiver 2005.

Orientation générale de l'unité

Tous les jours, nous sommes bombardés par des centaines de messages publicitaires. Qu'il soit 8 h 30, 15 h ou 23 h, les consommateurs demeurent la cible privilégiée de l'entreprise publicitaire. La publicité est désormais bien intégrée à notre vie quotidienne; en effet, elle est omniprésente et passe souvent inaperçue. Il faut donc apprendre aux élèves à lire et à interpréter les messages publicitaires de la même façon qu'on leur apprend à lire, à interpréter ou à écrire un livre. Ils sont donc amenés à analyser la publicité, non pas comme « bonne » ou « mauvaise », mais plutôt comme moyen de communication qui informe et qui vend, qui crée le désir et qui provoque l'action, mais également comme véhicule stratégique qui transmet des idées et des valeurs. Nous insistons avant tout sur l'importance d'apprendre aux élèves à devenir des spectateurs et des lecteurs avertis, à développer chez eux la pensée argumentative et critique ainsi qu'à acquérir une compétence médiatique.

Objectifs généraux de l'unité

Après avoir complété l'unité, l'élève devrait être en mesure de

- prendre conscience de la place et de l'influence de la publicité dans sa vie quotidienne et dans la société;
- développer une pensée critique à l'égard de la publicité;
- prendre conscience de ses réactions et de ses habitudes de consommateur à l'égard de la publicité;
- se situer par rapport aux valeurs véhiculées dans la publicité;
- s'approprier le matériel et le code de communication médiatique;
- découvrir les stratégies particulières qu'utilise le texte publicitaire pour transmettre ses messages et les utiliser pour décoder et interpréter le message;
- reconnaître la présence de l'auteur dans une publicité et inférer son intention à partir d'indices de l'image et du texte;
- manifester une appréciation des représentations médiatiques;
- déterminer les critères d'une publicité efficace et les appliquer dans la création d'une publicité originale.

Contenu et déroulement de l'unité

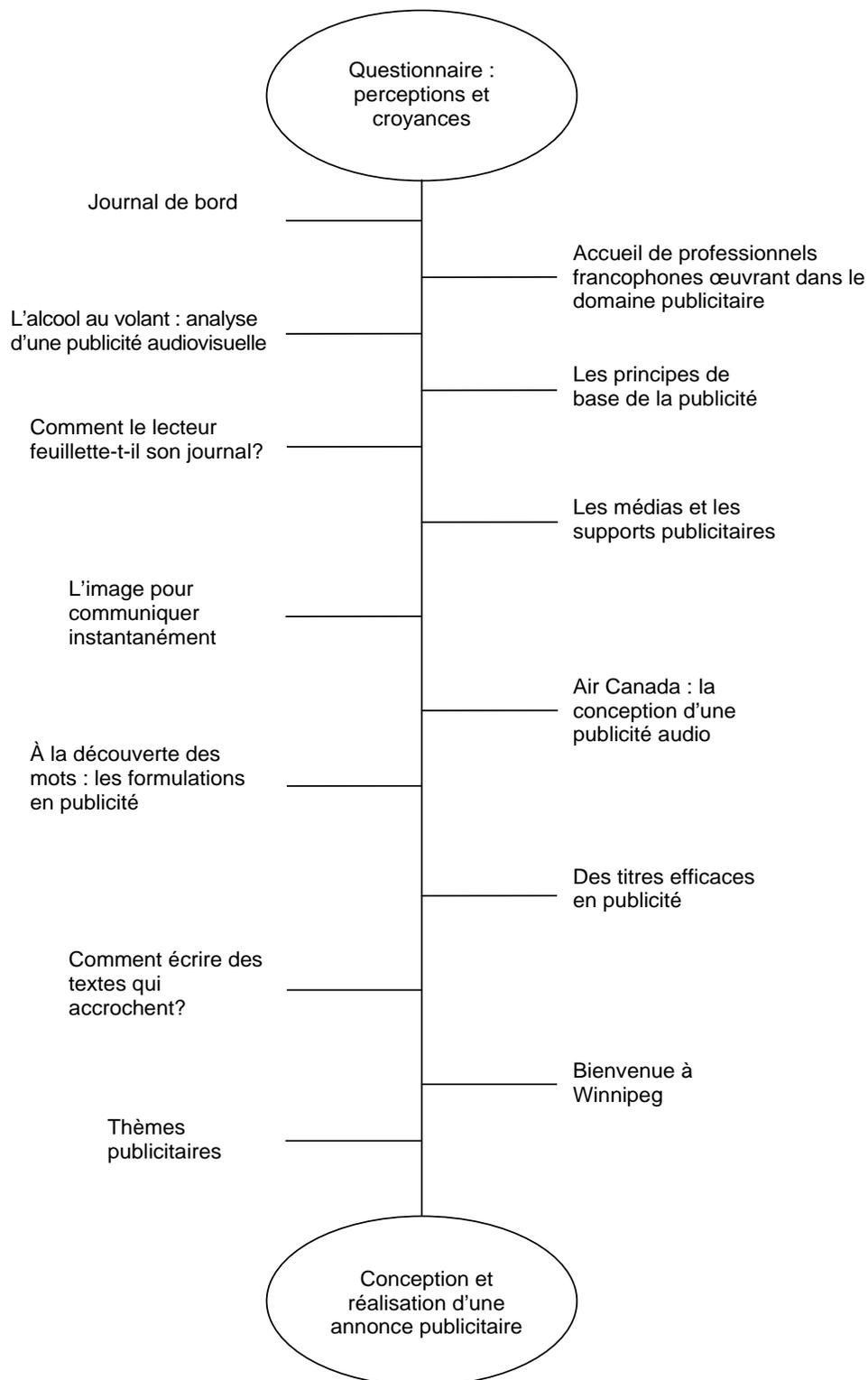
Dans cette unité, nous nous appuyons d'abord sur les connaissances, les compétences et les perceptions des élèves à l'égard du monde de la publicité et nous ajoutons, au fur et à mesure, de nouveaux éléments. Ils explorent alors les principes de base du monde de la publicité en vue de comprendre la façon dont sont construits les messages publicitaires. Ils explorent ainsi l'intention de l'émetteur et l'agencement des diverses techniques et stratégies utilisées pour mettre en valeur ce but. C'est ainsi que les élèves analysent l'efficacité des différents messages publicitaires et portent un regard critique sur ceux-ci.

Les éléments suivants sont travaillés :

- l'omniprésence de la publicité
- l'efficacité des textes publicitaires
- les mécanismes de la publicité, entre autres :
 - l'émetteur et son intention
 - les types de publicités
 - le produit et ses caractéristiques
 - le style d'appel
 - le public cible
 - le montage ou la mise en page
 - les besoins à combler
 - le processus AIDA (attirer l'attention; susciter l'intérêt; créer le désir; pousser à l'action)
- les ressources visuelles, sonores et linguistiques exploitées en publicité, entre autres :
 - l'image
 - la couleur
 - les sons
 - la typographie
 - les éléments graphiques
 - le titre
- les médias et les différents supports publicitaires
- les formulations en publicité
- l'argumentation en publicité.

Les cours sont conçus de façon que les élèves apprennent par la découverte, explorent et manipulent une variété de textes publicitaires. Les cours sont axés sur la discussion et le travail coopératif. De plus, nous accueillons des invités francophones œuvrant dans la communauté, tels Louise Grouette-Stockwell, propriétaire d'*Éditique*, Stéphane Gagnon, responsable du dossier Jeunesse au Conseil de développement économique des municipalités bilingues du Manitoba (CDEM) et David LaRocque, coordonnateur au Collège universitaire de Saint-Boniface (CUSB).

Schéma conceptuel de la démarche pédagogique proposée



Contenu et déroulement de l'unité	Démarche	Commentaire
Questionnaire Document A ci-joint	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant distribue le questionnaire. <input type="checkbox"/> Les élèves remplissent le questionnaire individuellement. <input type="checkbox"/> Les élèves partagent leurs réponses avec un collègue. <input type="checkbox"/> L'enseignant mène une discussion en grand groupe au sujet des affirmations présentées dans le questionnaire. 	<p>L'unité commence avec un questionnaire qui amène les élèves à parler de leurs représentations de la publicité. Ce dernier permet aux élèves de prendre conscience des attitudes qu'ils ont envers le monde médiatique, les valeurs véhiculées et l'intention des entreprises. L'enseignant peut donc s'engager à travailler ces représentations.</p>
Journal de bord Document B1, B2 et B3	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant distribue le document de soutien, les fiches pour les entrées et l'échelle d'appréciation du journal de bord; il explique l'activité. <input type="checkbox"/> Les élèves remettent leur journal de bord une fois par semaine pour une évaluation formative. <input type="checkbox"/> À la fin de l'unité, les élèves évaluent leur journal de bord selon les critères préétablis. 	<p>Une des forces de l'unité <i>Fous de la pub</i> est l'utilisation du journal de bord. Cet outil de travail incite les élèves à explorer une dimension importante de la publicité, celle de son omniprésence dans leur environnement quotidien. Ainsi, les élèves prennent non seulement conscience de la présence de la publicité dans leur monde immédiat, mais portent aussi un regard critique sur ce monde.</p> <p>La majorité des entrées des élèves ont traité de publicités télévisées, ce qui témoigne de la position privilégiée de cette source médiatique chez les jeunes. Plusieurs ont aussi abordé des publicités de revues variées et de publipostage.</p> <p>Variations sur l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> varier les entrées en exigeant des entrées par thèmes ou par médias <input type="checkbox"/> exiger un nombre précis de publicités de langue

40S : Communication médiatique

<p>Accueil de professionnels francophones œuvrant dans le domaine publicitaire</p>		<p>Les élèves entendent parler de professionnels francophones œuvrant dans la communauté. Ces invités servent ainsi de modèles pour les élèves. L'accueil de tels gens permet aussi de déscolariser la pratique du français et de travailler le sens des apprentissages. Bref, les élèves voient que la vie normale se déroule en français et que les gens peuvent alors travailler dans cette langue.</p>
<p>L'alcool au volant : analyse d'une publicité audio-visuelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Premier visionnement : les élèves visionnent la publicité afin de dégager leurs impressions générales. <input type="checkbox"/> Lors d'un deuxième visionnement, l'enseignant accorde à chaque rangée d'élèves un aspect à observer, soit les ressources visuelles, linguistiques ou sonores. <input type="checkbox"/> Les élèves de chaque rangée se regroupent et discutent de leurs observations. Ils assignent un porte-parole qui expliquera au grand groupe leurs observations. <input type="checkbox"/> L'enseignant mène une discussion en grand groupe afin de faire un partage des observations de chacun des groupes quant à l'agencement des ressources visuelles, linguistiques et sonores et leur effet sur le message. 	<p>Cette activité permet aux élèves de cibler un aspect très spécifique d'une publicité afin de l'étudier. L'enseignant incite donc les élèves à comprendre jusqu'à quel point la publicité est un agencement calculé de différentes composantes afin de renforcer le message véhiculé.</p>

40S : Communication médiatique

<p>Les principes de base de la publicité</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant affiche six publicités sur les murs de la salle de classe afin d'avoir six « stations ». <input type="checkbox"/> L'enseignant divise la classe en groupe de trois élèves. <input type="checkbox"/> L'enseignant distribue une carte de route (Document C) à chacun des élèves. <input type="checkbox"/> Chaque groupe circule de station en station et discute de ce qu'il voit. <input type="checkbox"/> L'enseignant mène une discussion en grand groupe afin de revoir les principes de base et de discuter des impressions de chacun par rapport aux publicités. 	<p>Cette activité permet aux élèves d'étudier les principes de base de la publicité dans un contexte social et détendu. Il est intéressant d'observer les perceptions individuelles de chacun face aux différentes publicités. Les interprétations varient parfois de façon significative. Le bagage culturel et les connaissances antérieures deviennent des filtres forts.</p>
<p>Comment le lecteur feuillette-t-il son journal?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Les élèves choisissent un journal ou une revue parmi un corpus varié. <input type="checkbox"/> Sans donner trop de consignes, l'enseignant encourage les élèves de feuilletter le journal ou la revue pendant 5 minutes. <input type="checkbox"/> Après 5 minutes, les élèves ferment leur journal ou revue. <input type="checkbox"/> L'enseignant leur demande d'estimer le nombre de publicités contenues dans le journal ou la revue. Il leur demande d'énumérer celles dont ils se souviennent en les précisant autant que possible (Où dans le journal ou la revue étaient-ils situés? Quel produit était annoncé? Qui est l'émetteur?). 	<p>Cette activité peut être une activité en soi ou peut servir de préactivité pour celle sur les médias et les supports. Elle permet aux élèves de réfléchir sur leurs habitudes en tant que consommateurs.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Les élèves retournent au journal ou à la revue et comptent le nombre de publicités. Ils évaluent celles-ci : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Où sont-elles placées? <input type="checkbox"/> Quelle est la taille des publicités? Sont-elles en couleur? <input type="checkbox"/> Ont-elles une image ou une photo? <input type="checkbox"/> Ont-elles un titre? <input type="checkbox"/> L'enseignant demande aux élèves de retenir une publicité. Ils l'évaluent : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Qui est l'émetteur? <input type="checkbox"/> Quel est le produit? <input type="checkbox"/> Est-ce une publicité sociétale ou commerciale? <input type="checkbox"/> Quel est le thème? <input type="checkbox"/> Quelles sont les valeurs véhiculées? <input type="checkbox"/> Qui est la clientèle cible? <input type="checkbox"/> Quel est le ton de la publicité? <input type="checkbox"/> Quelles ressources exploite-t-elle? <input type="checkbox"/> Quel besoin cherche-t-on à combler? <input type="checkbox"/> Fait-on appel aux émotions? <input type="checkbox"/> Retrouvons-nous des stéréotypes ou du sexisme? <input type="checkbox"/> L'enseignant distribue le document de soutien <i>Comment le lecteur feuillette-t-il son journal?</i> (Document D) et le revoit avec les élèves. 	
<p>Les médias et les supports publicitaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant anime un remue-méninge relatif aux médias et aux supports publicitaires que les élèves connaissent déjà. <input type="checkbox"/> L'enseignant demande quel média est le « meilleur » selon les élèves et pourquoi. 	

	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant distribue le tableau <i>Les médias et les supports publicitaires</i> (Document E). Ensemble, l'enseignant et les élèves complètent le tableau en discutant des avantages et des inconvénients de chacun des médias.</p>	
<p>L'image pour communiquer instantanément</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant demande aux élèves de fermer les yeux et de penser aux mots qu'il leur dira. <input type="checkbox"/> L'enseignant prononce des mots tels que « rose » et « pomme ». <input type="checkbox"/> L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont « vu » en entendant ces mots. Il montre des variations dans les représentations (ex. : la photo d'une fleur, de la couleur, d'une personne nommée Rose). <input type="checkbox"/> L'enseignant discute du pouvoir de l'image, de la manière dont l'être pense de façon visuelle ainsi que de la subjectivité et de l'unicité de l'image. <input type="checkbox"/> L'enseignant montre des reproductions de tableaux de peintres tels que Dali, Margritte ou Arcimboldo et demande aux élèves ce qu'ils voient. <input type="checkbox"/> L'enseignant poursuit avec un autre exemple : une photo illustrant un petit garçon souriant; mais le gros plan de la photo révèle que le garçon porte une mitrailleuse 	<p>Nous devenons de plus en plus une société visuelle. En effet, les jeunes d'aujourd'hui sont une nouvelle génération née dans un univers médiatique saturé d'images. Ils sont continuellement bombardés par les messages visuels et acquièrent une grande partie de leurs informations par des véhicules autres que celui de l'écrit. Il est donc important d'apprendre aux élèves la façon de lire une image et de décoder le message véhiculé.</p>

40S : Communication médiatique

	<p>et participe à un défilé de soldats partant en guerre.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant discute de la combinaison du verbal et du visuel et de la force de leur agencement. <input type="checkbox"/> L'enseignant termine avec le document de soutien <i>L'image pour communiquer instantanément</i> (Document F). 	
Air Canada : la conception d'une publicité audio	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Les élèves visionnent la publicité d'Air Canada (série <i>Fous de la pub, volume 12</i>). <input type="checkbox"/> La classe discute de l'effet de la couleur, de la musique et du texte pour une publicité audio-visuelle. <input type="checkbox"/> Les élèves imaginent un scénario audiovisuel pour différents produits. 	La publicité d'Air Canada est très bien conçue. On la voit en noir et blanc, en couleur et, finalement, en couleur avec la trame sonore. Les étapes de visionnement sont très claires et concises.
À la découverte des mots : les formulations en publicité	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant apporte des exemples de slogans publicitaires qui exploitent différentes figures de style et en discutent avec les élèves. <input type="checkbox"/> L'enseignant distribue le document de soutien <i>Les figures linguistiques en publicité</i> (Document G1) ainsi que la carte de route du même nom. <input type="checkbox"/> Les élèves feuilletent des revues à la recherche d'exemples des différentes formulations en publicité et complètent le document G2 (<i>À la découverte des mots</i>). <input type="checkbox"/> L'enseignant anime un partage en grand groupe sur les exemples des élèves. 	

<p>Des titres efficaces en publicité</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant discute en grand groupe de ce qui nous attire d'abord dans une publicité. Il mène la discussion afin d'arriver à parler de l'importance d'un titre qui attire l'attention et qui est pertinent au produit ou au service annoncé. <input type="checkbox"/> En groupe de 2 ou de 3, les élèves évaluent différentes publicités dont le titre a été blanchi afin de formuler un nouveau titre pour chacun. <input type="checkbox"/> Les élèves partagent en grand groupe leurs exemples. L'enseignant anime une discussion quant aux indices de l'image et/ou à d'autres éléments de la publicité qui ont permis de formuler le nouveau titre. 	<p>Établir la concordance du titre et de l'image n'est pas une tâche facile. L'activité exige en effet le repérage d'indices dans l'image qui suggèrent le thème de la publicité. Par ailleurs, les élèves travaillent leur vocabulaire et leur style personnel pour exploiter des expressions créatives qui font appel à l'imagination et aux émotions.</p>
<p>Comment écrire des textes qui accrochent?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Les élèves sont divisés en groupe. <input type="checkbox"/> Chaque groupe a un texte publicitaire qui utilise avec efficacité un aspect de l'écrit, tel que les verbes, la structure de phrase, la ponctuation. <input type="checkbox"/> Les élèves discutent de l'efficacité des moyens linguistiques tels qu'utilisés. <input type="checkbox"/> L'enseignant anime une discussion en grand groupe à partir des observations faites par les élèves sur l'utilisation efficace dans la publicité de moyens linguistiques. Il distribue le document de soutien <i>Comment écrire des textes</i> 	

40S : Communication médiatique

	<p><i>efficaces</i> (Document H) et en discute avec les élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Les élèves écrivent un court texte selon un scénario donné. 	
<p>Bienvenue à Winnipeg</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant remet le texte du dépliant publicitaire. <input type="checkbox"/> Les élèves lisent le texte de façon individuelle. <input type="checkbox"/> En grand groupe, les élèves partagent leurs impressions générales : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Le texte est-il facile à comprendre? Pourquoi? <input type="checkbox"/> Quel est le genre du texte? <input type="checkbox"/> Quelle est l'intention de l'émetteur? <input type="checkbox"/> Qui aurait pu émettre un tel texte? Dans quel format se trouverait-il? <input type="checkbox"/> L'enseignant anime une discussion, en s'appuyant au besoin sur divers documents pertinents, sur une utilisation efficace dans un texte argumentatif de moyens linguistiques (ex. : adjectifs, adverbes, noms, verbes), discursifs (ex. : type de phrase, cohésion entre les phrases) et visuels (ex. : présentation matérielle, utilisation d'images ou de photos, couleurs, typographie). <input type="checkbox"/> L'enseignant anime une discussion avec les élèves sur le choix d'informations, sur la formulation et sur la présentation dans un dépliant touristique. 	<p>L'objectif de cette activité est d'étudier la structure du texte argumentatif en publicité. Le dépliant publicitaire de la ville de Winnipeg respecte le format d'un éditorial de type argumentatif.</p>

Thèmes publicitaires	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant montre une campagne de publicité où une entreprise exploite le même thème dans différentes publicités. <input type="checkbox"/> La classe discute des raisons qui sont à l'origine du thème publicitaire. <input type="checkbox"/> L'enseignant affiche six publicités sur les murs de la salle de classe afin d'avoir six « stations ». <input type="checkbox"/> L'enseignant divise la classe en groupe de trois élèves. <input type="checkbox"/> L'enseignant distribue une carte de route (Document I) à chacun des élèves avec des questions précises sur le thème de chacun. <input type="checkbox"/> Chaque groupe circule de station à station et discutent de ce qu'ils voient. <input type="checkbox"/> L'enseignant anime une discussion sur les observations de chaque groupe. 	
Conception et réalisation d'une publicité	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant explique la tâche en fournissant le document de soutien <i>La conception et la réalisation d'un message publicitaire</i> (Document J). Tel que stipulé dans ce document, le projet est divisé en étapes afin d'assurer le suivi de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Choix et aperçu global <input type="checkbox"/> Brouillon/script <input type="checkbox"/> Réalisation finale. <p>L'enseignant accorde la permission à l'élève de continuer avec son idée ou de la revoir en encerclant « oui » ou « non » à la fin de l'évaluation.</p>	<p>Cette tâche comprend la conception et la création d'une annonce publicitaire, visuelle, auditive ou audiovisuelle. Pour rendre l'activité significative et authentique, les publicités créées peuvent être placées dans le journal scolaire, sur les murs de l'école et dans le journal communautaire <i>La Liberté</i>. Une telle tâche constitue également le lieu de réinvestissement du travail antérieur sur les textes publicitaires.</p>

Les éléments sont traités selon une progression séquentielle et graduelle, c'est-à-dire en commençant par les principes de base pour ensuite travailler les aspects critiques de plus haut niveau. Par exemple, les élèves commencent par la simple identification des divers éléments d'une publicité pour ensuite en évaluer l'efficacité et la pertinence selon ces critères. Les élèves sont également encouragés à questionner et à juger l'environnement dans lequel ils se trouvent, à ne rien tenir pour acquis et à se rendre compte par eux-mêmes jusqu'à quel point la publicité (et les médias) sont des véhicules calculés et stratégiques.

Situations d'apprentissage

Les situations d'apprentissage sont variées, pertinentes et significatives. Elles exigent la participation active des élèves, ce qui influence énormément leur motivation. De même, les élèves sont amenés à porter un regard critique sur le monde qui les entoure. Les situations d'apprentissage tiennent compte des différents profils d'apprentissage et sont conçues de façon à ce que chacun puisse réussir. Les appuis visuels sont nombreux. Les élèves ont eu beaucoup d'occasions d'étudier des publicités visuelles, auditives et audiovisuelles. Ils ont manipulé une variété de textes. En outre, les cours sont axés sur le travail coopératif afin de permettre aux élèves d'explorer la publicité tout en respectant le rythme d'apprentissage de chacun. Par ailleurs, les centres d'apprentissage sont ici privilégiés afin de permettre aux élèves de manipuler une variété de publicités, mais aussi de leur donner l'occasion de confronter leurs idées et de réagir collectivement face à elles. Ils développent donc leur pensée argumentative, apprennent à justifier leur opinion avec des arguments et à mettre en œuvre une pensée critique nuancée.

Stratégies d'évaluation

<i>formative</i>	<i>sommative</i>
<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> observation<input type="checkbox"/> questionnement<input type="checkbox"/> écoute et analyse des réponses des élèves<input type="checkbox"/> feuille de route (pour les centres d'apprentissage)<input type="checkbox"/> autoévaluation	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> évaluation de l'annonce publicitaire créée<input type="checkbox"/> évaluation du journal de bord

L'évaluation est authentique et significative. Ainsi, l'évaluation sommative a été conçue lors de la planification de l'unité et a été construite avec les élèves dès le début. Elle est donc cohérente avec les situations d'apprentissage. Les élèves ont aussi eu le choix du sujet et du format de présentation pour leur projet.

Autres thématiques à explorer

- les stéréotypes et la publicité
- la publicité et les adolescents
- la publicité en ligne.

Scénarios de création

Scénario 1

Mise en situation : Vous êtes un agent touristique qui travaille pour *Travel Manitoba*. Le maire de la ville de Winnipeg vous demande de concevoir un dépliant publicitaire pour vanter les mérites de la ville.

Scénario 2

Mise en situation : Vous êtes l'agent de communication pour les *Jeux de la francophonie*. Vous devez concevoir une affiche publicitaire pour annoncer les Jeux de l'été 2005. Vous disposez des informations suivantes :

- Date : 20 au 24 juillet 2005
- Où : Winnipeg, Manitoba
- On espère avoir des bénévoles
- Jeuxfc2005@jeuxfc.ca
- (204) 929-2005.

Scénario 3

Mise en situation : Vous travaillez pour la ville de Winnipeg. Vous voulez avertir les citoyens de la ville de l'interdiction de stationner la nuit dans une artère à déneigement. Créez une annonce publicitaire pour la radio. Vous disposez des informations suivantes :

- entrée en vigueur le 1^{er} décembre
- politique : tout véhicule stationné dans une artère à déneigement prioritaire entre 2 h et 6 h pourra faire l'objet d'une contravention
- les panneaux « Route de neige » signalent les routes de déneigement prioritaire
- les gens peuvent consulter les médias locaux pour des renseignements au sujet des interdictions temporaires de stationner dans les rues résidentielles à la suite d'une importante chute de neige
- pour plus d'informations : 775-7669
- ville de Winnipeg (Public Works Department)
- les gens peuvent recevoir automatiquement par courriel les avis d'interdiction de stationner en hiver; pour s'inscrire à ce service, consulter : www.city.winnipeg.mb.ca/publicworks

Scénario 4

Mise en situation : Vous êtes l'agent de communication pour les *Prix Junos*. Créez un panneau-réclame annonçant l'événement.

Les informations que vous avez à votre disposition sont les suivantes :

- Date : du 1^{er} au 3 avril 2005
- Lieu : Winnipeg
- La cérémonie sera télévisée sur la chaîne de télévision CTV
- la ville et la province dépensent chacune 275 000 \$ pour le spectacle
- les *Prix Junos* sont un gros événement médiatique au Canada
- auditoire d'environ 2 millions de Canadiens
- la cérémonie aura lieu au nouveau Centre MTS
- d'autres activités auront lieu en ville durant l'évènement

Scénario 5

Mise en situation : Vous êtes les propriétaires des nouveaux condominiums *Les terrasses*. Créez un publipostage annonçant l'immeuble.

Les informations que vous avez à votre disposition sont les suivantes :

- appartements spacieux
- deux chambres à coucher
- à partir de 140 000 \$
- date de possession : février 2005
- 3 étapes
- 24 appartements
- Près de tous les services (épicerie, autobus, etc.)
- appartement modèle situé à l'angle Daley et Gertrude (620, rue Gertrude)
- heures de visite : du lundi au jeudi de 15 h à 19 h, vendredi sur rendez-vous, samedi et dimanche de 13 h à 17 h
- Graham McLachlan, agent immobilier Rancho Realty Lts., 255-3909

Scénario 6

Mise en situation : Vous êtes l'agent de marketing au Centre culturel franco-manitobain. Vous voulez inviter les familles de la communauté au Village du Père Noël. Créez une annonce audiovisuelle en vous basant sur les données suivantes :

- Centre culturel franco-manitobain
 - 340, boulevard Provencher
 - 233-8972
- Qui? Groupes d'enfants de 2 à 7 ans
- Quand? du 25 novembre au 17 décembre 2004
- Comment? Par réservation seulement
- Coût d'entrée : 5 \$ pour l'atelier de 60 minutes ou 6 \$ pour celui de 90 minutes
- Durée de l'atelier : 60 minutes ou 90 minutes

- Activités :
 - Danse
 - Chant
 - Jouer avec lutins
 - Faire biscuits magiques avec Mère Noël
 - Parler au Père Noël des souhaits de Noël
 - Spectacle de marionnettes
- journée ouverte au public : dimanche 5 décembre 2004
 - coût : 6\$
 - ateliers de 13 h jusqu'à 14h30
 - familles peuvent visiter le Village du Père Noël

Quelques ressources spécifiques sur l'univers de la publicité

Choko, M. (2001). *L'affiche au Québec des origines à nos jours*, Montréal, Les Éditions de l'Homme.

Dupont, L. (1993). *1001 trucs publicitaires*, Montréal, Les Éditions Transcontinental.

Dupont, L. (1999). *500 images clés pour réussir vos publicités*, Montréal, Les Éditions Transcontinental.

Dupont, L. (2001). *Quel média utiliser pour votre publicité*, Montréal, Les Éditions Transcontinental.

Pettigrew, D. et Turgeon, N. (1996). *Marketing*, 3^e édition, Montréal, Les Éditions de la Chenelière.

Pignac, P. (1989). *La publicité*, Québec, Presses de l'Université de Québec.

Samson, A. (1998). « La publicité et la promotion », n° 10 de la collection *Entreprendre*, Québec, Les Éditions Transcontinental.

Saunders, D. (2000). *XX^e siècle. PUB. Un siècle de publicités*, Paris, Éditions E/P/A - Hachette-Livre.

Tremblay, G. (1982). *L'ABC du style publicitaire français*, Montréal, Linguattech.

Annexe : Documents pour les élèves

- Document A : Questionnaire
- Document B1 : Document de soutien
- Document B2 : Fiches
- Document B3 : Échelle d'appréciation du journal de bord
- Document C : Carte de route : les principes de base
- Document D : Comment le lecteur feuillette-t-il son journal?
- Document E : Les médias et les supports publicitaires
- Document F : L'image pour communiquer instantanément
- Document G1 : Les figures linguistiques en publicité
- Document G2 : À la découverte des mots
- Document H : Comment écrire des textes efficaces?
- Document I : Les textes publicitaires
- Document J : La conception et la réalisation d'un message publicitaire

Document A : Questionnaire

De façon individuelle, indiquez par un X si vous êtes plutôt d'accord ou plutôt en désaccord avec chacun des énoncés suivants. Ensuite, expliquez votre choix à une ou un collègue.

	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord
1 Le seul but de la publicité est d'informer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 La publicité est objective.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 La publicité tient compte des différences individuelles de ses clients potentiels.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 La motivation détermine le comportement d'achat d'un consommateur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 La publicité influence nos valeurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Nous devenons de plus en plus une société visuelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Pour toutes les cinq heures de programmation à la télévision, il y a une heure de publicité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 La publicité est indépendante du contexte socioculturel dans lequel elle a été créée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Il n'y a pas de sens sans contexte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 L'image est la forme de communication la plus ancienne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Nous pensons en mots et non pas en images.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 La combinaison mot/images dans une publicité est une stratégie communicative peu efficace.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 L'image, c'est ce qui reste une fois la publicité terminée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Document B1 : Document de soutien

Tous les jours, nous sommes bombardés par des centaines de messages publicitaires. Combien de fois vous est-il arrivé aujourd'hui de voir, d'entendre ou de lire un message publicitaire? Qu'il soit 8 h 30, 15 h ou 23 h, les consommateurs demeurent la cible privilégiée de l'entreprise.

Le but

En effet, la **publicité** est une communication volontaire dirigée vers un public précis par l'utilisation d'un média. Elle a pour but d'informer les clients potentiels des avantages offerts à ceux qui font affaire avec une certaine entreprise et de modifier leurs attitudes à l'égard d'une marque. La publicité permet donc à l'entreprise de se positionner comme étant celle qui peut le mieux répondre aux besoins des consommateurs qu'elle vise.

L'efficacité

Ainsi, pour être efficace, la publicité doit attirer l'attention, soulever l'intérêt, susciter le désir et provoquer l'action. C'est ce que nous appelons le **processus AIDA**. Les étapes doivent se produire dans cet ordre et la moindre faiblesse de l'une de ces étapes annulera les conséquences de l'exposition au message ou, pire encore, modifiera négativement l'attitude du consommateur face à la marque.

Une « bonne » publicité favorise donc la compréhension, en étant claire et précise. Elle est sincère, contribue à l'image de l'entreprise et attire les bons clients. Un emplacement stratégique est crucial pour qu'elle puisse rejoindre le plus de clients potentiels que possible. Une « bonne » publicité est donc bien conçue et exploite différentes stratégies afin de convaincre son marché cible.

Les ressources et stratégies exploitées

La publicité a recours à des ressources visuelles, sonores et linguistiques. Le rapport texte/image/son est intentionnel et calculé afin d'accroître l'efficacité de la publicité.

Les ressources visuelles comprennent :

- image
- couleur
- éclairage
- symbole
- iconographie (logo, illustrations)
- etc.

Les ressources sonores comprennent :

- musique
- tonalité des voix
- sons
- etc.

Des ressources linguistiques comprennent :

- slogan
- vocabulaire
- registre de langue
- temps des verbes
- syntaxe
- prononciation
- sens propre et figuré des mots
- typographie
- etc.

Document B2 : Fiches

Informations sur la publicité

Qui est l'émetteur?

Quel produit ou service est mis en valeur?

Quel média est exploité? Quel support est utilisé?

➤ Publicité de masse

- | | | |
|-------------------------------------|--|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> télévision | <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> affiche |
| <input type="checkbox"/> radio | <input type="checkbox"/> panneau-
réclame | <input type="checkbox"/> autre |
| <input type="checkbox"/> journal | | |

➤ Publicité directe

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> publipostage | <input type="checkbox"/> infomarketing |
| <input type="checkbox"/> télémarketing | <input type="checkbox"/> autre |

La publicité est-elle accompagnée d'une promotion? Si oui, laquelle?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> concours ou loteries | <input type="checkbox"/> offre à prix spécial |
| <input type="checkbox"/> échantillons | <input type="checkbox"/> timbres-primés ou points |
| <input type="checkbox"/> primes | <input type="checkbox"/> billet de réduction |

Quel style d'appel la publicité utilise-t-elle?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> approche témoignage | <input type="checkbox"/> approche comparative |
| <input type="checkbox"/> approche humoristique | <input type="checkbox"/> approche à caractère sexuel |
| <input type="checkbox"/> approche « tranche de vie » | <input type="checkbox"/> autre |
| <input type="checkbox"/> approche scientifique | |

Quel est le sujet ou le thème de la publicité?

À quel besoin fait-on appel?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> besoin d'épanouissement | <input type="checkbox"/> besoin de sécurité |
| <input type="checkbox"/> besoin d'estime | <input type="checkbox"/> besoins physiologiques |
| <input type="checkbox"/> besoin d'appartenance et
d'amour | |

Qui est le public cible (récepteur)?

Quelles valeurs sont véhiculées? Précisez-les.

- valeurs idéologiques
- valeurs politiques
- valeurs culturelles
- valeurs économiques
- valeurs sociales

Ressources et stratégies utilisées

La publicité exploite-t-elle des ressources visuelles, telles que l'image, la couleur, l'éclairage, le logo, le symbole, l'iconographie? Qu'en est-il de la mise en page ou du montage?

La publicité exploite-t-elle des ressources sonores telles que la musique, la tonalité de la voix, les sons?

La publicité exploite-t-elle des ressources linguistiques, telles que le slogan, le vocabulaire, le registre de langue, le temps des verbes, la syntaxe, la ponctuation, le sens propre ou figuré des mots, la typographie?

Efficacité de la publicité

Comment la publicité exploite-t-elle le processus AIDA? Précisez.

- Attirer l'Attention
- Susciter l'Intérêt
- Créer le Désir
- Provoquer à l'Action

À votre avis, la publicité est-elle efficace? Pourquoi?

Document B3 : Échelle d'appréciation du journal de bord /20

Appréciation	Descripteurs de performance de l'élève
20 – 18	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Manifeste une compréhension profonde aux publicités et fait part de réactions approfondies; établit des liens entre les publicités <input type="checkbox"/> Dégage des preuves précises qui relèvent de la publicité et qui révèlent une compréhension fine <input type="checkbox"/> Apporte des éclaircissements fondés sur des inférences et sur son habileté à dégager des conclusions <input type="checkbox"/> Donne une description des stratégies et des techniques précises exploitées dans la publicité <input type="checkbox"/> Analyse une variété de publicités (différents thèmes, supports, médias) <input type="checkbox"/> Remet une entrée complétée par jour de semaine (5 entrées pour une semaine normale) <input type="checkbox"/> Remet le journal de bord les lundis
17 – 14	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Manifeste une bonne compréhension des publicités et indique des réactions face à celles-ci <input type="checkbox"/> Dégage souvent des preuves précises qui relèvent de la publicité mais qui révèlent une compréhension parfois vague <input type="checkbox"/> Apporte des éclaircissements fondés sur des inférences et sur son habileté à dégager des conclusions <input type="checkbox"/> Donne une description plutôt générale des stratégies et des techniques exploitées dans la publicité <input type="checkbox"/> Analyse une variété limitée de publicités <input type="checkbox"/> Absence d'une entrée <input type="checkbox"/> Journal de bord est remis en retard
13 – 10	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Manifeste une compréhension élémentaire des publicités et indique peu de réactions face à celles-ci <input type="checkbox"/> Dégage peu de preuves précises qui relèvent de la publicité, ce qui démontre une compréhension superficielle de la publicité <input type="checkbox"/> Donne souvent une description très générale des stratégies et des techniques exploitées dans la publicité. <input type="checkbox"/> Analyse les mêmes types de publicités <input type="checkbox"/> Absence de deux entrées <input type="checkbox"/> Journal est remis en retard
9 – 6	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Manifeste une compréhension limitée des publicités; ses réactions se résument à des idées générales <input type="checkbox"/> Ne dégage aucune preuve précise qui relève de la publicité, ce qui démontre une compréhension superficielle de la publicité <input type="checkbox"/> Donne souvent une description maladroite ou n'offre parfois aucune description des stratégies et des techniques exploitées dans la publicité <input type="checkbox"/> Analyse les mêmes types de publicités <input type="checkbox"/> Absence de trois entrées <input type="checkbox"/> Journal est remis en retard
5 – 0	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Donne peu d'indications qu'il comprend la publicité <input type="checkbox"/> Ne dégage aucune preuve précise qui relève de la publicité <input type="checkbox"/> Ne donne aucune description des stratégies et des techniques exploitées dans la publicité <input type="checkbox"/> Analyse les mêmes types de publicités <input type="checkbox"/> Absence de quatre ou de cinq entrées <input type="checkbox"/> Journal n'est pas remis

Document C : Carte de route : les principes de base

Éléments à observer	Publicités					
	1	2	3	4	5	6
Qui est l' émetteur ? Quels indices permettent de l'identifier?						
Quel produit est vendu? Quels moyens sont utilisés pour l'identifier (image, mot, sigle)?						
Quelles sont les caractéristiques objectives du produit?						
Est-ce une publicité commerciale ou sociétale ? Pourquoi?						
Qui est la clientèle cible ? Comment le sait-on?						
Quel est le besoin à satisfaire?						

40S : Communication médiatique

Quelles stratégies visuelles et linguistiques sont utilisées pour promouvoir le produit? Quel est leur impact?	<i>visuelles</i>	<i>linguistiques</i>				
Qu'évoquent les personnages, les objets ou les lieux représentés ou mentionnés (ton, atmosphère)?	<i>visuelles</i>	<i>linguistiques</i>				
Quelles valeurs sont véhiculées?	<i>visuelles</i>	<i>linguistiques</i>				
La publicité est-elle originale ? Pourquoi?	<i>visuelles</i>	<i>linguistiques</i>				
La publicité est-elle efficace ? Pourquoi?	<i>visuelles</i>	<i>linguistiques</i>				

Document D : Comment le lecteur feuillette-t-il son journal?

Quand on s'intéresse à la manière dont les gens lisent un journal, un premier constat s'impose : les consommateurs lisent généralement leurs quotidiens durant la journée en opposition au visionnement de la télévision en soirée.

Au Québec, ce sont les gens âgés de 50 à 64 ans qui lisent le plus les quotidiens. Les hommes sont de plus grands lecteurs que les femmes, mais le lectorat féminin est en progression.

Saviez-vous que...

Chaque année, les agences de publicité québécoises investissent jusqu'à 34 % de leurs placements médias dans les quotidiens.

Saviez-vous que...

Dans un quotidien comme Le Devoir, la publicité occupe 25 % dans les éditions du lundi au vendredi et 45 % dans l'édition du samedi.

En moyenne, les Québécois consacrent 48 minutes à la lecture de leur quotidien les jours de la semaine et 96 minutes durant le week-end.

Selon la recherche, deux lecteurs sur trois sont des lecteurs *assidus* (qui lisent de quatre à cinq éditions par semaine) et un sur trois est un lecteur *occasionnel* (qui lit entre une et trois éditions par

semaine). Par ailleurs, 90 % des professionnels - dirigeants et gérants - passent en revue *toutes* les pages du journal.

Cependant, toutes les pages d'un quotidien ne sont pas lues de la même façon :

- C'est le contenu d'une rubrique et sa position dans le journal qui déterminent le taux de lecture qu'un article obtiendra auprès de différents segments de la population.
- Dans l'ordre, les sections favorites sont les nouvelles et la rubrique cinéma/spectacle.
- Les hommes sont particulièrement intéressés par les sports, l'économie et la finance, les automobiles, la section des carrières et professions ainsi que les cotes de la bourse.
- Les femmes semblent plus intéressées par les rubriques alimentation/recettes, vie familiale/sociale, par les pages féminines, les mots croisés et les jeux.
- Les premier choix des 18-24 ans porte sur les bandes dessinées.

Saviez-vous que...

L'UNESCO révèle que 489 millions d'exemplaires de quotidiens sont vendus chaque jour sur la planète, dont 23 millions à Tokyo seulement.

40S : Communication médiatique

- Les gens de 18 à 34 ans lisent beaucoup les annonces classées, les sports, les mots croisés et les jeux, les offres d'emplois et les carrières et professions.
- Ceux qui sont âgés de 35 ans à 49 ans portent un intérêt particulier à la décoration, aux arts et à la culture, à l'économie, à l'alimentation, à la vie familiale, à l'immobilier et aux automobiles.
- Les gens de plus de 50 ans ont un intérêt marqué pour la rubrique naissances/décès.
- Le nombre de rubriques consultées semble proportionnel au niveau d'éducation du lecteur. Les gens les plus instruits s'intéressent notamment à tout ce qui touche le style de vie et la culture, l'information économique, les secteurs immobiliers et automobiles ainsi que le marché du travail.

Contrairement à une idée répandue, les études indiquent qu'il n'y a pas de différence de lecture entre les publicités apparaissant sur les pages de gauche et celles apparaissant sur les pages de droite, sauf si on utilise un coupon-réponse.

Saviez-vous que...

Depuis 1990, le tirage des quotidiens subit une lente érosion en semaine. Une étude révèle qu'on vendait chaque jour au Québec 264 exemplaires de journaux par tranche de 1000 habitants en 1965 contre 159 en 1997.

Plusieurs facteurs expliquent ce phénomène :

- *les quotidiens ont augmenté leurs tarifs*
- *la classe moyenne a quitté les centre-ville*
- *les jeunes lisent de moins en moins*
- *un plus grand nombre de lecteurs affirment lire l'exemplaire de quelqu'un d'autre.*

Document E : Les médias et les supports publicitaires

Médias	Supports	Avantages	Désavantages	Comment l'utiliser?
Journaux				
Magazines				
Télévision				
Radio				
Affichage extérieur et intérieur				
Courrier direct				
Autres				

Document F : L'image pour communiquer instantanément

Nous devenons de plus en plus une société visuelle, bombardée par des informations visuelles. De même, l'image livre son message *instantanément*. Pour faire face à une avalanche de publicité, les gens ont donc appris à sauter d'une image à une autre pour découvrir ce qu'on leur offre. Une compilation d'études révèle que 44 % des lecteurs remarquent une annonce, 35 % identifient l'annonceur, mais que seulement 9 % lisent plus de la moitié du texte. Cherchez donc à communiquer votre message non pas en l'exprimant verbalement, mais en le représentant parce que l'annonce la plus efficace sera celle qui requerra le moins possible de lecture pour être comprise.

L'originalité pour attirer l'attention

De plus, si vous voulez que votre publicité ait un impact vendeur, il faut tout d'abord qu'elle retienne *l'attention*. Une publicité ne peut pas vendre si elle n'est pas lue; elle ne peut pas être lue si elle n'est pas vue; et elle ne peut pas être vue si elle n'attire pas l'attention. Personne ne lira votre annonce si elle manque de fraîcheur, d'originalité et d'imagination. Bref, afin d'attirer l'attention du consommateur dans un environnement surchargé d'images, il faut être *différent*.

Les photographies pour intéresser les lecteurs

Il est aussi conseillé d'utiliser les publicités avec des photographies plutôt qu'avec des dessins. En moyenne, les publicités illustrées avec des photos sont retenues par 26 % de lecteurs de plus que les publicités illustrées avec des dessins. Les genres de photographies qui intéressent particulièrement les lecteurs sont : les nouveaux mariés, les bébés, les animaux et les personnages célèbres. Les hommes préfèrent les photos d'animaux, tandis que les femmes accordent davantage d'attention aux photos de bébés et de jeunes enfants. Par ailleurs, les photos de personnages célèbres suscitent l'intérêt des deux sexes.

Toutefois, le dessin peut être utilisé dans les cas suivants :

- quand vous voulez suggérer une atmosphère de mode, un haut style de vie,
- quand vous voulez révéler une physionomie ou une émotion,
- quand votre message s'adresse à des jeunes consommateurs et que vous voulez utiliser l'humour.

Document G1 : Les figures linguistiques en publicité

Figures de mot

Répétition	Redondance d'un mot	Écoutez... écoutez
Anaphore	Répéter le début d'une phrase	Marcher à jeun, marcher vaincu, marcher malade
Allitération	Répétition d'une même consonne	Sans savoir sécher
Tautologie	Définir le même par le même	Le cognac, c'est le cognac
Rime	Répétition régulière d'une syllabe	
Paronomase	Rapprocher dans une même phrase, des mots presque homonymes (voisins par la sonorité mais non par le sens)	Entremont, c'est autrement bon
Calembour	Rapproche des mots très semblables en apparence mais de sens différents	BHV, l'âge du faire
Onomatopée	Mot formé par imitation du son naturel	Crack, boom, snif...

Figures de sens

Synecdoque	Désigner un tout par l'une de ses parties ou vice-versa	Jetez un œil; mettre le nez dehors; des millions de dents l'ont choisi
Métonymie	Désigner un objet par le nom d'un autre objet, les deux ayant un lien habituel (désigner le contenu par le contenant, l'effet par la cause, etc.)	On prend un verre
Métaphore	Désigner quelque chose au moyen du nom d'une autre chose. En publicité, l'emploi de la métaphore est risqué, car on tombe facilement dans le cliché.	
Hyperbole	Métaphore avec exagération	Je suis mort de fatigue; j'ai mille choses à vous dire
Litote	Exprimer le moins pour signifier le plus	Mon humble demeure
Euphémisme	Masque le caractère indécent, pénible d'un mot	Il nous a quittés
Oxymore	Rapprocher des mots contraires pour créer une expression paradoxale	Pauvre riche; un tragique sourire
Prétérition	Annoncer qu'on ne va pas parler d'une chose précisément pour en parler davantage	Quand on a 4 millions de lecteurs, a-t-on besoin de faire la pub?
Prolepse	Énoncer les objections de l'adversaire avant celui-ci	

Figures de construction

Inversion	Changer l'ordre des propositions, des termes	
Ellipse	Omettre un ou plusieurs mots	
Réticence	Interruption de la phrase pour laisser au destinataire le loisir de la compléter, de l'impliquer	
Antithèse	Opposition fondée sur la répétition de deux mots, deux idées, de ce qui est avant/après	Taille fine à 0 %; virée à 100 %
Anacoluthie	Rupture de l'ordre du discours	Pour les hommes qui aiment les femmes qui aiment les hommes

Figures de pensée

Allégorie	représenter de façon imagée, en la matérialisant, une idée abstraite (on fait appel donc aux symboles)	Temps mange la vie; La statue de la Liberté comme allégorie de la liberté
Personnification	évoquer un objet, une idée ou une abstraction sous les traits d'un être humain	L'habitude venait me prendre dans ses bras, comme un petit enfant
Ironie	Dire le contraire de ce que l'on veut dire dans le but non de mentir mais de blaguer	
Humour		
Prosopopée	Prêter la parole à des êtres absents ou inanimés	
Paradoxe	Présenter ce que l'on pense sous forme contraire à l'opinion publique	Ça ne marchera jamais (marque de voiture); une tablette de chocolat pour faire fondre le cholestérol?

Document G2 : À la découverte des mots

Procédés linguistiques	Source	Exemple
<i>Répétition</i>		
<i>Allitération</i>		
<i>Interpellation</i>		
<i>Anaphore</i>		
<i>Rime</i>		
<i>Onomatopée</i>		
<i>Comparaison</i>		
<i>Métaphore</i>		
<i>Hyperbole</i>		
<i>Jeu de mots</i>		

40S : Communication médiatique

<i>Néologisme</i>		
<i>Superlatif</i>		
<i>Ellipse</i>		
<i>Synecdoque</i>		
<i>Oxymore</i>		
<i>Antithèse</i>		
<i>Personnification</i>		
<i>Ironie</i>		
<i>Paradoxe</i>		
<i>Tautologie</i>		
<i>Opposition</i>		

Document H : Comment écrire des textes efficaces

1. Personnalisez votre écriture.

- Adressez-vous directement à votre lecteur en le vouvoyant ou parfois en le *tutoyant*.
- Utilisez des *phrases personnelles*, celles écrites sur les modes de la conversation, les questions ou demandes adressées dans un style direct au lecteur, les exclamations, les phrases impératives et les phrases entamées mais laissées en suspens comme le bavardage.
- Racontez une *histoire* autour de l'utilisation de votre produit. Écrivez un texte de type « engagement personnel ».
- Incluez dans votre texte des *noms de personnalités* plus ou moins célèbres, des prénoms, des *pronoms personnels* à la première ou à la deuxième personne du singulier ou du pluriel, des *mots personnels* tels que gens ou maman.

Plus un texte est personnalisé et humain, plus il a de chance d'intéresser un grand nombre de lecteurs. S'il est quelque chose qui intéresse tout le monde, ce sont les êtres humains. Le public s'intéresse davantage aux hommes et aux femmes qu'aux autres choses et aux idées.

2. Utilisez l'impératif, 2^e personne du pluriel.

abonnez-vous	donnez	économisez	organisez	mettez
acceptez	osez	achetez	adressez-vous	épargnez
indiquez	téléphonez	soyez	devinez	ayez
dirigez	votez	vivez	venez	augmentez
utilisez	buvez	changez	bénéficiez	cherchez
étudiez	évitez	devancez	tirez profit	dirigez
découpez	conservez	commandez	lisez	offrez
laissez-vous	jouez	regardez	savourez	trouvez

Feuilletez quelques journaux et quelques magazines, et vous constaterez très vite que les rédacteurs publicitaires s'en remettent toujours à un certain nombre d'impératifs. En publicité, l'impératif est le mode de la *suggestion*, du *conseil* et de la *recommandation*.

D'autres formes de verbe sont également à prendre en considération :

- *Le présent* : Il introduit une notion de portée générale et peut exprimer l'idée : voilà ce qui se fait, voilà ce que vous devez faire. Il peut vous servir à exprimer un fait futur dont la réalisation est tenue pour certaine.
- *Le futur* : Il exprime un engagement de la part du vendeur à satisfaire le client. Utilisez-le souvent puisque toute bonne publicité comporte une promesse.

- *L'infinitif* : C'est le mode le plus impersonnel qui soit. Des formules telles que « L'essayer, c'est l'adopter » ne font plaisir qu'à l'orgueil de l'annonceur! Néanmoins, l'infinitif peut vous être utile pour les recettes, les modes d'emploi, les démonstrations, les locutions telles que « À offrir » ou « À boire glacé » et pour les indications générales du genre « Pour tous renseignements, écrire ou téléphoner à » ou « Joindre un timbre-poste pour la réponse ».
- *Le participe présent* : Il est très utile, car il vous permet d'éviter une proposition relative qui compliquerait davantage vos phrases et poserait des difficultés d'emploi des modes.

3. Jouez à la fois sur la raison et sur l'émotivité.

Votre publicité doit énoncer un *bénéfice produit* (qui s'adresse à la raison) mais également un *bénéfice émotionnel* (qui rejoint plutôt le sentiment, l'émotion).

- « Notre produit rend vos dents plus blanches » (bénéfice produit)
- « Brossez-vous les dents avec notre dentifrice et vous aurez toutes les femmes dont vous avez toujours rêvé » (bénéfice émotionnel)

4. Faites des phrases et des paragraphes aussi courts que possible.

Les phrases courtes sont mieux mémorisées que les phrases longues. Aussi, plus vos paragraphes sont longs, moins les gens les liront.

5. Présentez l'argument majeur au début de votre message.

Faites en sorte que votre premier paragraphe soit percutant. Proposez un avantage. Tous les rédacteurs publicitaires de renom recommandent de créer dès le départ ce qu'on appelle *l'effet de surprise*. Vous devez susciter rapidement et intensément l'intérêt du lecteur, sans quoi la partie est perdue d'avance.

6. Soyez simple.

Tous ceux qui écrivent des textes publicitaires doivent faire face au même problème : être compris de tous. Or, il est impossible d'être compris par le commun des mortels si vous n'écrivez pas dans un langage élémentaire. L'efficacité en publicité dépend de l'utilisation d'un langage simple, d'une présentation simple et directe des arguments de vente.

Toutefois, si vous employez un style trop élémentaire, vous risquez de choquer votre public. Si vous employez un style trop original, vous mettez votre lecteur sur la défensive. Soyez simple, mais ne prenez pas votre lecteur pour un idiot!

7. Utilisez des mots courts et des mots courants.

Les mots courts sont préférables aux mots longs et les mots courants sont toujours meilleurs que les mots rares. Les mots courts et courants sont reconnus plus rapidement. On les comprend mieux et on les retient mieux.

8. Utilisez l'humour avec soin.

Les messages humoristiques peuvent vendre de la bière, des biscuits, des tablettes de chocolat, des boissons gazeuses et de la gomme à mâcher, mais leurs résultats sont inférieurs à la moyenne quand il s'agit de vendre des médicaments, de spiritueux, des cosmétiques, des parfums, des automobiles de luxe, des assurances, des services financiers et des produits nouveaux.

9. Soyez direct, télégraphiez.

Votre lecteur n'a pas le temps à perdre. Si vous voulez retenir l'attention des gens occupés, votre écriture doit aller directement au cœur du problème. Elle doit exiger un minimum de temps et d'effort de la part du lecteur. Plus vous vous lancez dans de longs développements, plus vous exaspérez votre lecteur.

10. Soyez positif.

La négation s'oublie facilement. Toutefois, si vous devez absolument utiliser une phrase négative, attirez l'attention du lecteur sur votre négation en la soulignant ou en l'imprimant en *italique*.

11. Respectez la structure sujet-verbe-complément.

L'usage fréquent de propositions emboîtées les unes dans les autres exige un effort d'attention considérable de la part du lecteur. Un taux d'emboîtement élevé nuit à la bonne compréhension de votre texte.

12. N'abusez pas des points de suspension.

En trop grande quantité, les points de suspension finissent par fatiguer le lecteur.

13. Utilisez modérément les points d'exclamation.

14. Évitez les banalités.

Évitez les platitudes et les généralités.

15. Placez les mots les plus importants au début de vos phrases.

Si vous voulez être bien compris - donc bien retenus -, réservez pour la fin de vos phrases les mots relativement peu importants. En moyenne, les mots placés en début de phrase sont mieux mémorisés que les mots placés en fin de phrase.

16. Suggérez une continuité de type cause à effet.

Les débuts de phrases affirmatives du genre *c'est pourquoi, par conséquent, en effet, en dépit, parce que, il est clair que, à cause de* favorisent la mémorisation de votre phrase en entier parce que ce genre de phrase implique une structure bien définie de la suite linguistique et favorise donc la capacité de prédiction.

17. Soyez cordial.

Vous avez de meilleures chances d'écrire une publicité à succès si vous êtes chaleureux, sincère et amical.

18. Utilisez un intertitre toutes les 25 lignes.

Les intertitres les plus efficaces sont ceux qui intriguent le lecteur et lui permettent de saisir votre argumentation sans devoir lire votre texte du début à la fin.

19. Montrez le bon côté des choses.

20. Concluez.

Dans vos conclusions, visez à proposer un acte. Reformulez les avantages principaux que vous proposez et incitez le lecteur à passer à l'action. Faites-lui comprendre qu'il doit agir tout de suite.

<i>pour trois jours</i>	<i>jusqu'à l'épuisement des stocks</i>	<i>tant qu'il y en aura</i>	<i>quatre jours seulement</i>
<i>pour un temps limité</i>	<i>jusqu'à demain</i>	<i>dernière semaine</i>	<i>dernière chance</i>
<i>quantité limitée</i>	<i>samedi seulement</i>	<i>prix en vigueur jusqu'au</i>	<i>l'offre prend fin le</i>

Les messages qui contiennent une conclusion formulée explicitement sont deux fois plus efficaces que ceux qui n'en comportent pas.

Document I : Les thèmes publicitaires

Quel est le thème de la publicité?

Comment le sais-tu?

▶ Quels éléments visuels sont directement liés au thème?

▶ Quels éléments textuels sont directement liés au thème?

Quel est l'impact du rapport image-texte sur le thème?

Document J : La conception et la réalisation d'un message publicitaire

Projet

Conception et réalisation d'un texte publicitaire en français.

Objectifs

- comprendre et produire des textes publicitaires
- mettre en œuvre les connaissances acquises lors du cours

Déroulement

La conception et la réalisation d'un message publicitaire est une tâche complexe qu'il est pratiquement impossible de compléter après un premier jet. Pour cette raison, nous allons procéder en étapes. Chaque étape est conçue pour vous aider à vous préparer à créer votre publicité.

Première étape : choix de sujet et aperçu global

Vous choisissez un produit, un service, un événement ou une cause que vous aimeriez mettre en valeur. Vous choisissez aussi un format de présentation. De plus, vous définissez votre public cible et le besoin à combler. N'oubliez pas : une publicité doit, avant tout, combler un besoin chez les consommateurs. Ensuite, vous réfléchissez à un thème pour votre publicité. Pour conclure, vous résumez votre idée pour votre message publicitaire.

Deuxième étape : brouillon/script

Vous élaborez une première ébauche de votre message publicitaire.

Étape finale : réalisation de votre publicité.

Étape	Date d'échéance	Pondération
Choix et aperçu global		5
Brouillon/script		5
Réalisation finale		90
Total		100

Critères

Durée ou longueur

- Audio ou audiovisuelle : 15 à 30 secondes
- Visuelle : variable

Groupe : 2 ou 3 membres (au choix)

Première étape

Nom :

Nom du produit, du service, de l'événement ou de la cause :

Format de présentation :

- audio
- audiovisuelle
- visuelle
 - affiche
 - dépliant
 - autre (précisez)

Public cible : _____

Besoin à combler : _____

But : _____

Thème : _____

Résumé ou aperçu global : _____

40S : Communication médiatique

Choix du produit, du service, de l'événement ou de la cause

	5	4	3	2	1
Définition du produit					
Faisabilité du produit					
Rapport avec le public cible					

Commentaires : _____

Besoin à combler

	5	4	3	2	1
Précision et clarté du besoin à combler					
Validité du besoin à combler					

Commentaires : _____

Thème et résumé de ce que vous voulez faire

	5	4	3	2	1
Lien entre le thème et le produit choisi					
Lien entre le résumé et le public cible					

Commentaires : _____

Note : /5

OUI

NON

Deuxième étape

Nom :

	5	4	3	2	1
Rapport avec le thème					
Rapport avec le public cible					
Cohésion					
Précision					

Commentaires : _____

Note : /5

OUI

NON

40S : Communication médiatique

Évaluation

Critères	Commentaire ✓ Oui ○ Non -- Sans objet	Pondération
Le produit, le service, l'événement ou la cause		5 4 3 2 1 0
	est crédible.	
	est valide.	
	est précis et clair.	
Le message publicitaire		15 10 5 0
	véhicule bien le thème et les objectifs.	
	attire l'attention.	
	suscite l'intérêt.	
	éveille le désir.	
	suscite l'action.	
	est cohérent.	
	serait compréhensible par l'auditoire visé.	
Les moyens utilisés pour convaincre		30 25 20 15 10 5 0
<i>Les ressources visuelles</i>		
	véhiculent le sens du message.	
	complètent le texte et/ou les sons pour véhiculer le message.	
<i>Les ressources sonores</i>		
	sont porteurs du sens du message.	
	complètent les autres éléments pour produire le message global.	
	contribuent à l'ambiance et au ton de la publicité.	
	sont appropriées pour l'ambiance et le ton.	
	Le volume du son et/ou de la musique est normal.	
	Le débit de la voix est normal.	
	Le timbre de la voix est normal.	

Évaluation (suite)

Les ressources linguistiques			
	Le discours est porteur du sens du message.		
	Le discours est imagé et suggestif.		
	Le discours fait appel aux sens et aux émotions.		
	Le discours séduit, suggère et incite.		
	Les procédés linguistiques (vocabulaire, registre de langue, syntaxe, ponctuation, typographie, etc.) complètent les éléments visuels et/ou sonores.		
	Le titre ou le slogan traduit le message, attire l'attention et invite à poursuivre la lecture du message.		
L'originalité		8	6 4 2 0
La mise en page ou le montage		10	15 10 5 0
	est plaisant pour l'œil.		
	est approprié pour l'auditoire visé et le message véhiculé.	20	
La qualité du français		10 8	6 4 2 0
	facilite la compréhension du texte. rehausse la qualité du message.		

Module 4 : L'imprimé : compréhension et production

Intentions pédagogiques du module :

- Amener les élèves à comprendre l'importance de l'imprimé (ex. : journal, revue);
- Amener les élèves à porter un œil critique sur la facture formelle de l'imprimé;
- Examiner les rapports entre l'imprimé et les valeurs d'une société;
- Explorer l'univers de l'imprimé.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Activités de mise en train
- Activités de compréhension
 - L'écriture journalistique
 - Le point de vue journalistique
 - La une
 - La revue
- Activité de production
 - Projets d'exploration du monde de l'imprimé.

Ressources d'apprentissage possibles

Propositions pédagogiques

Ce module est centré sur l'exploration de l'imprimé, sa structure et sa composition mais aussi les valeurs qu'il véhicule. Un accent particulier est placé sur l'analyse du point de vue avec lequel les journalistes présentent l'information, pour développer chez les élèves la pensée critique à l'égard de l'imprimé et, plus largement, des médias. Par ailleurs, puisque les journaux sont des pourvoyeurs de l'actualité, on propose de faire l'examen d'autres formes de journal telles que les versions Internet pour pouvoir en faire apprécier les différences.

Quatre ouvrages, parmi d'autres, sont à utiliser pour la richesse et la diversité de leurs activités :

- Duncan, B. (1994), *Médias à la une*, Montréal : Les Éditions de la Chenelière (adaptation française de M. Boulerice) : le chapitre consacré au journalisme; l'ouvrage est accompagné d'un *Guide d'enseignement*;
- *La compétence médiatique*, Ministère de l'Éducation et Éducation et Formation professionnelle Manitoba/Bureau de l'éducation française, 1989 et 1995 : le chapitre consacré à l'imprimé;
- *Les médias et vous*, Les éditions Le Griffon d'argile, 1992 (la section consacrée au journal);
- Lanthier, S. (2003), *La pratique du journalisme dans un journal communautaire en milieu francophone minoritaire*, Saint-Boniface : Association de la presse francophone.

■ Activités de mise en train

- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves discutent des divers types d'articles qu'ils ont vus au cours de leurs études, tel que le fait divers, l'article analytique, l'éditorial : fonction, écriture, particularités, etc. Animer une discussion homologue sur des discours oraux tels que des reportages, des journaux télévisés, des émissions d'information.
- Animer une discussion sur l'importance du journal dans un monde qui devient de plus en plus informatisé. Demander aux élèves les raisons pour lesquelles les journaux continuent à avoir une certaine popularité. Leur demander de dire s'ils pensent que les journaux disparaîtront un jour ou non et de justifier leur raisonnement. Leur demander s'ils reçoivent le journal chez eux, qui le lit. Leur demander, s'ils lisent le journal, quelles parties du journal ils lisent et pourquoi.

- Réviser le vocabulaire nécessaire afin de pouvoir parler du journal (voir particulièrement *Les médias et vous*, pages 8 à 11).
- Animer une discussion au cours de laquelle les élèves discutent de la disponibilité des informations. Leur demander s'il est possible d'avoir trop d'information, si toutes les informations se valent. Leur demander de préciser les différences qu'ils établissent entre « information » et « savoir ».

■ Activités de compréhension

□ **L'écriture journalistique**

- Pour cette activité, la page 203 de *Médias à la une* et les pages 39 et 40 de *La compétence médiatique* sont très utiles.
- Distribuer un article aux élèves et leur demander de résumer l'article sous forme de liste de faits. Leur demander de dire lesquels de ces faits ne sont pas aussi importants pour la compréhension de l'événement rapporté. Leur demander de justifier leurs choix. Animer une discussion au cours de laquelle les élèves sont menés à reconnaître la structure de la pyramide inversée.
- Demander aux élèves de lire un article et de trouver les réponses aux questions *qui, quoi, où, quand, comment* et *pourquoi*. Leur demander d'expliquer l'ordre dans lequel ces informations pertinentes à ces cinq questions ont paru et s'il est possible de changer cet ordre sans changer l'optique de l'article. Après avoir lu l'article, demander aux élèves d'en couper la moitié sans perdre les informations essentielles.
- Afin de préparer le travail sur le point de vue journalistique, demander aux élèves de lire un article et de voir si l'article contient des mots à valeur connotative. Discuter de l'emploi de ces mots et de la manière selon laquelle ils révèlent la position de la rédaction du journal ou du journaliste. Demander aux élèves de récrire l'article de façon neutre. Discuter de la difficulté de la tâche et animer une discussion sur la fonction, dans un texte journalistique, des mots à valeur connotative.

□ Le point de vue journalistique

- Animer une discussion avec les élèves à partir du paragraphe suivant (extrait de *Les médias et vous*, p. 6) :

Présenter des faits le plus fidèlement possible, observer avec attention et impartialité : voilà ce qu'on attend d'un journal « objectif ».

Mais il faut tenir compte de la chaîne de transmission des informations dans la présentation « objective » des faits. (...) Le journal nous rapporte des faits qui suivent ce cheminement : un témoin transmet le fait à un **correspondant** qui le transmet à une **agence de presse** locale qui le transmet à un **bureau central** qui le transmet à un **télescripteur** qui le transmet à un **journaliste** qui le transmet à un **lecteur**! Le fait risque souvent d'être un peu (beaucoup?) déformé (ou transformé) après être passé par plusieurs récepteurs...

Il pourrait être intéressant de comparer des articles portant sur les mêmes sujets mais provenant de diverses sources pour permettre aux élèves de déceler les optiques différentes qui manifestent le point de vue journalistique. Voici quelques sites Web de journaux :

www.journaux.apf.ca/laliberte Le site Web de l'hebdomadaire franco-manitobain *La Liberté*.

www.cyberpresse.ca Un site présentant a plusieurs journaux francophones dont *La Presse* de Montréal et des journaux francophones de l'Ontario.

www.ledevoir.com Le site Web du journal *Le Devoir*.

www.lemonde.fr Le site Web du journal *Le Monde*, un journal français dont le niveau de français est assez élevé. On peut avoir accès aux archives mais certains des articles sont payants. Les articles du jour même sont téléchargeables gratuitement.

www.lefigaro.fr Le site Web du journal *Le Figaro*, un autre journal français dont le niveau de français est peut-être plus accessible que celui du *Monde*. Tous les articles dans les archives sont payants. Les articles du jour même sont téléchargeables gratuitement.

radio-canada.ca Le site Web du réseau de la Société Radio Canada. Dans la zone *Nouvelles*, on trouve des articles sur l'actualité. Il est possible de naviguer sur le site pour trouver des actualités qui concernent le Manitoba.

www.liberation.fr Le site Web du journal *La Libération*, un journal de la gauche politique française.

www.lactualite.com Le site Web du magazine *L'actualité*; ce site comprend un programme pédagogique.

- Demander aux élèves de lire deux ou trois articles sur le même sujet venant de journaux différents. Leur demander, en lisant le premier article, de faire un tableau dans lequel ils mettent les points principaux et secondaires de l'article. Leur demander en lisant les autres articles, de noter les points qui reviennent et l'ordre dans lequel ils reviennent, d'indiquer également si cet ordre s'il est différent de celui de premier article. Leur demander de noter les informations supplémentaires, s'il y a lieu. Leur demander de noter la nature des informations : proviennent-elles d'interviews ou sont-elles présentées comme des faits sans commentaires? La présentation des faits dans chacun des articles influence-t-elle la manière selon laquelle on comprend ou perçoit l'événement?
- Faire faire la même démarche mais avec des éditoriaux. Demander aux élèves de lire un éditorial sur un sujet et d'écrire un court paragraphe sur ce sujet. Faire lire un deuxième éditorial sur le même sujet mais avec un point de vue différent. Demander aux élèves de relire le paragraphe qu'ils ont écrit. Leur demander de noter si leur opinion a changé et d'indiquer les raisons pour lesquelles elle a changé ou non. Leur demander d'expliquer les raisons pour lesquelles les éditoriaux expriment des points de vue divergents si les faits ou les événements restent les mêmes.
- Demander aux élèves d'évaluer les valeurs présentées dans les articles ou reportages. Ces valeurs représentent-elles des valeurs de notre société? Si, dans un article, il s'agit d'une société étrangère, le journaliste fait-il ressortir les valeurs divergentes ou communes entre celle-ci et la sienne? Pourquoi?
- Animer une discussion à partir des textes suivants publiés dans *Médias à la une* : « Qui contrôle quoi? » (p. 194 à 196), « Les limites de l'objectivité » (p. 209), « Un regard nuancé sur la presse d'ici » (p. 210 et 211) et « Un article à sensation ou une étude sérieuse? » (p. 213 à 216).
- Faire faire une recherche sur la propriété des journaux et l'affiliation politique des propriétaires. Faire faire un examen de quelques éditoriaux qui ont paru dans les journaux et demander aux élèves d'expliquer si l'affiliation politique des propriétaires a affecté le point de vue des éditorialistes et des opinions présentées. Demander aux élèves d'expliquer si les propriétaires ont, selon eux, le droit d'avoir une influence sur le contenu des éditoriaux.

□ La une

- Demander aux élèves d'examiner la une d'un journal et de repérer les histoires importantes de la journée et la place accordée à chacune d'elles. Demander aux élèves de noter l'emplacement de l'histoire et d'expliquer si cet emplacement reflète l'importance de l'histoire. Leur demander si la photo de

la une correspond à un des articles de cette page ou si elle renvoie à une histoire ailleurs dans le journal. Donner ensuite la une d'autres journaux et demander aux élèves de les comparer à la première qu'ils ont vue. Leur demander les raisons pour lesquelles les unes sont différentes. S'il est possible d'avoir des journaux de différentes régions du pays, il serait intéressant d'examiner les différences entre les unes. Demander aux élèves de commenter la grandeur des manchettes, la police de caractères utilisée, les sous-titres, les surtitres, les intertitres ou les citations mises en évidence dans le corps d'un article. Demander aux élèves de dire si les histoires présentées sont de nature positive ou négative et d'examiner les raisons pour lesquelles un type prédomine.

- Demander aux élèves d'examiner la une d'un quotidien sur papier et de le comparer au site Web du même journal. Demander aux élèves de relever les différences et les ressemblances entre les deux versions du même journal. Leur demander les raisons pour lesquelles les deux versions sont différentes. Leur demander de quelles façons le support médiatique dans lequel il est présenté a une influence sur la manière dont les informations sont présentées. L'interactivité du site Web est-elle un avantage ou un inconvénient? Les articles sont-ils identiques à ceux qui paraissent dans le journal imprimé? Y a-t-il un avantage à avoir des mises à jour instantanées ou cela peut-il mener à des publications trop précipitées d'informations non vérifiées?
- Demander aux élèves de visionner le bulletin d'informations, radiophonique ou télévisuel, pour lequel le quotidien du même jour est disponible. Leur demander de comparer les histoires jugées importantes par l'un ou l'autre des supports médiatiques. Demander aux élèves, en visionnant le bulletin, de noter les informations principales et secondaires. Leur demander de lire l'article correspondant et de faire le même travail. Leur demander de comparer les informations. Quelle conclusion en tirent-ils? Leur demander si les images dans le bulletin télévisuel ajoutent de l'information qui n'est pas explicite dans le bulletin mais expliquée dans l'article. Leur demander si les images offrent une note d'objectivité ou de subjectivité et d'expliquer leur raisonnement. Demander aux élèves d'examiner la même histoire sur un site Web d'une troisième source et de comparer cette troisième source avec les deux autres. Leur demander d'évaluer les avantages et les inconvénients de chacun des supports médiatiques examinés. Demander aux élèves s'ils pensent que les journaux pourraient éventuellement se faire remplacer par leur version virtuelle et d'avancer des justifications à leur raisonnement.

- Demander aux élèves de choisir une histoire à la une d'un journal et de la suivre pendant trois à cinq jours. Leur demander de quelle manière l'histoire a évolué, l'importance qu'on y a accordée et sa place dans le journal. Leur demander, à la fin des cinq jours, s'ils pensent que l'histoire continuera d'avoir de l'importance ou si l'histoire a perdu l'intérêt des lecteurs.

□ La revue

Consulter *La compétence médiatique*, p. 45 et 46 pour des activités reliées aux revues.

- Demander aux élèves de comparer le contenu d'une semaine de journaux avec celui d'une revue comme *L'actualité*. Demander aux élèves d'examiner le contenu de la une des journaux et du contenu de la revue. L'importance accordée aux histoires au cours de la semaine est-elle la même que celle accordée aux histoires dans la revue? Les informations diffèrent-elles entre les deux types de publication? Quelles en sont les raisons? Leur demander d'examiner le point de vue journalistique mis en œuvre dans le journal et la revue. Quels sont les avantages et les inconvénients du journal et de la revue?
- Constituer un corpus de revues différentes; les examiner brièvement et inférer le(s) public(s) cible(s) qu'elles visent. Demander aux élèves de choisir des revues visant des publics cibles différents (par exemple, une revue pour femmes et une revue de chasse ou de pêche). Leur demander de dégager comment la prise en compte du public cible exerce une influence sur le type d'histoires présentées, le type d'annonces publicitaires, la mise en page des revues, etc.
- Demander aux élèves d'examiner les revues qui ont comme public cible les adolescents et les adolescentes. Leur demander s'il y a davantage de revues pour les filles ou pour les garçons et de dégager des raisons possibles. Leur demander d'examiner le type d'histoires dans ces revues. Leur demander d'expliquer dans quelle mesure ces revues correspondent aux adolescents ou non. Les revues sont-elles rattachées à des produits particuliers? Les produits font-ils l'objet d'une publicité agressive? Quel(s) type(s) d'adolescent ces revues véhiculent-elles?

■ Activités de production

□ Projets d'exploration du monde de l'imprimé

- Proposer aux élèves de réaliser, individuellement ou en petits groupes, un projet d'exploration du monde de l'imprimé. Préciser, de concert avec les élèves, les destinataires possibles de ces projets ainsi que les lieux/moments de diffusion; préciser également le processus de recherche ainsi que les sources d'information; préciser enfin les supports (imprimé, médiatique ou autre) du projet sous sa forme finale.
- Exemples de projets d'exploration possibles :
 - Choisir un événement de l'actualité et le suivre dans divers médias : journaux, Internet, revues et télévision. Examiner les informations présentées dans chacun de ces médias, le point de vue journalistique, les images associées à l'événement et la durée de la présentation de l'événement. Faire ressortir les différences, voire les nuances, entre les divers médias tout en évaluant quel média a le mieux présenté l'événement.
 - Prendre la responsabilité d'un numéro de journal de l'école : réunissez-vous avec l'équipe, décidez qui aura la responsabilité d'être rédacteur-en-chef et distribuez les tâches à faire. Faites la mise en page en décidant l'emplacement des articles et l'importance relative à leur accorder. Décidez de l'optique du journal, d'une politique éditoriale, de l'échéance et des conditions de rédaction (type d'articles, longueur, etc.). Diffusez le journal.
 - Faire une recherche sur l'évolution de l'imprimé : contenu, mise en page, production, lectorat, etc.
 - Monter et animer un débat sur la place et la fonction de l'imprimé dans la « société de l'information ».
 - Monter et animer un débat sur le droit à l'information dans la société actuelle, sur le « pouvoir de la presse ».
 - Monter et animer un débat sur les médias (imprimé inclus) francophones et anglophones au Canada : rôles et fonctions respectifs.

Module 5 : Lire l'image

Intentions pédagogiques du module :

- Mettre en place des procédures d'observation, de découverte et d'interprétation de l'image;
- Analyser les éléments constitutifs d'une image et les effets de sens produits;
- Affiner les outils d'analyse et, plus fondamentalement, de lecture de l'image;
- Considérer l'image comme un système de signes, porteur et producteur de sens.

Résultats d'apprentissage :

Ce module travaille, à des titres divers, l'ensemble des résultats d'apprentissage (se reporter au chapitre 2).

Propositions pédagogiques :

- Image et réalité
- Structure et composition de l'image
- La couleur
- Image et texte
- Image et mouvement
- Fiche synthèse : comment analyser l'image?

Ressources d'apprentissage possibles

■ Image et réalité

□ Brève synthèse

Nous vivons dans un monde rempli d'**images**, celles de la publicité, de la télévision, des cédéroms, d'Internet, de la presse, celles de l'art, du cinéma. Ce monde nous confronte au **réel** et à ses **représentations**, que notre œil capte sans toujours avoir les moyens de vérifier la fiabilité. Ainsi, comment avoir la certitude que ce que nous prenons, sur une photo, pour une authentique représentation de personnes, de situations ou de lieux, n'est pas un montage, un trucage, ou bien encore une image de film, c'est-à-dire une reconstitution avec des acteurs jouant un rôle.

Ainsi, la photo d'une queue devant un magasin peut être interprétée différemment

par quelqu'un vivant dans un pays marqué par la pénurie, et par quelqu'un vivant dans un pays riche où la scène évoque des périodes de fêtes ou de soldes.

Notons également que la représentation picturale du réel, portraits, scènes ou paysages, est modifiée par des choix relevant des époques, des mouvements esthétiques, des croyances religieuses, des théories philosophiques, des modes...

Ainsi, les représentations cubistes sont différentes des portraits classiques par exemple, qui eux-mêmes diffèrent des représentations de l'art égyptien ancien.

Source : cette brève synthèse est inspirée du chapitre 2 intitulé « La lecture d'images » de Sabbath, H. (2001) *Le français méthodique*, Paris, Hatier, p. 24.

□ Exemples d'activités-types : observation, découverte et interprétation

- Observer deux images proches
 - observer les deux images sans lire la légende qui les accompagne et chercher en quoi elles se ressemblent; à quelle(s) réalité(s) renvoient-elles?
 - lire ensuite la légende : qu'apprend-elle sur le rapport entre chaque image et la réalité?
 - dire de quelles informations le lecteur a besoin pour faire confiance à une photo et discuter de la question suivante : le lecteur d'une photo peut-il toujours faire confiance à ce qu'il voit?

- Identifier le référent d'une photo
 - décrire une photo sans en lire la légende
 - faire des hypothèses sur ce que représente la photo; « donner sa propre interprétation »
 - dire ce qui, dans une image, peut orienter la lecture, donc l'interprétation; indiquer d'où viennent les différences d'interprétation
 - prendre connaissance de la légende
- observer le caractère polysémique d'une image
 - sans lire la légende, décrire, le plus explicitement possible, l'image
 - dire vers quelles(s) interprétation(s) la scène représentée dans l'image oriente le lecteur
 - lire la légende et discuter du caractère polysémique de certaines images
- observer diverses formes de représentations d'une personne (ex. : une photo et une peinture) ou d'un lieu
 - comparer deux images qui représentent le même lieu (par exemple, une photo d'un monument touristique très connu et une peinture de ce même monument) : dégager les similitudes et les différences (par exemple, dans le cas de la photographie et de la représentation picturale, différence dans l'angle de vision, modifications dues à l'époque, au moment de l'année ou de la journée)
- Analyser le trucage d'une photo historique
 - comparer deux photos d'un même événement, l'une des photos ayant fait l'objet de modifications (ex. : des personnages ont été gommés) : déterminer en quoi consiste le trucage; avancer des explications possibles
 - discuter de la question suivante : dans quelle mesure peut-on parler de modification de la réalité (ex. : une réalité historique)?
- S'interroger sur la fiabilité d'une photo
 - dégager diverses raisons expliquant pourquoi on ne peut pas toujours se fier à une photo; classer ces raisons selon qu'elles dépendent de la photo, du photographe, du spectateur ou de celui qui exploite la photo
- S'interroger sur les raisons d'une lecture subjective de l'image
 - expliquer pourquoi le spectateur d'une photo peut y voir des significations personnelles, culturelles et l'interpréter de manière personnelle
 - déterminer si le même phénomène intervient lors de la lecture d'un texte

- Tirer des conclusions sur les représentations du réel
 - dresser une liste, aussi exhaustive que possible, des éléments qui, dans une photo, peuvent influencer sur notre perception du réel; dans le cas de la représentation picturale, quels éléments chez l'artiste transforment sa vision des choses ou des êtres?

Activités d'écriture :

- décrire à partir d'une image : décrire une photographie, objectivement d'abord, subjectivement ensuite
- raconter à partir d'une image : raconter une scène représentée dans une photo en variant les points de vue (ex. : personnage, témoin, narrateur omniscient);
- argumenter sur la fiabilité d'une image : à partir de l'observation de divers types d'images, étayer puis réfuter, avec des arguments appropriés, la thèse selon laquelle « l'image ne ment pas ».

■ Structure et composition de l'image

□ Brève synthèse

L'analyse de l'image passe par l'observation des grandes **lignes** qui structurent ses éléments et qui jouent le rôle de limites. Ces lignes sont indissociables de la notion de **perspective**, puisque la représentation de l'espace en trois dimensions se fait sur une surface plane, en deux dimensions. Les lignes obliques indiquent la profondeur et l'éloignement, divisant ce qui est vu en **premier plan** et en **arrière-plan**. Les **diagonales** séparent des zones d'opposition, les **courbes** marquent l'absence de rupture, des contrastes moins nets. L'intersection des **lignes de force** (axes qui divisent l'image) attire le regard vers les points essentiels de l'image.

Ainsi, dans les photos du paysage new-yorkais par exemple, les verticales des immeuble dominant, insistant sur le caractère géométrique des lieux. Les obliques attirent le regard vers les points de fuite de l'image, à travers plusieurs plans alternant ombre et lumière.

Certains éléments de la représentation sont soulignés par le cadrage qui limite l'espace, valorisant ce qui fait partie du champ de vision, et par la **position** de celui qui regarde, ce qui répond à des techniques de **plongée** (de haut en bas) ou de **contre-plongée** (de bas en haut). La composition de l'image repose aussi sur la manière dont sont disposés les éléments qui la constituent, avec des effets de **forme**,

des oppositions de **volumes**, des contrastes de **luminosité**, des jeux de **regards**. Les **proportions** des différents éléments jouent également un rôle dans l'analyse, en relativisant leur importance ou en leur donnant une **valeur symbolique** : êtres humains par rapport au monde environnant, objets par rapport à l'espace ou à la distance... Le regard du spectateur est attiré par les formes que dessinent les

lignes et par les jeux d'opposition, mais il se « raccroche » toujours à ce qui lui semble identifiable. Pour analyser une image, il doit tenir compte de cette composition, qui relève moins du réel lui-même que de la façon de le représenter et de le « cadrer ».

Source : *ibid.*, p. 29.

□ Exemples d'activités-type : observation, découverte et interprétation

- observer les lignes et les plans d'une photo : par exemple, vers quoi convergent-elles? où se trouve attiré le regard du spectateur? comment les lignes découpent-elles l'espace? combien de plans définissent-elles?
- observer les lignes et les plans d'un tableau : par exemple, que délimitent-ils? comment l'espace se trouve-t-il ainsi « découpé »? sur quels éléments ces lignes attirent-elles l'attention du spectateur? que mettent en valeur les contrastes provoqués par l'ensemble de ces lignes? sur quel(s) aspect(s) de la réalité représentée l'image, telle que composée, met-elle l'accent?
- observer des images pour faire surgir des significations : par exemple, à partir de deux images représentant une même réalité, dégager les éléments communs et les différences quant à leur composition; peut-on dégager un point de vue différent quant à la manière de représenter la même réalité? quels sont

Activités d'écriture :

- en s'appuyant sur une image, composer un court récit (l'image peut en être le thème ou le décor);
- considérer que la scène représentée dans une image est le décor d'un début d'une nouvelle : rédiger ce début de texte en y intégrant les personnages et les lieux représentés ainsi que l'atmosphère qui s'en dégage.

les effets de créés, en particulier pour la composition? quelles interprétations en faire?

■ La couleur

□ Brève synthèse

Dans l'analyse de l'image, les **couleurs** jouent un rôle important, sur le double plan de la fidélité au réel et des **significations symboliques**.

Les couleurs sont des sensations que produisent sur l'œil les radiations de la lumière, absorbées et réfléchies par les corps. On distingue les couleurs dites **primaires**, le jaune, le bleu et le rouge, les couleurs **complémentaires**, le vert, l'orange et le violet. Les couleurs sont classées en couleurs **chaudes** (rouge, brun, orange) et couleurs **froides** (bleu, vert). Elles se combinent pour donner un grand nombre de nuances dont les choix correspondent, dans la représentation picturale, à la volonté de transmettre le réel, mais surtout à des perceptions qui varient en fonction de nombreux paramètres. On considère en effet que les couleurs ont en elles-mêmes une signification : les couleurs **lumineuses** suggèrent la joie de vivre, les couleurs **sombres** le chagrin ou la douleur.

La publicité joue particulièrement sur la **valeur symbolique** des couleurs, associant le rouge à la passion ou au sang, le vert tendre à l'enfance, à la fraîcheur, à l'innocence ou aux jardins printaniers, le blanc à la pureté, le noir au deuil et à la tristesse. Les correspondances sensibles montrent que l'on passe facilement, dans le domaine sensoriel, d'une perception à une autre : les couleurs évoquent des sons et des parfums; elles ont aussi une force incitative.

Les couleurs et leurs nuances sont en relation avec l'**imaginaire** du peintre, non seulement par leur nature mais par la technique utilisée.

La combinaison des **formes**, des **grandes lignes** et des **couleurs** permet, lorsqu'on le perçoit, d'analyser plus facilement le contenu et peut-être le « message » d'une œuvre d'art, grâce à « l'herméneutique » du peintre, c'est-à-dire son univers et sa perception personnelle du monde.

Source : *ibid.*, p. 34.

□ Exemples d'activités-type : observation, découverte et interprétation

- Observer des utilisations différentes de la couleur, des contrastes de couleur : par exemple, à partir de deux œuvres picturales qui représentent l'une et l'autre un paysage, dégager

les impressions que crée chez le spectateur l'utilisation différente de la couleur; à partir de deux tableaux points par exemple par le même artiste, dégager comment les couleurs et leur utilisation créent une atmosphère; quelles représentations de la réalité sont ainsi créées? quelles impressions les jeux de couleur créent-elles chez le spectateur?

- Étudier et interpréter les couleurs et les lignes d'une publicité : par exemple, dégager les effets produits par les combinaisons, les reprises et les contrastes de couleur; y a-t-il une couleur dominante? Si oui, qu'évoque-t-elle? Dégager, le cas échéant, le sens symbolique que peuvent avoir certaines couleurs; quel(s) effet(s) produit la publicité chez le spectateur?
- Analyser les couleurs, les lignes et les formes d'une affiche et leurs effets : par exemple, expliquer en quoi les lignes, les couleurs et les formes créent une atmosphère; dégager en quoi cette atmosphère rend efficace l'affiche et le message qu'elle véhicule.

■ Image et texte

□ Brève synthèse

Certaines images sont accompagnées de **textes** : c'est le cas de la bande dessinée, du roman-photo, des dessins de presse, des affiches, de la publicité. Dans ces différents cas, il existe une relation très étroite entre le dessin et le texte. Ainsi, dans la **bande dessinée**, l'image représente des lieux et des personnages, et évite ainsi la description ou le portrait qui figureraient dans un roman. La succession des vignettes prend une forme narrative pour montrer les personnages en action. Il est cependant nécessaire que le texte vienne apporter quelques informations, il prend alors la forme de paroles des personnages ou de récit du narrateur. Les significations viennent de ce qui est représenté graphi-

quement, des paroles, mais aussi du **graphisme**, capable de créer une atmosphère propre à une histoire ou à un dessinateur.

La relation sens/image n'est pas exactement la même dans le **dessin de presse** ou dans l'**affiche** politique, et même dans la **publicité**, dont les objectifs ne sont pas de raconter, mais d'informer, de convaincre ou de faire réagir.

On observe souvent des effets de **décalage** entre le texte et l'image, et ce sont précisément ces oppositions, passant par des **procédés rhétoriques**, qui frappent parce qu'elles sont inattendues : deux domaines se trouvent rapprochés de manière métaphorique, la politique et le jeu; la mise en scène fait que le dessin deviendrait incompréhensible

si le texte n'était pas là : il explicite et confirme une signification partiellement trouvée par le lecteur, qui doit la vérifier. Ces dessins accompagnés de texte sont nettement **connotés** et font appel à des référents culturellement partagés. Les textes qui accompagnent les images fonctionnent eux-mêmes souvent sur des **jeux de mots** (ex. : allitérations, assonances, formules frappantes, slogans

courts et faciles à retenir). L'image publicitaire comme l'image politique peuvent difficilement se passer de texte, et leur force vient de la relation établie entre les deux types de messages. On peut en général vérifier que plus le message est sobre, plus l'ensemble image/texte a d'efficacité.

Source : *ibid.*, p. 37.

□ **Exemples d'activités-type : observation, découverte et interprétation**

- Observer des textes de bande dessinée et leur relation avec l'image : par exemple, préciser la place du texte dans les vignettes, les formes qu'il prend, les informations qu'il apporte, sa complémentarité à l'image.
- Observer l'association du texte et de l'image dans une publicité pour en dégager le sens : par exemple, décrire la publicité (ex. : image, texte(s), disposition, typographie); préciser les relations qui unissent image et texte(s); dégager, le cas échéant, les référents et les symboles sur lesquels repose la publicité.
- Observer l'association du texte et de l'image dans un dessin de presse : par exemple, décrire les éléments du dessin en soulignant sa composition; expliquer en quoi l'image et le texte sont indispensables pour la compréhension de la scène représentée; dégager le sens de l'ensemble et préciser ce qui crée l'impact, satirique par exemple, de l'alliance image/texte dans le dessin de presse.
- Observer l'association du texte et de l'image dans une affiche : par exemple, décrire les éléments de l'affiche en soulignant sa composition; préciser en quoi le texte précise ou complète l'image; dire si celle-ci serait compréhensible sans le texte; préciser de quels éléments naît la signification du message; dire en quoi l'affiche est efficace.
- Interpréter les relations entre une illustration de couverture et un roman : par exemple, examiner les relations entre un titre de roman et l'illustration de couverture; qu'évoquent-elles; comparer deux illustrations de couverture différentes d'un même roman et dégager laquelle des deux paraît le plus en

rapport avec ce que le titre connote; préciser les effets produits, dans chacun des deux cas, entre l'illustration et le titre.

- L'influence de la légende sur l'image :

La présence d'une légende oriente l'interprétation :

- la légende référentielle : elle situe dans le réel ce que l'on voit dans l'image : lieu, objet, nom des personnages, etc.
- la légende explicative : elle explicite l'information contenue dans l'image ou la prolonge (ex. : les légendes des photos de presse)
- la légende interprétative : elle réduit la polysémie de l'image en proposant un sens.

Activités d'écriture :

- écrire le début d'un roman à partir de sa version correspondante en bande dessinée
- à partir d'un événement politique par exemple, composer un dessin de presse
- à partir de quelques titres de romans et en laissant jouer les inspirations établies par les connotations, rédiger un projet d'illustration en relation avec ces titres.

■ Image et mouvement : le cinéma

Voir le module 1 « Le cinéma : compréhension, production et visionnement » dans le présent chapitre.

Fiche-synthèse : Comment analyser l'image?

Toute image est porteuse de sens; le lecteur qui l'interprète

- s'appuie les éléments de l'image elle-même;
 - met à profit le contexte iconographique ou textuel;
 - regarde l'image en fonction de ses références, de son vécu, de ses expériences, de son bagage culturel;
 - subit l'influence des codes collectifs d'une société.
- Les référents de l'image :
 - Déterminer de quoi « parle » l'image : que représente-t-elle? un sujet animé ou inanimé? fictif ou réel? naturel ou artificiel? un portrait ou un paysage? un événement? une situation?...
 - L'image peut aussi représenter une autre image, comme la reproduction d'un tableau dans un magazine par exemple.
 - Les fonctions de l'image :
 - La fonction référentielle : l'image vise à présenter un objet, une situation, un savoir à des fins informatives (ex. : photo de reportage) ou didactiques (ex. : schéma scientifique);
 - La fonction argumentative : l'image vise à persuader, communiquer un message (ex. : affiche publicitaire, caricature politique, dessin satirique);
 - La fonction esthétique : l'image vise à plaire, suscite l'émotion ou le rêve par ses qualités formelles (peinture) ou son intérêt narratif (bande dessinée).
Souvent, ces trois fonctions se combinent (ainsi, la photographie d'une peinture célèbre dans un musée).
 - Les significations de l'image :
 - L'image comme représentation
L'image a d'abord un sens dénoté; c'est ce qu'elle montre, ce qu'elle signifie explicitement; on examinera dans cette perspective ce qui représenté : personnage(s), objets, composantes d'un décor, parties d'un bâtiment, etc.
 - L'image comme communication
Il s'agit ici de dégager la source de l'image et sa destination : quel en est l'émetteur? qui l'a commandée et financée? par quel moyen, dans quel but et pour quel destinataire est-elle diffusée? dans quel contexte a-t-elle vu le jour? quels intérêts (politiques, économiques, idéologiques ou autres) la sous-tendent?

.../...

.../...

- L'image comme composition

L'image véhicule des significations par ses ressources propres : formes, lignes, perspectives, couleurs (souvent chargées d'un sens symbolique). La composition (proportions, contrastes, cadrages, etc.) suggère des valeurs, des connotations affectives ou culturelles; elle révèle un certain point de vue sur le sujet représenté et peut recourir à des figures de rhétorique (ex. : allégorie, hyperbole, antithèse, métonymie).

- L'image et le texte

Le message visuel est souvent associé à un message verbal : image et texte peuvent alors se combiner selon diverses modalités.

- Image et texte complémentaire

L'image et le texte peuvent être indissociables, aussi nécessaires l'une que l'autre : ainsi, dans une page de magazine où photo et articles se complètent, sur une affiche publicitaire où le nom du produit requiert une image qui lui donne sens et valeur, dans une bande dessinée où les bulles sont indispensables à l'histoire.

- L'image au service du texte

➤ L'image peut être seulement décorative ou illustrative, subordonnée au texte qui est primordial. La fonction esthétique de l'image est alors mobilisée pour plaire ou pour séduire; elle contribue à la mise en page.

➤ L'image peut exercer sa fonction argumentative en renforçant la thèse énoncée par le texte : elle intervient alors comme preuve ou comme exemple, elle amplifie le sens de l'énoncé, elle peut aussi dévoiler un sens non immédiatement explicite du texte.

- Le texte au service de l'image

Le texte nomme (titre d'un tableau), explique (légende d'une photo), analyse (commentaire d'un reportage, critique d'art). Il éclaire alors le sens de l'image; il peut aussi orienter l'interprétation de l'image, par exemple en établissant un rapport non immédiatement perceptible entre un titre et un tableau, en réduisant la polysémie de l'image.

- Le texte en tant qu'image

Le texte lui-même se donne à voir et son aspect visuel peut être mis en valeur : typographie recherchée, calligraphie à effets esthétiques, mise en page travaillée, utilisation de couleurs etc. Il en résulte parfois des effets poétiques, notamment dans les calligrammes.

Source : cette brève synthèse est inspirée du chapitre 10 intitulé « L'image fixe » dans Labouret, D. et Meunier, A. (dir.) *Méthodes du français Seconde, Première*, Paris, Bordas/VUEF, 2001, p. 66-68.

■ Ressources d'apprentissage possibles

- Fozza, J.-C., Garat, A.-M. et Parfait, F. (2001). *Petite fabrique de l'image. Parcours théorique et thématique, 180 exercices*, Paris, Magnard.
- Mollica, A. (1992). *Une image vaut 1000 mots... Activités créatrices dans la salle de classe, livres 1 et 2*, Welland, Éditions Soleil (chaque livre est accompagné d'un *Guide pédagogique*).
- Yaiche, F. (2002). *Photos-Expressions*, Paris, Hachette : l'ouvrage propose 70 photos (personnages, paysages, objets, scènes de vie) et plus de 50 activités communicatives qui s'y rattachent.

Ressources d'apprentissage possibles

- Organismes (franco-)manitobains intervenant dans le champ des médias (voir leurs coordonnées dans l'édition annuelle de *l'Annuaire des services en français au Manitoba*), tels que :
 - la radio de Radio-Canada;
 - la télévision de Radio-Canada;
 - le *Cercle de presse francophone du Manitoba*;
 - *Envol 91 FM, la radio communautaire du Manitoba*;
 - l'hebdomadaire *La Liberté*;
 - Les *Production Rivard*;
 - Le *Festival des vidéastes*;
 - *Cinémental*;
 - *Freeze Frame*.
- *Actions médias* : un programme de formation aux médias (contacter Dominique Philibert au 231-1998 ou, via courriel, à dphilibert@atrium.ca).
- La Société Radio-Canada propose des ressources en communication médiatique, telles que :
 - www.radio-canada.ca/archives
Les grands moments de la radio et de la télévision canadiennes, sur Internet : reportages mis en contexte et commentés, clips audio et vidéo, notes biographiques, dossiers historiques, photos, hyperliens, entrevues exclusives; le site présente également une série de plus de cent projets pédagogiques;
 - www.radio-canada.ca/education
Les médias au service de l'éducation via une médiathèque, des fiches de référence, des scénarios pédagogiques, des dossiers, des nouvelles, des chroniques et un ensemble de projets multimédias.
- la série *Nouvelles Plus* (vol. 1 : 2000/2001, 6 vidéocassettes); (vol. 2 : 2001/2002, 6 vidéocassettes) produite par Radio-Canada Télévision : divers sujets d'actualité traités sous un angle pédagogique, à partir des archives de Radio-Canada; chaque vidéocassette est accompagnée d'un *Guide pédagogique*.
- La société Télé-Québec (www.video.telequebec.tv) propose une collection de vidéos éducatives en langue française, accompagnées de guides; le site propose également un portail (*Carrefour éducation*) qui offre une banque d'images libres de droit, des propositions d'activités et des liens avec d'autres sites.

.../...

Ressources d'apprentissage possibles

.../...

- L'Office national du film du Canada propose de nombreuses ressources médiatiques :
 - www.onf.ca/boutique;
 - catalogues;
 - voir particulièrement le film *L'Affaire Bronswik* : produit en 1978, primé à de nombreuses reprises, ce film (d'environ 25 minutes) à la fois d'animation et de fiction « livre le récit de l'existence d'un monumental complot contre l'humanité, complot dont l'origine remonte à l'invention de la télévision ».
- La câblo-éducation (www.cableeducation.ca) « offre aux enseignants canadiens des émissions télévisées, sans publicité et affranchies de droits d'auteur, qu'ils peuvent utiliser en classe afin d'enrichir l'expérience d'apprentissage de leurs élèves »; une rubrique « Enseignants »; recherches par matières.
- Cinq sites Web, particulièrement riches :
 - le site du Réseau Éducation-Médias : www.education-médias.ca;
 - le site du Centre de ressources en éducation aux médias : www.reseau-crem.qc.ca;
 - le site de TV5 : www.tv5.org/tv5Site/enseignants/;
 - le site du Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information (France) : www.cleml.org/plandusite.html;
 - le site du Conseil de l'éducation aux médias (Belgique) : www.cfwb.be.cem/.
- Le test basé sur les normes (S4) de janvier 2005 en français langue première et en français langue seconde – immersion portent, l'un et l'autre, sur le thème des médias (les deux tests sont disponibles à la DREF).
- l'ouvrage pratique de Lancien, T. (2004) *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*, Paris, Hachette.
- l'étude (2003) de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, *Place aux jeunes dans les médias. Ce que 5 700 enfants canadiens disent des émissions de télévision, des films, des jeux vidéo et sur ordinateur*, Ottawa, FCE.
- Deux ouvrages de référence :
 - Balle, F. (dir.) (1998) *Dictionnaire des médias*. Paris, Larousse : « En 2 500 articles, un panorama complet des médias »;
 - Ortoleva, P. (1995) *La société des médias. XX^e siècle*, Paris, Casterman/Giunti.