

Québec français



Les médias Savoirs, plaisirs et cultures spécifiques

Stéphanie Dansereau

Number 82, Summer 1991

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44881ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dansereau, S. (1991). Les médias : savoirs, plaisirs et cultures spécifiques. *Québec français*, (82), 29–30.

LES MÉDIAS : SAVOIRS, PLAISIRS ET CULTURES SPÉCIFIQUES

STÉPHANIE DANSEREAU

«La communication est au centre de la vie et, sous des formes diverses, les messages accompagnent depuis ses débuts la marche de l'humanité.[...] les télécommunications[...] prolongent et multiplient le geste, la parole, l'écrit, par un réseau de communications qui tisse sa toile autour de la planète et jusqu'au cosmos »¹

d'autres d'apprendre. De plus, ce média propose principalement, dans notre système scolaire, des contenus programmés d'avance, où le discursif domine.

Cette «nouvelle» technologie s'est imposée à l'école parce que plus rigoureuse, plus rationnelle, moins fugitive que celle de l'audiovisuel et loin du «spectacle» orchestré par l'image. Et pourtant, plusieurs travaux de recherche ont mis en évidence que «*la part de l'imaginaire dans l'apprentissage [...] le recours à des processus figuratifs [...] facilitent l'implication...*» (Jacquinot, p.29, 1985). Or, l'image constitue un système de communication qui ne s'oppose pas au système linguistique. Leurs différences ainsi que leurs similitudes permettent à ces deux systèmes de se compléter.

Le recours aux images (quelles que soient leur origine et leur statut culturel), et aux sons, à tout ce bouillon culturel collectif (les mêmes séries télévisuelles sont suivies, les mêmes slogans publicitaires partagés, les mêmes chansons populaires fredonnées...) ne peut évidemment garantir la qualité de l'apprentissage mais il pourrait contribuer à accroître la qualité du *contexte* d'apprentissage, si important pour l'émergence d'une véritable volonté d'apprendre. Et pourtant, la culture de l'écrit domine toujours à l'école ; l'autre, celle qui entre

quotidiennement dans la majorité des foyers, n'a pas encore trouvé sa place.

Ce ne sera pas le moindre mérite du cours d'images que de faire parler les élèves, et il n'y aurait nul paradoxe à ce que l'image, parce que non verbale, soit dans bien des cas un inducteur de comportements verbaux, plus efficace que ne le sont certains textes écrits (Metz, p.165).

DEUX CULTURES PARALLÈLES QUI SE BOUDENT

Même si l'école a pour mandat d'instruire, elle doit également assumer une fonction sociale qu'elle seule peut exercer, c'est-à-dire celle d'enrichir et de diversifier l'expérience des pratiques culturelles des jeunes.

Or, la nouvelle génération, née dans un univers investi par l'image, partage plusieurs connaissances et pratiques socio-culturelles liées aux médias : elle s'alimente plus ou moins aux mêmes images dont la télévision représente un des principaux vecteurs d'expériences culturelles dans la vie des jeunes.

Une expérience, rapportée dans la Presse du 2 février 1991, illustre bien comment une méthode d'enseignement peut utiliser entre autres la musique dans une salle de classe : un professeur américain de Long Island, David Graham,

la cinquantaine, enseigne le français, depuis 1985, à ses élèves âgées de 9 à 12 ans à partir de la chanson populaire québécoise ; ces derniers apprennent à compter avec le décompte du palmarès rock, à assimiler les verbes *vouloir* et *pouvoir* avec le «Blues du business man», à reconnaître les noms des membres de la famille avec «Famille rock» de Marc Drouin ou encore à s'initier à la

lecture du «Petit prince» qui apprivoise le renard avec Marjo et Gerry Boulet, car nous rappelle-t-il, «l'essentiel est invisible, on ne voit bien qu'avec le cœur»... Cette méthode «Rock and Roll à l'école» où chaque jeune emprunte, pour la circonstance, le nom d'une vedette québécoise devrait nous donner des idées pour motiver nos élèves «de toutes origines» face à certains produits culturels d'ici et d'ailleurs et surtout créer une complicité de départ pour l'apprentissage.

Pour la première fois peut-être dans l'histoire scolaire, les enseignants peuvent-ils compter sur un véritable fond commun d'expériences qui confond toutes les origines et les classes sociales

(Romlan et Yziquef, 1988).

D O S S I E R

L'IMAGE

Le besoin de réussir, inhérent à tout être humain, implique la motivation, c'est-à-dire la nécessité d'avoir des points de repère avec quelque «objet» qui donne satisfaction. Or, l'appétit d'apprendre, de découvrir, si évident chez les jeunes enfants, s'estompéra pour certains, plus ou moins rapidement, à mesure que l'écart augmentera entre les pratiques scolaires et celles vécues hors des murs de l'école. Deux cultures continuent de coexister, celle de l'école et celle des médias, mais ne se rencontrent pas. Et même si les jeunes ont accès à une multitude d'informations fort dépendantes de l'image et du son, ces derniers demeurent en général inexploités, non par mauvaise volonté mais par ignorance ou réticence.

PASSER DU MONDE DE L'IMAGE AU MONDE DU LANGAGE

Les adultes, parents et enseignants, se sentent souvent démunis face à la profusion de messages médiatisés qui déferlent sur les jeunes ; ils déplorent l'emprise de l'image, particulièrement de l'image télévisée, sur eux : elle abrute les esprits, les rend passifs, en entretenant la facilité et en nuisant à la concentration. Ainsi le consommateur d'images est-il peu valorisé dans ses pratiques culturelles et opposé au lecteur de livres qui lui est actif, engagé et informé.

Le problème est faussé au départ car un lecteur de textes, s'il n'est pas initié efficacement, sera passif, distrait et ne fera pas les apprentissages souhaités ; il a tout autant besoin d'être guidé et outillé que le lecteur d'images. Notre système scolaire reconnaît ce besoin au premier mais l'ignore pour le second. La question n'est pas de savoir si l'écrit est plus formateur que l'audiovisuel mais de reconnaître, que pour le développement de la pensée et du raisonnement, *produire et comprendre* un message, verbal ou iconique, nécessitent les mêmes exigences sur le plan conceptuel et se matérialisent au moyen de langages (articulés par des codes). Il ne s'agit pas de

renoncer à la culture de l'écrit mais de comprendre que l'image fait partie du mode de représentation du monde des jeunes et qu'elle peut être l'occasion entre autres de les conduire vers l'écrit.

De plus, la quasi-totalité des images sont accompagnées de messages linguistiques (écrits ou sonores). Ces deux systèmes de représentation sont complémentaires et se renforcent mutuellement. Or, si l'école veut assurer un accompagnement éducatif, adapté au profil culturel des jeunes, elle doit se préoccuper de l'*intégration des connaissances* acquises par les médias (ces connaissances, d'abord narratives et descriptives, ont besoin d'être articulées et re-situées dans un contexte significatif pour les élèves), accueillir leur mode d'accès différent à la connaissance et poursuivre la meilleure articulation possible de l'image et du mot.

POUR UNE ÉDUCATION AUX MÉDIAS

Il est incontestable que les jeunes à la fin du secondaire ont fréquenté autant et même davantage les médias que l'école.

Reconnaître que les moyens modernes de communication sont sources, pour les jeunes, de *savoirs, de plaisirs et de cultures spécifiques* s'impose et devrait être pris en compte par l'ensemble de notre système d'enseignement y compris par l'Université. Or, les programmes en formation des maîtres accordent, à toute fin pratique, aucune place aux médias de masse si ce n'est qu'au niveau optionnel et encore, à condition que de tels cours soient offerts. Alors pourquoi s'étonner si cette ignorance ou vulnérabilité face aux médias devient réciproque (chez l'élève et chez l'enseignant). De plus, un réseau tel que Radio-Québec, qui se veut éducatif (au sens large du terme), devrait assurer par l'écrit (le journal pourrait être le canal de diffusion) un prolongement des émissions-jeunesse pour mieux préparer, outiller davantage les enseignants aux thèmes et formules d'émissions. Il ne

s'agit pas de guides pédagogiques à concevoir (les enseignants ont leurs méthodes et stratégies) mais bien de les *informer* sur le travail de conception (contenus et traitements) ou sur les temps forts ou structures d'organisation des messages télévisuels impliqués. Ainsi, les enseignants pourraient-ils davantage prévoir à l'horaire-classe, des périodes de travail (analyse-synthèse) sur des émissions regardées à la maison et ainsi préparer leurs élèves à une *lecture télévisuelle* progressivement organisée, partagée et intégrée à l'école.

D'ici la fin du siècle, l'école québécoise accueillera une population immigrante importante ; elle devra l'aider à s'approprier la langue, à s'adapter aux valeurs et normes qui régissent la vie de la collectivité québécoise. L'éducation aux médias peut «éveiller» les jeunes non seulement à des pratiques et objets culturels d'ici mais aussi à d'autres qui varient dans le temps et l'espace. Et c'est là une des avenues pour rapprocher à la fois les cultures entre elles et la culture de l'école de celle de la société plurielle qui nous caractérise⁴.

1-Extrait d'un encart affiché à l'exposition permanente Messages, au Musée de la civilisation à Québec.

BIBLIOGRAPHIE

FOZZA, J.C. et Coll., *Petite fabrique de l'image*, Paris, Magnard, 1990.

JACQUINOT, G., *L'école devant les écrans*, Paris, E.S.F., 1985.

LAZAR, J., *La télévison : mode d'emploi pour l'école*, Paris, ESF, 1988.

METZ, C. (1970), *Communications*, no 15, Paris, Seuil, 1970.

ROMIAN, H. et YZIQUEL, M., *Enseigner le français à l'ère des médias : rencontres de la langue, de l'image et du son*, Nathan/INRP, 1988.

LA COMPÉTENCE MÉDIATIQUE, Ministère de l'Éducation, Ontario, 1989.

D O S S I E R

L'IMAGE