

Michel PICHETTE

professeur associé à l'École des médias de l'Université du Québec à Montréal
et membre du Groupe de recherche sur les usages et la culture médiatique depuis 2005

(2002)

“LES MÉDIAS, C’EST AUSSI LA CULTURE !”

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Courriel: jean-marie_tremblay@uqac.ca

Site web pédagogique : <http://www.uqac.ca/jmt-sociologue/>

Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales"

Site web: <http://classiques.uqac.ca/>

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

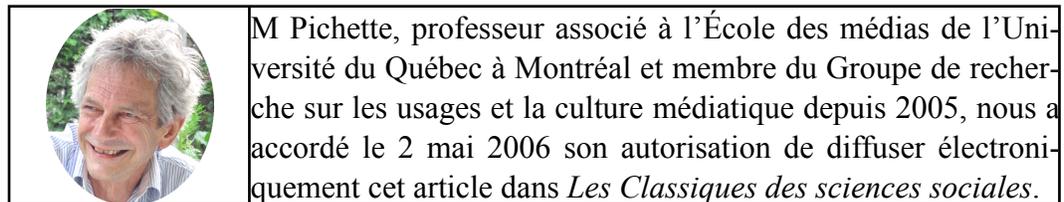
Site web: <http://bibliotheque.uqac.ca/>

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi à partir de :

Michel Pichette

"LES MÉDIAS, C'EST AUSSI LA CULTURE !"

Article publié dans la revue **Vive le primaire**, Vol.16, no 1, novembre 2002.



 Courriel : michel.pichette@gmail.com

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les citations : Times New Roman, 12 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2004 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE (US letter), 8.5" x 11")

Édition numérique réalisée le 9 décembre 2006 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.



Table des matières

Introduction

La présence des médias exercent un rôle déterminant sur l'action de l'école

Les médias dans la vie des enfants du primaire
Une culture mosaïque

Les médias : un univers culturel problématique

Quelques exemples

- a) la culture scientifique et technologique
- b) Les Actualités quotidiennes
- c) Des images de fictions et d'informations qui peuvent blesser

À l'école : apprendre à «lire» les médias entre les lignes

Conclusion

Michel Pichette

professeur associé à l'École des médias de l'Université du Québec à Montréal
membre du Groupe de recherche sur les usages et la culture médiatique

"LES MÉDIAS, C'EST AUSSI LA CULTURE !"

Article publié dans la revue **Vive le primaire**, Vol.16, no 1, novembre 2002.

Introduction

" On parle de ce ils de l'ignorance... de ce pauvre ils qui n'a plus dans la tête, enfoncée à coups de pioche et de par coeur, la belle culture classique de la jeunesse de ses parents, qui ne connaît plus les grands vers de Racine, qui ne flirt plus avec Cicéron, qui a perdu son latin depuis longtemps, au profit de la déchéance d'un humour Ding-Dong, le joul satanique de notre anti-culture. (...) Il semblerait que je fasse partie de la génération des bouffeurs de walk-mans ,(...) des avaleurs sans discernement d'informations médiatiques, de la masse conditionnée en public-cible par le prisme du marketing à l'ère de la nouvelle aire du village global." Julie Breton ¹

[Retour à la table des matières](#)

Une première référence qui nous vient souvent à l'esprit lorsque nous entendons le mot culture est celle d'une personne «cultivée», qui possède de nombreuses connaissances et témoigne d'un certain raffinement intellectuel. Le concept de culture est cependant plus riche que cela et dépasse le niveau personnel. Au sens large, *la culture correspond à la dimension des significations qui modèlent nos actions*

¹ WENER, N., Québec 2000. *Une culture de différences. Dossier témoin, cité dans: Chénier, P. «La culture à l'UQÀM, un sondage, deux enjeux», Division des services conseils, Service à la vie étudiante, Université du Québec à Montréal, mai 1995.*

dans l'environnement physique et social où nous vivons. Être cultivé signifie la capacité intellectuelle et cognitive de chaque individu de s'approprier ces significations, avec les moyens dont il dispose, pour s'épanouir et agir dans son environnement comme personne et comme citoyen. La culture est cet ensemble de connaissances et d'habiletés de base nécessaires pour qu'une personne puisse s'adapter, se situer et évoluer dans son environnement physique et social. Elle inclut des rôles, des modèles, des modes de vie, des croyances, des informations, des normes, des valeurs, des symboles, des idées, des mœurs, des aspirations.

Nous sommes loin du temps où la communication se faisait par signaux de feux et de fumée, où les messages se transmettaient de bouche à oreille, à pied ou à cheval ou encore par tam-tam. Avec l'invention de l'imprimerie par Gutenberg en 1438, l'écrit a pris un essor considérable dans les communications; on assiste à la généralisation de la presse écrite et aux débuts d'un média de communication de masse. À la fin du XIXe siècle, la télégraphie sans fil a élargi le champs des communications à distance en donnant naissance à la radio et au téléphone. Le développement des technologies de l'image, du son et du mouvement a donné, tout au long du XXe siècle, un essor fulgurant à la photographie, au cinéma et, plus tard, à la télévision. Plus récemment, le déploiement des satellites de communication, la compression numérique, la multiplication des systèmes interactifs de communication et d'information à distance (l'Internet) nous ont fait entrer dans l'ère du multimédia et de l'instantanéité. La portée géographique des informations transmissibles s'est élargie à l'échelle du monde. L'accroissement de leur volume et la multiplication de leurs moyens d'accès sont devenus une réalité de la vie quotidienne.

Aujourd'hui, nombreux, variés et plus accessibles que jamais, les médias sont les dispositifs techniques et institutionnels par lesquels toutes les informations nous arrivent dans une diversité de formats et de genres : images et photographies, émissions de radio et de télévision, journaux, magazines et revues, films, musiques, publicités, jeux, sites Web, cédéroms, téléphones portables... Les médias supplantent ainsi largement les grandes institutions traditionnelles de transmission de la culture qu'ont été l'école et la famille. Leurs productions touchent tous les aspects symboliques et imaginaires de la vie. Ils sont

devenus les agents dominants de la production et de la transmission de l'ensemble des manières de penser, de sentir et d'agir qui façonnent la culture des personnes et des collectivités. Mais, surtout, par leur diffusion massive d'informations de tous ordres au travers les nouvelles de l'actualité, les fictions, les jeux et les publicités; par leur grande accessibilité et par leur présence quotidienne dans nos vies, ils dominent l'espace culturel de nos sociétés. Ils contribuent à former l'opinion publique en matière de vie sociale, politique et économique. Ils influencent quantité de valeurs qui affectent les relations humaines, les modèles esthétiques et de consommation. *Leurs productions alimentent un «savoir de base» qui sert de cadre de référence pour juger des réalités ou des événements et prendre des décisions.*

La présence des médias exercent un rôle déterminant sur l'action de l'école

[Retour à la table des matières](#)

Chaque médias, à sa façon, propose des savoirs et des connaissances, des modèles d'interprétation, des représentations de la réalité, des valeurs et des attitudes que nous nous approprions, à notre façon, dans le cadre de nos diverses occupations. Ils accompagnent quotidiennement nos vies personnelles, de citoyens, de consommateurs et de professionnels. Nous nous divertissons en même temps que nous apprenons avec eux. Ils nous informent, nous séduisent et nous conseillent. Enfants ou adultes, nous sommes les destinataires ciblés de leurs messages toujours «mis en scène» avec des procédés technologiques, des langages et des stratégies de communication, de commercialisation et de rentabilisation aujourd'hui mondialisées.

Les médias constituent un monde, un «marché» culturel totalement décloisonné auquel les enfants ont accès tout autant que les adultes. Ils y puisent par eux-mêmes, sans devoir dépendre du bon vouloir de ces mêmes adultes et de l'action de l'école, quantité d'informations qu'ils relient à leurs besoins, à leur expérience de vie et à leurs désirs. Ils acquièrent ainsi des savoirs et à plusieurs égard une maturité qui expliquent bien, lorsqu'on prend le temps de les écouter, la différence qui

les distingue des autres générations d'enfants. Ils savent plus de choses plus jeunes et, à plusieurs égards, ils savent plus facilement se confronter à la complexité dès lors qu'elle concerne une réalité ou un sujet qui les intéresse. Les médias sont pour eux un bain culturel quotidien. Les enfants vivent ainsi, hors du temps scolaire, des expériences médiatiques qui leur procurent des occasions multipliées d'auto-apprentissage dans un contexte de confrontation avec une multiplicité de sources d'informations. Elles modifient ainsi leur rapport à l'apprentissage scolaire où l'acquisition des connaissances ne peut plus se limiter au seul travail de transmission d'une enseignante ou d'un enseignant et au seul document écrit.

Les médias constituent un territoire dominant et significatif de la culture contemporaine. Leur présence force de plus en plus l'école à relier ses enseignements à l'expérience d'acculturation permanente que les enfants vivent tous les jours en leur compagnie. Intégrer cette réalité au travail de l'école permet d'offrir aux enfants une occasion de raccorder deux «mondes», d'exploiter leurs propres expériences médiatiques et d'accroître leur motivation.² C'est enfin et surtout faire en sorte que la formation scolaire offre aux enfants les connaissances et les outils intellectuels qui leur permettent d'investir de façon autonome et critique ce monde quotidien constitué de «documents» qui posent des problématiques nouvelles et spécifiques.

C'est ce projet que propose le domaine général de formation «Médias» dans le cadre du nouveau programme de formation de l'école québécoise. Il met à l'ordre du jour l'impératif de savoir «lire entre les lignes» les productions («documents») de cette culture médiatique pour prendre une distance qui nous décolle de leurs images instantanées, pour interroger ce qu'ils communiquent et mieux décider de nos propres actions. Il introduit ainsi l'idée que la formation scolaire implique l'apprentissage de capacités permettant de confronter divers documents et diverses sources à l'aide de connaissances et d'habiletés intellectuelles qui favorisent leur gestion et leur appropriation critique.

² Les médias en classe, c'est motivant (OUELLET, F. et PIETTE, J.) Rapport d'évaluation de l'expérience «Les médias d'information en classe: Moi, je sais lire entre les lignes», Centre de ressources en éducation aux médias, Montréal, juin 2002. Voir: www.reseau-crem.qc.ca

Les médias dans la vie des enfants du primaire

[Retour à la table des matières](#)

Au Québec, les enfants de 2 à 11 ans consacrent en moyenne 16,4 heures par semaine à regarder la télévision pendant que les 12-17 ans y consacrent 15,4 heures. Lorsqu'ils arrivent au préscolaire, ils ont déjà visionné plus de 5000 heures d'émissions de télévision qu'ils continuent de regarder à l'école primaire tout en s'exposant à des contenus de plus en plus variés. Aussi importante soit-elle dans leur vie, la télévision n'est cependant pas le seul média qu'ils fréquentent. En plus des émissions de télévision conçues à leur intention et celles qui s'adressent aux adultes, leur univers médiatique est aussi constitué de la lecture de publications qui leur sont destinées (récits, encyclopédies, bandes dessinées), d'images, de dessins, d'affiches, de photos, de jeux sur support vidéo ou ordinateur, de sites web, de visionnement de films en salle ou sur vidéo, de commentaires d'animateurs de la radio, de publicités, de produits dérivés inspirés d'émissions de télévision ou de films, (livres de bricolage, figurines, cartes à jouer, vêtements, etc.), de musiques, de chansons, de vidéoclips et de bandes sonores de films, de magazines, d'images et de sons du téléjournal ou de grands titres et textes de journaux qu'ils perçoivent, lisent furtivement ou dont ils entendent parler dans leur environnement immédiat. ³

Tous les matins, les enfants arrivent ainsi à l'école la tête pleine d'informations et de messages qu'ils ont captées dans les médias depuis qu'ils l'ont quittée la veille. De diverses façons et dans divers langages, ils ont entendu parler de santé et d'alimentation, de réalités affectives, de science et de technologie, d'économie, d'ésotérisme, de sports et de loisirs, de géographie, d'actualités nationales et internationales, de personnalités dirigeantes, de vedettes et de produits de consommation, etc.; ils ont écouté des musiques et ils ont été exposé à

³ PIETTE, J., L'univers médiatique des jeunes, *Centre de ressources en éducation aux médias, Montréal, 2001. Voir: www.reseau-media.qc.ca*

diverses expressions artistiques et esthétiques. Ils ont voyagé avec des personnages fictifs vivant dans des contextes historiques reconstitués et ils se sont confrontés à des héros de la grande mythologie.

Cela développe chez eux des compréhensions de la réalité, des curiosités et des besoins de savoir davantage, des peurs réalistes et des questionnements face à leur propre vie, à l'avenir du monde et à d'autres événements. Dès leur plus jeune âge, ils acquièrent ainsi avec les médias quantité d'informations, de réponses à leurs questions et de manière de penser qui contribuent au façonnement de leur vision du monde. Cet univers est le référent culturel principal dans leurs relations avec leurs amis où leurs échanges gravitent autour de héros et vedettes (modèles) qui inspirent leurs valeurs et leurs comportements (imitation des styles, manières de parler, de se vêtir), d'événements et d'images chocs de l'actualité, etc. C'est aussi le référent culturel et le bagage de savoirs qu'ils amènent en classe; deux réalités qui déterminent largement leur rapport avec leurs activités d'apprentissage.

Une culture mosaïque

[Retour à la table des matières](#)

Nous vivons dans ce que le sociologue A. Moles a appelé une culture en mosaïque. Les tendances sociales et culturelles des derniers vingt ans justifient encore la pertinence de ce qualificatif pour décrire la culture contemporaine traversée par l'action des médias et l'usage des technologies de communication et d'information. Que se passe-t-il pour chacun de nous ? Disons-le d'emblée, écrit Serge Proulx ⁴, dans la société actuelle, c'est d'abord selon les aléas de notre propre histoire que nous découvrons le monde qui nous entoure. Nous sommes immergés dans un monde de messages disparates. C'est en grande partie fortuitement et par un processus d'essais et d'erreurs que nous entrons en contact avec ces différents éléments culturels.

⁴ PROULX, S., «*Culture de l'école, culture des médias*», *chronique Familles et médias*, revue Le Familier, Fédération des unions de famille, Montréal, juin 1995.

Tous ces éléments culturels constituent au sens strict des éléments d'information que notre cerveau (à travers notre corps) perçoit. Il s'agit bien d'information et pas encore nécessairement de connaissance. Pour que l'on puisse parler de connaissance, il faut que survienne une synthèse de ces éléments disparates au moyen d'un schéma intégrateur situé dans la conscience du sujet qui perçoit.

On pourrait, poursuit Proulx, définir ce qu'on entend par "schéma intégrateur" - présent dans la conscience de chaque sujet - en introduisant l'idée de la culture individuelle comme "écran de référence". La culture d'un individu qui regarde le monde extérieur agit comme "un écran de concepts sur lequel le sujet projette et repère ses perceptions" (Moles). C'est donc par le recours à cet écran intérieur que l'individu intègre et synthétise les informations récoltées dans l'environnement extérieur. C'est par le biais de cet écran de référence que le sujet pourra transformer les informations en connaissance, c'est-à-dire que les informations récoltées partiellement au hasard en viendront à "faire sens" pour lui. Mais cet écran intérieur a besoin d'être construit.

Selon A. Moles, nous aurions affaire, de nos jours, à deux grands types de culture: a) une culture traditionnelle humaniste où cet écran est constitué d'une structure rationnelle, quasi-géométrique et hiérarchisée de concepts et de valeurs primaires et secondaires; b) une culture mosaïque qui nous offre un écran de référence semblable à une série de fibres accolées de manière aléatoire, longues ou courtes, plus ou moins épaisses, et placées dans un désordre total.

Dans cette structure mosaïque, les principes de structuration de la pensée sont extrêmement réduits. Cet écran se constitue progressivement par la submersion permanente de l'individu dans un flot de messages disparates. Les enfants grandissent quotidiennement dans cette culture mosaïque. S'ils ont davantage que nous le pensons des repères pour naviguer dans cette culture, il est par ailleurs certain qu'ils ne possèdent pas tous les moyens intellectuels et cognitifs de la problématiser et de se l'approprier comme connaissance.

Les médias : un univers culturel problématique

[Retour à la table des matières](#)

On a l'habitude de dire que les jeunes sont plus compétents que la plupart des adultes (notamment leurs enseignantes et enseignants) concernant les médias et la production des médias. Bon nombre d'adultes ont l'impression que cette familiarité du jeune avec les médias conduit ainsi au développement d'une véritable compétence médiatique que plusieurs associent à l'émergence d'une pensée critique chez l'élève. Or cette connaissance bien réelle qu'a le jeune des productions médiatiques ne signifie pas qu'il en soit pour autant un utilisateur critique. Bien au contraire, même s'il acquiert, au fil de son expérience en tant que consommateur assidu, une foule de connaissances sur les contenus des médias (le jeune est souvent très au fait des différentes techniques que mettent en œuvre les médias dans la production de leurs messages, et il est familier avec bon nombre des codes symboliques par lesquels les médias communiquent leur représentation du monde), il a toutefois très rarement l'occasion d'exercer une véritable pensée critique à propos des productions médiatiques. Pour lui, la relation qu'il entretient avec les productions médiatiques s'inscrit résolument dans un rapport de divertissement motivé par le plaisir qu'il en retire. Toute autre relation avec les médias lui apparaît de prime abord comme une démarche étonnante, dont il saisit cependant l'intérêt et la portée motivante lorsqu'il en fait l'expérience en classe comme le démontre clairement les résultats de l'évaluation que notre Centre vient de terminer sur une expérience concernant les médias d'information (presse écrite, télévisuelle, radiophonique et web) ⁵.

Dans la réception médiatique ordinaire qu'ils font des informations diffusées par les médias, il est en effet souvent bien difficile aux enfants d'éviter l'impression que les médias sont *transparents* et qu'ils

⁵ OUELLET, F., PIETTE, J., Les médias, c'est motivant, *Centre de ressources en éducation aux médias*, Montréal, juillet 2002. Voir: www.reseau-crem.qc.ca.

présentent la réalité telle qu'elle est. Les médias semblent plutôt fonctionner comme une fenêtre ouverte sur le monde dont ils parlent. Cela est particulièrement vrai de l'information sur les actualités qui leur semble se raconter elle-même. ⁶ Les photos semblent y « coller » naturellement au texte; image, cadrage, montage, commentaire, bruitage forment un tout qui n'est aucunement perçu comme un assemblage ou une construction ⁷.

Seule la capacité d'adopter une position plus « surplombante » vis-à-vis de la communication médiatique permet d'éviter cette confusion et d'enrichir du même coup la fréquentation des médias et le choix qu'on en fait. Elle fournit la possibilité de distinguer plus nettement les dimensions occultées par notre perception médiatique ordinaire : le contenu dont on parle et le processus de communication médiatique par lequel ce contenu est mis en forme, diffusé et perçu par nous. Cela favorise une prise de conscience qui nous amène, d'une part, à comprendre un ensemble de notions relatives aux processus de construction qui président à la diffusion des informations médiatiques et, d'autre part, à développer une attention nouvelle à notre propre activité de récepteur et d'utilisateur des médias ⁸. Cette démarche permet de prendre une distance critique qui nous « décolle de la réception instantanée » pour interroger la qualité et la justesse des « contenus » que les médias nous communiquent.

Cette démarche correspond tout à fait à la mission de l'école et s'intègre tout particulièrement au nouveau programme de formation de l'école québécoise dont le domaine général de formation « Médias » est l'une des voies d'entrée majeure.

⁶ COPPEX-MUDRY, M.-C., Les dimensions affectives dans les journaux télévisés pour les jeunes. Le cas de RDI junior, *Sherbrooke 2001*. Voir: www.reseau-crem.qc.ca.

⁷ Piette, J., cité par T. De Smedt et J.-F. Giguère dans leur communication « *Travailler avec les médias et éduquer aux médias. Domaine du développement personnel et de l'enseignement moral* », Colloque Éducation aux médias, Université Laval, 21-22 octobre 1999, Québec, page 3 (non publiée).

⁸ De Smedt, T. et Giguère, J.-F., pages 2-3.

Le développement du jugement critique des jeunes à l'endroit des productions médiatiques constitue l'une des principales voies par laquelle l'école peut jouer un rôle pertinent au regard des problématiques nouvelles que suscite ce territoire majeur de la culture contemporaine.

Quelques exemples

Plusieurs raisons justifient la nécessité d'apprendre aux enfants «à lire entre les lignes» les messages de tous ordres auxquels leur donnent accès les médias et à se doter ainsi d'une boussole pour naviguer dans la forêt des «informations». Voici quelques exemples.

a) la culture scientifique et technologique

[Retour à la table des matières](#)

Selon des recherches récentes ⁹ les jeunes ne parviennent pas à transférer dans leur vie quotidienne les connaissances scientifiques acquises à l'école (qui, de fait, ne leur apprennent souvent qu'à résoudre des problèmes académiques) et les appliquer aux problèmes plus pratiques de la vie réelle. De plus, leur culture scientifique et technologique est nourrie de conceptions spontanées et d'images nées dans une culture populaire crédule, plus réceptive au sensationnel qu'à la vérité scientifique: la valeur des idées scientifiques reste une chose

⁹ Baulu-MacWillie, M., Métioui, A., «*L'enseignement des sciences au primaire et le phénomène de la persistance des conceptions spontanées*», dans *La culture de l'écrit, les défis à l'école et au foyer*, Les Éditions Logiques, Montréal, 2001, pp. 81-104;

Métioui, A., Baulu-MacWillie, M., *Conceptions des élèves du primaire au sujet d'un circuit électrique dans trois pays : circulation et conservation des charges dans un circuit fermé*, dans *Mondialisation, politiques et pratiques de recherches*, Éditions du CRP, Paris, 2001, pp. 115-124;

Métioui, A., Cyr, C., Gagné, N., Brassard, C., «*La continuité ou la rupture entre ce que l'on apprend à la maison et ce que l'on apprend à l'école en sciences ?*», dans : *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble !*, Éditions Nouvelles, Montréal, 1998, pp. 87-96.

abstraite et la remise en question de leurs conceptions leur semble, non seulement être inutile et demandant trop d'efforts, mais de plus, être juste une "lubie" des enseignants. Ces recherches reconnaissent que les expériences que vivent les jeunes en dehors de l'école, *tout particulièrement avec les médias*, ont aujourd'hui une incidence majeure sur leur culture scientifique et sur leurs conceptions spontanées.

Pour contrer ces difficultés, les chercheurs proposent de miser sur ce que les jeunes savent déjà. Ils proposent de *prendre des exemples concrets de leur vie quotidienne et de leurs propres interrogations* face aux différents phénomènes avec lesquels ils ont été ou sont fréquemment confrontés et pour lesquels ils se sont ou se fabriquent leur propre explication. Ils proposent de présenter de multiples situations relativement à divers phénomènes physiques, chimiques, biologiques, etc., *en tenant compte à la fois des représentations que les jeunes se sont fabriqués avec les informations médiatiques et du contenu scientifique*. Ils proposent enfin de porter davantage attention sur la manière dont les jeunes utilisent leurs idées pour développer et améliorer leur compréhension du monde physique.

De diverses façons, des sources médiatiques variées les ont en effet «informés» de santé et d'alimentation, de biologie, de génétique, de chimie et de résistance des matériaux, de phénomènes physiques et de catastrophes naturelles, d'inventions scientifiques ou technologiques mais aussi, d'interprétations ésotériques de toutes sortes. Elles les ont aussi exposés de façon permanente à des promotions - explicites ou non - de valeurs en distorsion avec le discours de l'école, comme par exemple, le transport en automobile privée qu'elle tente de relativiser en insistant sur l'importance du transport collectif pour enrayer la pollution de l'environnement, etc. Davantage que les publications et les émissions spécialisées, les nouvelles de l'actualité, la publicité, les fictions, les jeux... diffusés par la presse, la radio, la télévision, le cinéma, Internet alimentent ainsi quotidiennement les enfants de représentations, d'explications, de valeurs et d'interprétations du monde physique. Cela entraîne forcément chez eux une compréhension personnelle de la réalité, développe certaines curiosités et le besoin d'en savoir davantage sur certains sujets particuliers, provoque aussi des interrogations face à leur propre vie, à l'avenir du monde et à d'autres événements. Ces informations exercent une influence certaine mais, indé-

pendamment de la valeur intrinsèque qu'elles pourraient avoir, elles ne suffisent cependant pas à constituer une connaissance permettant de juger des réalités ou des événements et de prendre les décisions correctes. Ces informations ponctuelles, sont descriptives, stimulantes mais aussi incomplètes, parfois erronées et motivées par des intentions de communication souvent intéressées. Elles offrent rarement l'occasion de connaître le processus qui préside à la construction de la science ou de la technologie et peuvent contribuer, en l'absence d'une pensée critique, à générer une représentation des réalités physiques et technologiques qui échappe difficilement à la manipulation et à l'emprise de la pensée magique comme à des mésinterprétations du rôle de la science et de la technologie. Les productions médiatiques, tous genres et formats confondus, stimulent la curiosité, présentent l'actualité ou certaines réalités de la science et de la technologie, mais elles ne peuvent cependant se traduire en action éclairée chez les individus que lorsque ces derniers arrivent à exercer sur celles-ci une activité de lecture critique et à les confronter à une diversité de sources médiatiques.

b) Les Actualités quotidiennes

[Retour à la table des matières](#)

Les informations sur l'actualité sont au centre de nos vies personnelles et sociales. Même si elles n'ont pas toutes la même importance, elles nourrissent nos interactions, développent nos personnalités, augmentent nos savoirs, guident nos actions les plus diverses et éclaireront notre engagement dans la vie démocratique. Cette réalité est aussi celle de l'enfant du primaire même si ses intérêts médiatiques premiers sont ailleurs. Il vit dans un environnement où circulent les grands titres de l'information. Il en entend parler, l'interroge souvent et, l'expérience le démontre clairement, c'est avec enthousiasme qu'il se met à la lecture progressive du journal lorsqu'on lui en donne l'occasion ¹⁰.

¹⁰ OUELLET, F., PIETTE, J., Les médias, c'est motivant, Centre de ressources en éducation aux médias, Montréal, juillet 2002. Voir: www.reseau-crem.qc.ca

La presse d'information écrite, électronique et numérique, particulièrement la télévision, rend compte à des degrés divers et de multiples façons de la réalité vécue tout en la «travaillant», en en construisant une représentation. Elle permet ainsi aux individus composant le public de se représenter la réalité, la société. Elle induit ainsi une adhésion à, ou une certaine identification avec ce qui est montré et tend à susciter ou consolider un sentiment d'appartenance à la «réalité» et à la «société. Elle contribue ainsi très fortement à la création et au maintien de l'identité et du partage : des mêmes «souvenirs», des mêmes interprétations, du même sens de la vérité, de l'action sociale, de l'histoire, des mêmes aspirations ¹¹.

Tous les adultes de même que les enfants vivent dans cet environnement et s'y reconnaissent spontanément comme participants à la réalité que lui font voir, lire, ou entendre les médias d'information. Ils s'y perçoivent inclus et la perçoivent comme faisant partie de leur réalité à eux.

La consommation et l'exposition quotidienne aux informations sur l'actualité constituent un environnement culturel qui *ordonne* le monde via des interprétations souvent implicites. Ainsi, par exemple, un ensemble de recherches s'est développé autour de la notion d'*agenda setting* (McComb et Shaw, 1972). Le terme - qu'on pourrait traduire par fixation d'un ordre du jour - désigne la capacité qu'ont les médias, par la sélection des nouvelles, de produire une hiérarchisation de l'information et d'exercer ainsi une influence qui n'est pas tant de modeler des comportements que de définir des thèmes dignes de l'attention collective pour des motifs souvent explicables par la concurrence avec les autres entreprises auxquelles ils font face. Des chercheurs, Gamson et Modigliani (1989) ont pu montrer que la prégnance d'une vision de l'atome comme énergie moderne, identifiée au progrès, avait abouti jusqu'aux années soixante-dix à minorer considérablement l'information sur des accidents non négligeables de réacteurs nucléaires.

¹¹ LACROIX, J.-G., « *Déclin de la télévision de masse et effritement du mode de vie fordien-keynésien* », Département de Sociologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, 2002 (article à paraître).

Nous percevons difficilement le caractère toujours problématique de ce que les médias d'information *décident* de nous représenter. Nous ne réalisons pas aisément la différence qu'apporte une information indépendante. Nous connaissons mal l'importance d'identifier la source d'une information faute d'avoir eu l'occasion d'apprendre comment interroger le processus complexe qui l'achemine jusqu'à nous. Nous oublions que les médias ne traitent pas nécessairement de tous les sujets, qu'ils priorisent et sélectionnent leurs informations en vertu de critères où se mêlent leur mission commerciale, leurs moyens financiers et leurs orientations éditoriales avec leur rôle d'informateur.

Comment savoir de quoi ils ne parlent pas ? Comment savoir s'ils traitent avec rigueur et éthique les sujets qu'ils nous offrent à consommer ? Comment savoir si les informations qu'ils nous communiquent sont justes, importantes, utiles, complètes, suffisantes ? Comment apprendre à diversifier nos propres sources d'information pour être des personnes, des citoyens et des consommateurs autonomes, avertis, exigeants à l'égard des médias ? Tout cela est assez important et complexe pour justifier que l'école primaire s'y intéresse.

*c) Des images de fictions et d'informations
qui peuvent blesser ¹²*

[Retour à la table des matières](#)

Un chercheur français, Serge Tisseron, s'est intéressé ces dernières années à la question de l'impact des informations fortes et des images violentes sur les téléspectateurs. Il expose les raisons pour lesquelles les spectateurs reçoivent souvent certaines images comme des agressions. Il émet une théorie de la réception des images qui tient compte à la fois des conditions et des effets de cette réception. Il précise, tout d'abord, que l'enfant noue «une relation de jeu avec l'image».

¹² COPPEX-MUDRY, Les dimensions affectives dans les journaux télévisés pour les jeunes. Le cas de RDI junior, *Faculté des Lettres et des sciences humaines, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, décembre 2001*; et L'éducation aux médias, une protection contre les blessures médiatiques, Centre de ressources en éducation aux médias, www.reseau-crem.qc.ca.

S'appuyant sur l'expérience d'un enfant qui prenait plaisir à regarder des films d'horreur sur vidéo mais qui a été terrorisé par la vision du même genre d'images qui se déroulaient à la télévision, Tisseron affirme que l'impossibilité pour l'enfant de manipuler «l'espace et la durée du jeu» d'une séquence d'images peut être cause de terreur. La manipulation des images lui sert de système de protection le jour où l'une d'entre elles le dérange.

Pour comprendre notre «relation à l'image», il est important, en outre, de nous souvenir que l'image fait de chacun de nous un témoin de ce qui se passe. Elle crée un écran où se déroulent des scènes, et cet écran permet à la pensée de se développer. Pour que nous puissions utiliser l'image comme écran, il faut réunir deux conditions, selon Tisseron : «Il faut que nous acceptions d'abord d'y entrer et que nous parvenions à en sortir».

Tout comme il existe une différence entre *voir* et *regarder*, il ne suffit pas qu'une image soit *objectivement* présente pour qu'elle existe *subjectivement*. Elle a une existence subjective pour un spectateur, seulement si celui-ci accepte d'y entrer et de se laisser déplacer par elle ou de voyager avec elle.

Avec l'arrivée successive des divers médias tout au long du vingtième siècle, on s'est interrogé sur les risques qu'ils représentaient pour l'équilibre psychique des enfants. L'apparition de la télévision, par exemple, a donné lieu à de grands débats sur ses hypothétiques effets pervers. Le premier réflexe des éducateurs consistait à interdire aux jeunes notamment l'accès aux films comportant des scènes de violence trop explicite. Puis celle-ci s'est tellement banalisée qu'il n'a plus été possible d'utiliser cette méthode passive de protection.

Des éducateurs se sont alors tournés vers une forme de prévention active. Ils ont pris le parti d'informer les jeunes sur la construction des images de la fiction plutôt que de leur en interdire l'accès. Nous avons vu alors apparaître des reportages sur les techniques de création des effets spéciaux dans les films. Leur objectif consiste à faire comprendre aux enfants le caractère fictif des scènes de violence qu'ils voient dans les films afin qu'ils puissent ensuite se dégager plus facilement de l'émotion qu'elles génèrent. Pour ce faire, on démonte sous les

yeux des jeunes les images simulant un accident de voiture, une chute du dixième étage, un meurtre où l'on voit le sang jaillir, etc. Ce démontage des images a comme effet de libérer les enfants du sentiment d'enfermement dans les émotions difficiles, parce qu'ils comprennent que ce n'est pas vrai, ce qui leur fait dire : « Ce sont juste des effets spéciaux. Je sais comment ils sont produits. »

La solution n'est toutefois pas aussi simple lorsqu'il s'agit de l'émotion générée par les scènes dures des informations sur l'actualité. Les enfants ne peuvent s'échapper aussi facilement de l'emprisonnement émotionnel parce qu'ils considèrent que les images sont vraies. Et certains théoriciens (GONNET), vont jusqu'à avancer que, parce qu'ils sont susceptibles de « blesser » le téléspectateur, les récits durs des actualités iraient à l'encontre de la mission des informations.

Les enfants prennent ces informations pour des témoignages véridiques de ce qui se passe dans le monde. De plus, ils se perçoivent généralement comme des victimes potentielles de ce qu'ils voient aux actualités. Ce qui revient à dire que les jeunes ont de la difficulté à prendre de la distance par rapport aux actualités, attitude qui peut être source de malaise affectif.

Mais les moyens d'y échapper existent, selon les chercheurs. Il s'agit de stratégies actives pour que le spectateur reprenne sa liberté par rapport aux images. Il faut communiquer ses émotions en parlant de ce que l'on voit et en contrôlant le déroulement et le choix des images, décoder les messages par une éducation aux médias et agir en s'engageant dans une action personnelle ou collective.

À l'école : apprendre à «lire» les médias entre les lignes

[Retour à la table des matières](#)

L'univers médiatique des enfants est comme un vaste centre d'achat, un monde quotidien de réception et d'interaction où ils s'ouvrent progressivement au «monde», loin des adultes. Avec leurs images, leurs sons, leurs musiques et leurs mots, les médias mettent les enfants en contact avec des informations qu'ils intègrent dans leurs réflexions ultérieures. Bien que toutes ces informations participent de niveaux relatifs d'exhaustivité, elles véhiculent des contenus et des pistes d'interrogation qui, à plus d'un titre, ont des rapports avec la formation scolaire. Elles sont non seulement l'occasion de la relier à un domaine d'expérience significatif pour les enfants en dehors de l'école mais aussi d'y introduire l'exploration de thématiques importantes qui rejoignent les grands objectifs et les grands contenus de cette formation. Dans tous les cas, elles permettent de relier les apprentissages scolaires à des problématiques concrètes actuelles en même temps qu'à des démarches de formation signifiantes. Travailler avec et sur les contenus médiatiques est enfin l'occasion d'initier les enfants au jugement critique. Il s'agit là d'une compétence plus que jamais essentielle pour qu'ils puissent apprendre à gérer et à exploiter le flot d'informations avec lesquelles ils ont aujourd'hui à composer pour connaître, décider et agir de façon autonome dans leurs vies personnelles, d'élèves, de citoyens et de consommateurs.

Les médias composent un univers culturel majeur qui contribue à transformer substantiellement les conditions d'accès cognitif au sens et au mode de représentation de la «réalité» en associant ce qui est montré, ce qui est vu, à ce qui «est», à la réalité. Un monde qui alimente, voire «forme», l'imaginaire des enfants et qui s'affirme comme un véhicule important d'identification. Un monde de virtualité, d'interactivité et de zapping inondé de *documents* faits de textes, d'images, de sons et de mouvements, d'instantanéité, d'éphémérité et de fluidité, de spectacularisation, de rhétorique, de séduction, de non-

linéarité et d'abondance d'informations. Cet univers ouvre l'éventail des curiosités, des activités et de la créativité des enfants. Répétons-le, c'est la tête pleine de son souvenir qu'ils arrivent chaque matin dans la classe.

Il est de ce fait de plus en plus difficile d'imaginer que l'école contemporaine n'apprenne pas progressivement aux enfants à «lire» les médias entre les lignes pour qu'ils puissent interpréter leurs productions et évaluer leur crédibilité, tout comme elle le fait depuis longtemps avec l'imprimé traditionnel. Les médias introduisent les enfants dans un univers où ils se font raconter des histoires dont les conteurs multiples impriment leurs consciences avec des messages pour lesquels il leur est rarement donné l'occasion de connaître les contextes de leur fabrication (sources). Ils leur parlent avec des langages dont ils n'ont jamais eu l'occasion d'assimiler vraiment les codes de lecture et d'expression. Ils contribuent à modifier leurs conceptions de la temporalité et de la spatialité en même temps qu'ils élargissent le spectre de leurs consciences. Ils introduisent de nouveaux modes de pensée et de représentation qui s'additionnent à leurs savoirs, ils génèrent chez eux de nouveaux comportements d'apprentissage, de recherche et de gestion des informations.

Les «beaux discours» des sophistes à propos desquels Socrate enseignait jadis la critique se retrouvent aujourd'hui dans une pléthore de nouveaux documents multimédias qui, longtemps après Guttenberg, alimentent différemment le champ culturel. Ces derniers exigent tout autant d'attention, de connaissance et de conscience critique que les «documents» auxquels l'école est depuis longtemps habituée.

Conclusion

[Retour à la table des matières](#)

Des expériences concluantes menées depuis trois ans par le Centre de ressources en éducation aux médias démontrent qu'il est possible d'intégrer les «médias en classe» au primaire à la faveur du nouveau programme de formation de l'école québécoise en recourant à la démarche que propose l'éducation aux médias. Celle-ci permet de déve-

opper des outils d'évaluation de la qualité d'une information, de repérer sa source et d'être mieux averti face aux séductions de la rhétorique médiatique. Elle donne les moyens de connaître les mécanismes qui président à la priorisation et au choix d'une information par rapport à d'autres ou qui expliquent le silence d'un ou plusieurs médias sur certaines réalités. Elle apprend comment les contenus médiatiques sont le résultat d'une construction et qu'ils ne représentent jamais rien d'autre qu'un regard, un point de vue, aussi riche et bien exprimé soit-il sur une réalité. L'éducation aux médias offre les moyens d'interpréter tous les genres de messages médiatiques. Elle offre des moyens de travailler sur la manière dont ces productions sont diffusées et sur les modalités de leur réception. Elle favorise l'expression sur les idées, les valeurs et les points de vues qu'elles véhiculent. Elle offre à chaque enfant les moyens d'enrichir ses expériences personnelles avec les médias et elle contribue à développer ses responsabilités en tant que membre de la société civile à l'égard des divers enjeux que posent les médias. Elle lui offre les moyens de confronter ses propres expériences avec celles des autres dans une démarche pédagogique qui prend en compte ce qu'il sait déjà et l'enrichit. Elle l'habilite enfin à s'exprimer et à pouvoir communiquer en utilisant les technologies et les nouveaux langages médiatiques, comme jusqu'ici elle lui apprend à appliquer son apprentissage de l'alphabet à l'expression orale et écrite. L'éducation aux médias vise à former des usagers, des consommateurs, des citoyens aptes à exercer une «veille» critique permanente sur les médias pour que ces derniers n'oublient jamais les responsabilités éthiques qui doivent guider leur travail d'informateur, de même que la responsabilité qui leur incombe de nourrir nos désirs de la richesse de tous les imaginaires possibles. Cette exigence est à la hauteur de l'espace prépondérant qu'ils occupent dorénavant dans l'univers de la culture.

Fin du texte