

Geneviève Van Cauwenberge
Année académique 2010/2011

EDUCATION AUX MÉDIAS

AESS0004-1

Master en arts du spectacle, à finalité didactique
Master en histoire de l'art et archéologie, orientation générale, à finalité didactique
Master en histoire, à finalité didactique
Master en langues et littératures anciennes, orientation classiques, à finalité didactique
Master en langues et littératures anciennes, orientation orientales, à finalité didactique
Master en langues et littératures françaises et romanes, orientation générale, à finalité didactique
Master en langues et littératures modernes, orientation générale, à finalité didactique
Master en langues et littératures modernes, orientation germaniques, à finalité didactique
Master en philosophie, à finalité didactique
Master en sciences mathématiques, à finalité didactique
Master en anthropologie, à finalité didactique
Master en biochimie et biologie moléculaire et cellulaire, à finalité didactique
Master en biologie des organismes et écologie, à finalité didactique
Master en ingénieur de gestion, à finalité didactique
Master en sciences chimiques, à finalité didactique
Master en sciences de gestion, à finalité didactique
Master en sciences de la motricité, orientation éducation physique, à finalité didactique
Master en sciences économiques, orientation générale, à finalité didactique
Master en sciences géographiques, orientation générale, à finalité didactique
Master en sciences physiques, à finalité didactique
Master en sociologie, à finalité didactique
AESS

Université
de Liège



Education aux médias (AESS0004-1) 2010-2011

Engagements pédagogiques

Aperçu général

Le cours abordera les points suivants : distinction entre éducation aux médias et éducation par les médias ; nécessité, objectifs et principes méthodologiques de l'éducation aux médias ; analyse des messages médiatiques (langages, représentations, typologies, technologies, publics, producteurs) ; activités concrètes ; présentation de ressources.

Objectifs pédagogiques

Parce que les médias façonnent l'opinion publique, orientent notre vision du monde et participent à la construction de l'identité, il appartient à l'enseignant de contribuer, quelle que soit la matière enseignée, à former des citoyens responsables, des spectateurs actifs conscients du procédé de construction des messages médiatiques ; capables d'en distinguer les mécanismes de représentation et d'en définir les enjeux.

Le cours visera donc à définir les principes méthodologiques, les objectifs généraux et les finalités de l'éducation aux médias. Il envisagera également les six concepts fondamentaux à partir desquels une approche didactique des médias peut être menée.

Il ne s'agira toutefois pas de communiquer une série de « recettes pédagogiques » applicables en l'état dans l'enseignement secondaire supérieur mais plutôt de tracer des voies possibles qui ouvrent à l'envie d'apprendre sur les médias et de les enseigner selon une méthodologie propre aux objectifs et aux intérêts plus particuliers de chacun des enseignants.

Méthode

Le cours sera divisé en six séances, chacune abordant un type de média particulier. La plupart des notions théoriques seront envisagées à partir d'analyses de documents médiatiques impliquant une participation active des étudiants. La présence aux cours est donc vivement conseillée.

Organisation

Les cours auront lieu les mercredis de 18 à 20h00 à la salle GOTHOT (place du 20 août, Bât. A1) selon le calendrier suivant :

- 29 septembre 2010 : « objectifs et finalités de l'éducation aux médias »
- 06 octobre 2010 : « les enjeux d'une éducation à la presse écrite »
- 13 octobre 2010 : « introduction à l'analyse du reportage et du documentaire »
- 20 octobre 2010 : « approche critique de la publicité »
- 27 octobre 2010 : « introduction à l'analyse de l'image »
- 03 novembre 2010 : « les jeunes et Internet »

Evaluation

L'évaluation consistera en la réalisation d'un travail écrit.

L'évaluation portera à la fois sur la capacité de l'étudiant à développer l'analyse critique d'un document médiatique –à savoir sur sa capacité à déconstruire le document médiatique pour en comprendre les mécanismes (production, diffusion, réception) et les enjeux- et sur son aptitude à transposer, au niveau didactique, ses nouveaux acquis théoriques et comportementaux.

Les étudiants ont le choix entre trois types de travaux écrits :

1. L'analyse d'une image fixe. Au choix :

- une image publicitaire
- une photo de presse

2. L'analyse d'une image animée¹. Au choix :

- un spot publicitaire
- un documentaire
- un film de fiction²
- un journal télévisé

3. L'analyse d'un document écrit. Au choix :

- un article de presse
- une « Une »

Quel que soit le document choisi, le travail comportera deux parties harmonieusement articulées :

- une analyse critique
- une transposition didactique

1. Une analyse critique

Il s'agira d'abord de repérer, dans le document médiatique choisi, l'ensemble des éléments dénotatifs qui le composent (dans le cas d'une image fixe : signes plastiques, iconiques et linguistiques ; dans le cas d'une image animée : plan, champ/hors-champ, montage, son, etc. ; dans le cas d'un document écrit : structure, choix typographiques, langage utilisé, etc.). Il s'agira ensuite d'explicitier, en regard du contexte de production et de diffusion, comment ces éléments forment un tout cohérent idéologiquement interprétable (représentations du monde véhiculées, public cible, stéréotypes, etc.). De manière générale, l'analyse abordera de manière interdépendante les six domaines d'investigation de l'éducation aux médias tels qu'ils sont exposés dans le présent syllabus.

¹ L'ouvrage suivant est conseillé aux étudiants qui choisissent de réaliser leur travail sur l'analyse d'une image animée : VANOYE Francis & GOLIOT-LETE Anne, *Précis d'analyse filmique*, Paris, Armand Colin Cinéma, coll. «128 », (rééd., Nathan 1992) 2007.

² Les étudiants peuvent travailler sur un film de fiction à condition que la thématique du film soit en rapport direct avec les matières qu'ils enseignent ou avec une des questions abordées dans le cadre du cours.

L'étudiant veillera à distinguer, dans son étude : la description (entendue comme purement factuelle et objective), l'analyse (qui établit les rapports et relations existants entre les différents éléments décrits) et l'interprétation (qui fait intervenir des éléments extérieurs à l'image médiatique elle-même tels que le contexte de production, de diffusion et de réception). Si cette distinction théorique doit transparaître dans la construction du raisonnement de l'étudiant, elle ne doit toutefois pas obligatoirement constituer la structure du travail.

Rem : Dans le cas de l'analyse critique d'une photo de presse, l'étudiant veillera à aborder le rapport texte (légende)/image.

Rem : Dans le cas de l'analyse d'un documentaire ou d'un film de fiction, les travaux peuvent porter soit sur un extrait, lequel sera analysé dans sa totalité, soit sur l'ensemble du document choisi. Dans le deuxième cas, l'étudiant devra alors focaliser son analyse sur une ou deux problématiques clairement définies.

Rem : Dans le cas de l'analyse d'un journal télévisé, l'étudiant analysera soit le générique (y compris la présentation des gros titres), soit la structure globale, soit un reportage particulier.

2. Une transposition didactique

Il s'agira de construire une séquence didactique à destination des étudiants du secondaire supérieur au départ du document médiatique analysé. Attention : il ne s'agit en aucun cas d'explicitier la manière dont ce document pourrait servir de support pédagogique (ex : *j'ai choisi une photographie de presse datant de la guerre du Golfe. Je l'utilise pour illustrer mon cours d'histoire*). Il s'agit, au contraire, d'explicitier comment cette image (ou ce texte) pourrait être abordée dans un de vos cours en tant qu'objet d'étude ainsi que le lien que vous pourriez établir avec la matière principale que vous enseignez (ex : *j'ai choisi une photographie de presse datant de la guerre du golf. J'analyse cette image avec mes élèves selon telle méthodologie et ceci me permet, seulement alors, de rebondir sur la problématique de la désinformation ou sur celle de la construction des savoirs et des représentations collectives*). Autrement dit, il s'agit de construire une séquence pédagogique qui a pour objectif d'apprendre aux élèves à aborder de manière critique le document médiatique choisi et ce dans un cadre cohérent par rapport à votre domaine d'enseignement.

Informations pratiques

- Les travaux d'analyse d'une image fixe ou d'un document écrit doivent impérativement être accompagnés de l'original ou d'une copie, couleur et de bonne qualité. Les travaux d'analyse d'une image animée doivent impérativement être accompagnés d'une copie du document sur DVD ou des références claires de ce document (lien pour consultation en ligne ; précision de la séquence choisie).
- Les travaux sont à réaliser seuls ou par groupe de deux étudiants (la mixité des orientations est vivement conseillée). Les travaux réalisés par plus de deux étudiants ne pourront être acceptés.
- Le nom et la signature de chaque étudiant ainsi que la faculté et le département dans lequel il est inscrit doivent apparaître sur la couverture du travail.

- Le travail ne doit pas comporter un nombre de pages qui serait préalablement défini. L'étudiant veillera à ajuster la longueur de son travail à la pertinence et à l'exhaustivité de ses propos.
- Un document mal choisi appauvrit la richesse d'une analyse. Le choix du document analysé doit donc être mûrement réfléchi.

Modalités d'évaluation

La qualité du travail réalisé sera évaluée en tenant compte des critères suivants :

- **Niveau de développement d'une véritable attitude réflexive à l'égard du système médiatique et de ses productions ;**
- Exactitude et précision de l'analyse (utilisation efficace des notions spécifiques et du vocabulaire technique). **Ceci implique que la maîtrise du contenu des séances de cours, du syllabus et de la lecture obligatoire doit impérativement transparaître dans le travail réalisé ;**
- Développement d'une analyse globale (l'évaluation sera plus favorable si l'étudiant a procédé à une articulation des différentes thématiques, problématiques et notions, plutôt qu'à une succession de constats sans lien apparent) ;
- Orthographe et rédactionnel
- Finesse et originalité de l'analyse et de la transposition didactique
- Pertinence et originalité du document analysé
- Respect des consignes
- L'utilisation, dans la réalisation du travail, des ouvrages et/ou des références proposées dans la bibliographie complémentaire du cours sera valorisée dans la notation.
- Chacune des parties du travail sera notée sur 20 pts. Soit une note globale sur 40 pts, ramenée sur 20 pts.

Rem : le plagiat entraînera automatiquement l'ajournement.

Calendrier

Les travaux doivent être remis **EN MAINS PROPRES** (par l'un des partenaires du travail), **le lundi 10 janvier entre 9h00 et 14h00 ou le mardi 11 janvier entre 9h00 et 14h00** au bureau de Mademoiselle Camille Poskin (Place du 20 août, Bâtiment A1, deuxième étage. En face du secrétariat). Le non respect de ces consignes entraînera automatiquement l'ajournement.

Après l'évaluation, un feedback sera proposé aux étudiants qui souhaiteraient obtenir davantage de précisions sur la note obtenue. La date de cette rencontre sera communiquée ultérieurement via le site Internet du Cifen.

Documents de référence

- Syllabus et notes de cours ;
- Lecture obligatoire : Martine Joly, *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Nathan Université, coll. « 128 », 2003 ;
- Les étudiants sont également invités à nourrir leur formation en consultant la bibliographie proposée en fin du présent syllabus.

Contacts

- Geneviève Van Cauwenberge

Titulaire

gvancauwenberge@ulg.ac.be

04/366.32.89

- Camille Poskin

Assistante

C.Poskin@ulg.ac.be

04/366.32.44

Place du 20 août, bâtiment A1, deuxième étage.

Remarque

Les étudiants sont invités à consulter régulièrement le site Internet du Cifen (www.cifen.ulg.ac.be) pour toute information complémentaire fournie en cours d'année.

L'éducation aux médias en question :

Aperçu général

L'école et les médias : une histoire évolutive

1. Résistances

L'introduction des médias audiovisuels au sein de l'école s'est initialement heurtée à de multiples résistances dont certaines se manifestent encore aujourd'hui et qui découlent de plusieurs poncifs, les uns touchant au rôle traditionnellement attribué à la formation scolaire, les autres concernant la nature des médias eux-mêmes et le statut de l'image.

1.1 Résistance des enseignants

- La formation scolaire est traditionnellement fondée sur une **culture de l'écrit et de l'oral**. Or, la **crainte du déclin de la culture écrite** et la considération de l'école comme lieu de résistance à ce déclin, ont conduit les enseignants à adopter à l'égard de l'image une attitude réservée sinon hostile. L'éducation aux médias est ainsi non seulement perçue comme contraire aux missions principales attribuées à l'enseignant (apprendre à lire, à écrire, à calculer) mais encore comme une dangereuse concurrente dès lors que son insertion dans le programme d'enseignement réduirait le temps alors consacré à l'apprentissage d'autres matières.
- Un autre élément, souvent avancé pour expliquer le refus de l'introduction de l'audiovisuel à l'école, est l'opposition -par ailleurs réductrice- opérée entre le **système scolaire dont la logique serait exclusivement cartésienne et rationnelle et les médias qui feraient, quant à eux, majoritairement appel à l'affect et à l'imaginaire**. Les médias en général et l'image en particulier, suscitant plaisir ou déplaisir, éveillant l'émotion, risqueraient ainsi de détourner les élèves d'un raisonnement purement objectif que l'école se donne pour mission d'inculquer. Certains enseignants craignent également les dérives possibles liées à l'expression des affects en classe. Comment, en effet, contenir et contrôler l'émotion éprouvée face à une image de souffrance ou à une actualité tragique ? Cette crainte, liée à une **apparente incompatibilité entre la participation affective que suscitent les médias et la distance critique imposée par la pédagogie traditionnelle**, Alain Bergala en faisait la constatation en 1975, dans un ouvrage intitulé *Pour une pédagogie de l'audiovisuel* :

« Tout se passe souvent dans les institutions scolaires comme si l'image représentait un certain danger, risquait de mettre en péril l'Institution scolaire. Le refoulement ou la récupération de l'image fait l'objet d'une série de stratégies inconscientes de l'école. Il est frappant de constater combien les images qui ornent les classes sont des images sages, plates, littéralement indésirables : toujours les mêmes photos d'animaux, de paysages, de cartes postales, de monuments. La photo qui obtient un laissez-passer scolaire est une photo sans dimension imaginaire, dont le seul investissement possible est de l'ordre de la culture scolaire »³.

- La résistance des enseignants repose encore sur **un certain rapport au savoir** : introduire les médias à l'école serait aller dans le sens d'une société qui abandonne le goût de l'effort.
- Le système médiatique et l'Institution scolaire présenteraient **deux logiques apparemment inconciliables** : l'école transmet la norme, l'information médiatique représente quant à elle la rupture de la norme ; l'école transmet un savoir, le média transmet un rapport au réel qui implique le sujet ; l'école concerne l'intemporel, le média d'information l'éphémère, le temps vécu de l'individu qui s'ouvre au monde.
- Le rejet de l'audiovisuel par l'enseignant découle également d'une **conception normative de ce que serait la Culture**. On n'attribue pas, en effet, aux créations audiovisuelles la légitimité que l'on accorde par ailleurs aux grandes œuvres classiques de la littérature ou des œuvres plastiques. Ainsi, le cinéma fut longtemps considéré comme n'étant pas un art au même titre que la littérature ou la musique⁴. N'étant dès lors pas digne de constituer un objet d'étude à part entière, il est d'abord entré à l'école comme auxiliaire pédagogique, comme outil au service d'un apprentissage, et ce particulièrement au travers du documentaire considéré exclusivement par l'enseignant comme support de connaissance. Le film de fiction a, quant à lui, fait l'objet d'une approche utilitariste du cinéma : le film sert de point de départ à un débat thématique dans lequel il est rapidement oublié. Le dispositif cinématographique, les choix esthétiques du réalisateur ou encore la démarche du cinéaste dans son rapport au réel, ne sont en aucun cas abordés. Quant aux rares initiatives individuelles des enseignants visant à appréhender le cinéma en tant qu'art, elles se limitaient souvent à une **attitude élitiste et normative**. Il s'agissait essentiellement de constituer une grammaire du cinéma instituant un certain nombre de règles à respecter lesquelles permettaient

³ Alain Bergala, *Pour une pédagogie de l'audiovisuel*, Paris, les Cahiers de l'audiovisuel, 1975

⁴ Ainsi, au XXe siècle, George Duhamel dénonçait, dans ses *Scènes de la vie future*, « un divertissement d'ilotes, un passe-temps d'illettrés, de créatures misérables, ahuries par leur besoin et leurs soucis » in *Pour une éducation au cinéma en Communauté française, Conseil de l'Education aux médias*, 2004, P.5.

également d'établir un classement critique des réalisateurs et de répartir alors les œuvres entre les « bons » et les « mauvais » films. Ainsi ces enseignants, a priori en marge de l'Institution scolaire, en reproduisaient en réalité les mécanismes d'évaluation normative.

- A ces obstacles d'ordre intellectuel s'ajoutaient des **contraintes techniques et juridiques** : accès aux films et/ou aux supports audiovisuels, inaptitude à utiliser les technologies de l'information et de la communication, coût de location des films, disponibilité des locaux, absence de matériel, préparation fastidieuse des leçons (coïncidence entre la diffusion d'une émission de télévision et l'horaire scolaire, par exemple), respect des droits d'auteurs des documents utilisés, etc.

1.2 Résistance des parents d'élèves

- Au nom d'une certaine idée de la culture, laquelle exclurait les **médias considérés davantage comme un loisir**, les parents d'élèves se sont longtemps, eux aussi, opposés à l'introduction de l'audiovisuel dans le système scolaire. Les médias seraient un divertissement auquel s'adonnent déjà suffisamment enfants et adolescents dans la sphère privée. Quant aux enseignants faisant appel à l'audiovisuel, ils seraient taxés de fainéantise.

- Eduquer suppose l'existence d'un guide mais on ne pourra jamais établir avec certitude un lien de cause à effet exclusif entre l'éducateur et l'éduqué. En effet, les parents interviennent toujours dans le processus d'apprentissage. Or, avec l'introduction des médias à l'école, **les parents perçoivent leur rôle d'éducateur et de pédagogue avec difficulté** dès lors qu'ils ne disposent pas de point de comparaison avec leur propre parcours scolaire.

1.3 Résistance des professionnels des médias

- Nombre de créateurs craignent que l'entrée du cinéma à l'école entraîne son institutionnalisation. Il existe, en effet, à leurs yeux, une **incompatibilité entre l'approche analytique du maître et celle de l'artiste** pour lequel le cinéma se vit mais ne s'analyse pas. Certains cinéphiles redoutent aussi que l'école entrave l'expression de l'affect et de l'imaginaire et dénature l'objet de leur amour : le cinéma devrait, selon eux, échapper à l'emprise des pédagogues car « tout ce qui est su est perdu pour le désir » (Lacan).

- **Les professionnels des médias se méfient de l'éducation aux médias.** Ils redoutent qu'elle ne se mue en tentative de démolition des médias ; craignent l'apparition d'un protectionnisme moral ou d'un mouvement partisan sur le plan politique qui verrait dans les journalistes des êtres fabriquant

des informations de toute pièce dans l'intérêt des groupes dominants. Ils marquent par ailleurs un certain scepticisme à l'égard des compétences des enseignants pour parler des médias et des professions s'y rattachant.

1.4 Résistance des enseignants eux-mêmes

- Les enseignants eux-mêmes manifestent une certaine réserve à l'égard de l'entrée des médias à l'école. D'une part, ils souhaitent le maintien d'une **frontière claire entre l'apprentissage et le divertissement**, entre la sphère privée -espace de rêve, de liberté, d'imaginaire et de loisirs- et l'espace davantage rationnel et rigoureux du monde éducatif. D'autre part, ils désirent rester, face à une production audiovisuelle, **un sujet émotionnel** qui « entre dans le film », se prête au « je » de l'identification, un sujet qui maintient le plaisir de la participation subjective.
- Habités des médias, familiers – pensent-ils – de leurs formes, de leurs contenus, de leurs langages, les élèves envisagent l'image et les productions audiovisuelles comme un **objet d'étude facile** qu'ils connaîtraient d'ailleurs davantage que l'enseignant lui-même.

2. Des craintes infondées

2.1 L'image : une lecture facile

Le refus de l'introduction des médias audiovisuels à l'école s'appuie donc, pour une part tout au moins, sur le primat accordé à l'écrit et sur l'idée d'une lecture « facile » de l'image qui n'impliquerait aucun apprentissage particulier. L'image - envisagée comme fenêtre ouverte sur le monde- serait univoque et explicite et, en ce sens, ne nécessiterait, pour sa compréhension, aucune démarche intellectuelle particulière. La lecture de l'image serait donc passive et, par conséquent, son étude en Institution scolaire inutile.

Or, l'image, **si elle se donne à voir pour le réel, n'est pas le réel**. La conception qui la voudrait « fenêtre ouverte sur le monde » repose en réalité sur cette double naïveté : d'une part, il y aurait un monde positif, objectif, une vérité unique, tangible et transcendante pouvant être captée, capturée comme réalité univoque. D'autre part, l'image -transparente- en serait le parfait reflet.

L'image est pourtant avant tout une **re-présentation**. Si elle ressemble, c'est d'ailleurs bien qu'elle n'est pas la chose même : sa fonction est d'évoquer, de signifier autre chose qu'elle-même. Elle

résulte toujours de choix, conscients ou non, desquels découle une **certaine représentation du monde**.

Ex : le cadrage d'une image correspond au choix d'un point de vue. Cadrer, c'est choisir quels objets et quelle portion de l'espace seront enfermés entre les bords de mon image. Et en choisissant ce que je montre du réel, je choisis aussi ce que j'en exclus a priori. Je choisis ce que le spectateur verra et ce qu'il ne verra pas. Ainsi, le cadrage influence la perception du monde du spectateur.

L'image est donc avant tout une **construction**.

Selon l'approche sémiologique de l'image, celle-ci est, plus précisément, un langage⁵ composé d'un ensemble de différentes catégories de signes : des « images » au sens théorique du terme c'est-à-dire des **signes iconiques** caractérisés par la relation d'analogie qu'ils entretiennent avec ce qu'ils représentent (ex : une photographie représentant un arbre est une icône dans la mesure où elle « ressemble » à un arbre) ; des **signes plastiques** que sont les couleurs, les formes, la composition interne, la texture etc. ; et enfin le plus souvent des **signes linguistiques** c'est-à-dire le langage verbal (ex : une légende, un slogan, etc.). Ce n'est que par la relation, l'interaction entre ces trois types de signes que le sens de l'image émerge. L'image ne signifie donc pas elle-même comme objet du monde mais s'appuie sur un premier niveau de significations que l'on pourra appeler **dénotatif**, descriptif ou référentiel (une photo de tomate renvoie d'abord à une tomate) pour signifier autre chose à un deuxième niveau, celui de la **connotation** (une photo de tomate, par l'interaction des signes plastiques, iconiques et linguistiques, renverra tantôt à l'Italie ou à la méditerranée aussi bien qu'à la volupté ou à l'agriculture). L'analyse des messages visuels consiste donc à repérer les différents types de signes mis en jeu et à déduire, à partir de leur organisation réciproque, une interprétation globale acceptable par un groupe d'observateurs donné⁶.

L'impression de lecture « naturelle » et « universelle » de l'image tient en outre, au-delà de la confusion qui est faite entre réel et représentation, à la simultanéité apparente entre la reconnaissance du contenu de l'image et l'interprétation qui peut en être faite, ainsi qu'à l'universalité effective de l'image (l'homme produit et consomme des images dans le monde entier depuis la préhistoire)⁷. En réalité, il y a là une **confusion entre perception et interprétation**. En effet,

⁵ La conception selon laquelle l'image est un langage a toutefois fait l'objet d'un débat théorique. Pour plus d'informations, on lira : Gardies René, *Comprendre le cinéma et les images*, Paris, Armand Colin, 2007, pp. 175-176.

⁶ Joly Martine, *L'image et les signes*, Paris, Nathan Université, 1994, pp. 81-148.

⁷ Joly Martine, *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan Université, Coll. « 128 », pp. 33-34.

reconnaître tel ou tel motif ne signifie pas pour autant que l'on comprenne le message de l'image au sein de laquelle ce motif peut avoir une signification bien particulière ; cette signification étant certes liée au contexte interne de l'image comme à celui de son apparition mais aussi aux attentes, aux connaissances, au contexte social, économique et culturel du récepteur.

Ex : « Reconnaître certains animaux sur les parois des grottes de Lascaux ne nous renseigne pas plus sur leur signification précise que ne l'a fait pendant longtemps la reconnaissance de soleils, de chouettes ou de poissons dans les hiéroglyphes égyptiens »⁸.

Ex : Si nous envisageons, par exemple, les figures suivantes :



1 2 3 4

Nous sommes enclins à y reconnaître respectivement un cercle, un triangle tronqué, un cercle tronqué et un carré formé de points. Or, placée devant les mêmes figures, une paysanne illettrée d'Uzbekistan reconnaît respectivement un plateau, une tente, un bracelet et des grains⁹

Pour réduire l'hésitation interprétative possiblement éprouvée face une image, il faut donc apprendre à lire cette image, à la contextualiser, à en décoder les signes, à en déceler les significations secondaires, les idéologies cachées, à en connaître les mécanismes de production et de diffusion ; il faut s'interroger sur sa propre position de récepteur socio-culturellement déterminé, etc. Ainsi, contrairement au poncif qui voudrait que la lecture de l'image soit « naturelle », « universelle » et passive, les images sollicitent pour leur déchiffrement une activité mentale non négligeable et nécessitent un apprentissage adéquat.

2.2 Un certain rapport au savoir

La crainte ou le refus de l'introduction des médias à l'école repose également sur une certaine conception du rapport au savoir. Chez les uns, enseignants et parents d'élèves en particulier, la connaissance exclurait le désir, le plaisir ; inversement chez les autres, artistes et élèves, le désir exclurait la connaissance, l'interprétation.

⁸ *Op. Cit.*

⁹ François Pire, *Questions de psychologie*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, pp. 93-94.

Pour les premiers, introduire les médias à l'école, sources d'émotion et d'affect, conduirait donc à l'évolution d'une société qui abandonne le goût de l'effort envisagé comme condition première d'un apprentissage acceptable. Certains théoriciens considèrent pourtant que le concept de rapport au savoir implique nécessairement celui de désir (J. Gonnet¹⁰). Dans la construction des savoirs, il faut prioritairement partir de l'enfant, de ses motivations, de ses interrogations et l'actualité permet précisément de rencontrer ces objectifs. D'une part, l'actualité peut servir de motivation au savoir dans le milieu scolaire où les élèves ne comprennent pas le rapport et la pertinence de ce qu'ils apprennent par rapport à la réalité du monde. D'autre part, l'actualité est prétexte à la connaissance de soi : Que puis-je endurer ? Qu'ai-je envie de savoir ? Comment est-ce que j'accueille le monde ? Comment le monde m'accueille-t-il ?

Dans un mouvement inverse, l'approche interprétative de l'image est une démarche que certains - artistes et élèves en particulier- refusent absolument dès lors qu'elle tuerait le désir, le plaisir, l'investissement. « Une image ne s'interprète pas, elle se vit ». Pourtant, « aiguiser le sens de l'observation, la sensibilité aux outils plastiques et à la dimension des outils iconiques, ne peut qu'aider à saisir plus intensément la force des messages visuels [...]. Refuser l'interprétation, c'est nier la nature de signe de l'image ; c'est confondre le rouge et le sang¹¹ ». Il s'agit donc de concilier le souci de rationalité, de mise à distance avec la reconnaissance de l'émoi. Il faut oser « habiter » l'image, faire place à l'émotion, à la description des états de la conscience -qu'il s'agisse de la douleur ou de l'expérience esthétique- pour, ensuite seulement, mettre à distance et ce en ritualisant des espaces qui autorisent cette expression. Ainsi, avant d'apprendre à déchiffrer l'actualité, il faut accueillir en classe un espace de disponibilité où les émotions vécues pourront être verbalisées¹². Alors **l'interprétation ne tue pas l'émotion mais peut, au contraire, l'alimenter puissamment.**

2.3 Parents et professionnels

Enfin, les craintes et les difficultés rencontrées par les parents d'élèves ainsi que la réticence des professionnels des médias à une collaboration avec les enseignants devront dans l'avenir être levées. En effet, d'une part, les parents ont un rôle de taille à jouer. Pour éviter que leurs enfants ne préfèrent les images au réel -avec ses difficultés, ses déceptions- les parents doivent d'abord eux-mêmes préférer la réalité aux images que nous en avons. Cela implique qu'ils soient, eux aussi, formés au langage des médias. C'est un défi majeur que la société aura à relever dans les prochaines années en termes d'offre de formation en éducation aux médias. D'autre part, enseignants et

¹⁰ Jacques Gonnet, *Education aux médias : les controverses fécondes*, Paris, Hachette Education, coll. »Ressources Formation. Enjeux du système éducatif », 2001, pp. 35-73.

¹¹ Joly Martine, *L'image et les signes*, Paris, Nathan Université, 1994, pp. 138-139.

¹² Jacques Gonnet, *Op. Cit.*, pp. 35-38.

professionnels des médias sont engagés dans la même fonction : celle de la production, de la circulation, de la diffusion et de la légitimation de l'information et des idées. Ils sont à la fois créateurs et médiateurs de la conscience du public, des connaissances de la société et ainsi jouent tous deux un rôle idéologique de poids¹³. Leur collaboration reste le gage d'une éducation aux médias en prise avec les réalités du champ médiatique dans son ensemble et la condition d'une réussite interdépendante : des pratiques journalistiques intègres et un public critique bien informé.

3. Evolutions

3.1 Facteurs d'évolution

Depuis les années 80, l'enseignement de l'audiovisuel a, malgré l'ensemble des résistances exposées plus haut, trouvé sa place dans les cursus scolaires de nombreux pays. Différents facteurs sont à l'origine de ce changement :

- L'éducation aux médias apparaît aujourd'hui comme **un enjeu de société** : les médias sont des agents de socialisation, un moyen de donner sens à la société, d'informer le citoyen, d'établir un programme d'action ; ils sont une source de savoir sur le monde et déterminent en retour la conception que les jeunes ont de celui-ci. Leur importance est telle dans la vie sociale et culturelle qu'il est devenu impossible d'en ignorer les enjeux et les influences. Or, l'école s'inscrit dans une définition politique du monde. Il lui incombe donc de prendre les médias en considération dès lors qu'ils sont à la fois issus, reflet et gage de la démocratie.
- L'importance croissante des nouvelles technologies de l'information et de la communication (**NTIC**), dans tous les secteurs de la vie sociale, culturelle et économique, impose par ailleurs non seulement d'en maîtriser les fonctionnements techniques -notamment pour un accès au marché de l'emploi- mais encore d'en comprendre les mécanismes, les enjeux, les tensions politiques, les questions de pouvoir qui s'y rattachent.
- L'école, en crise, espère trouver dans les médias un moyen de moderniser, de relancer et de **redynamiser sa pédagogie** en la rendant plus attractive et en faisant entrer dans la classe un peu du monde extérieur.

¹³ Len Masterman, François Mariet, *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*, Strasbourg, les éditions du Conseil de l'Europe, 1994, pp. 75-81.

- Le cinéma a largement accédé depuis quelques années au statut de **produit culturel**. Il a acquis une légitimité au même titre que les arts traditionnels. Il ne peut toutefois être envisagé du seul point de vue esthétique. Il est aussi une industrie. Il convient donc d'étudier le cinéma, comme tout l'audiovisuel d'ailleurs, « en partant du langage de l'image animée et en tenant compte de son évolution constante [...]. Il s'agit de fixer l'attention sur les moyens utilisés pour représenter la réalité et l'imaginaire ; de mettre en évidence l'évolution des technologies qui ont profondément transformé la réalisation et la diffusion du film ; de montrer l'évolution des genres qui constituent le patrimoine du cinéma et de faire comprendre le contexte économique, idéologique et juridique dans lequel évoluent les productions et les diffusions ; il faut enfin s'intéresser aux publics»¹⁴. L'éducation au cinéma est née.

- Ce qui relève du technologique jouit aujourd'hui d'un **prestige** considérable.

- Certains obstacles matériels sont aujourd'hui levés, notamment grâce à l'avènement du magnétoscope et de la technique du **DVD** qui permet un accès plus aisé aux œuvres privées. Par ailleurs, en Belgique, la loi du 22 mai 2005 autorise, au nom de l'exception pédagogique, à projeter dans les classes des documents vidéo sans avoir à s'acquitter des droits d'auteurs ou des droits voisins y étant relatifs¹⁵.

3.2 Obstacles

Ces évolutions n'empêchent toutefois pas certaines résistances de se perpétuer et les inquiétudes de demeurer.

- Le manque de **moyens financiers des établissements** scolaires constitue toujours une entrave à l'utilisation du support audiovisuel en classe.

- La **contestation de la légitimité culturelle** des médias et de la pertinence de l'audiovisuel en tant qu'objet d'étude à part entière se maintient également chez certains intellectuels. En témoigne le récent ouvrage de Jean-Paul Brighelli, *La fabrique du crétin : la mort programmée de l'école*, dans lequel l'auteur fustige le système éducatif actuel qui ne distinguerait plus le texte littéraire du texte

¹⁴ *Pour une éducation au cinéma en Communauté française*, Conseil de l'Education aux Médias, 2004, pp. 6-7.

¹⁵ « Lorsque l'œuvre a été licitement publiée, l'auteur ne peut en interdire la communication gratuite et privée ou effectuée dans le cadre d'activités scolaires », loi du 22 mai 2005 qui transpose en droit belge la directive européenne du 22 mai 2001 sur l'harmonisation de certains aspects du droit d'auteur et des droits voisins.

médiatique et placerait ainsi toutes les formes d'expression sur le même pied d'égalité. Tout se vaut, dit l'auteur, et c'est déplorable¹⁶.

- **L'absence de formation des enseignants** constitue également un des obstacles majeurs au développement de l'éducation aux médias dans le système scolaire.
- **L'avènement d'Internet** et des nouvelles technologies de l'information et de la communication a fait resurgir nombre d'arguments en faveur d'une conception protectionniste de l'éducation aux médias qui aurait pour mission de protéger les jeunes contre les dangers et les plaisirs vils d'Internet.
- L'éducation aux médias entretient depuis longtemps une filiation théorique avec les grands courants de la recherche en communication de masse si bien qu'elle éprouve des **difficultés à se doter d'assises théoriques autonomes** lui permettant de guider de manière cohérente les pratiques pédagogiques qu'elle souhaite mettre en avant dans le système scolaire. Une définition claire et unanime des objectifs et des méthodes de l'éducation aux médias est par ailleurs difficilement atteignable compte tenu de l'existence d'une multitude de conceptions de l'apprentissage et des médias. Par exemple, les conceptions qui préconisent une approche sociologique des médias (basée notamment sur l'étude des représentations) s'opposent souvent encore aujourd'hui aux conceptions qui s'appuient sur une approche esthétique des médias alors considérés comme un art.

¹⁶ Jean-Paul Brighelli, *La fabrique du crétin : la mort programmée de l'école*, Paris, Jean-Claude Gawsewitch, coll. « Essais », 2005, p. 82.

Définir l'éducation aux médias : objectifs et histoire

1. Education par les médias / éducation aux médias

« **L'éducation par les médias** » débute dès les années 20 avec la mise à disposition, dans les établissements scolaires, de documentaires pédagogiques. Il s'agit alors de profiter des médias, en les utilisant comme vecteurs de savoirs et d'expériences, pour éduquer les masses. Le média n'est donc pas, dans cette perspective, un objet d'étude mais un auxiliaire de l'apprentissage, un support pédagogique : on montre un film, une image, un article non pour l'interroger mais pour transmettre un savoir dans des domaines particuliers que sont l'histoire, la géographie, les sciences, etc.

→ **L'éducation AUX médias n'est pas une éducation PAR les médias.**

« **L'éducation techniciste aux médias** » consiste à envisager les médias exclusivement dans une perspective matérielle. Il s'agit pour l'élève de développer un ensemble de compétences d'ordre technique au départ de l'assimilation de règles normatives et d'exercices pratiques (ex : comment filmer tel ou tel objet ?). L'objectif de cette éducation est donc l'utilisation efficace du média et l'on entend par « utilisation » un simple maniement de matériel. Les médias sont donc utilisés de manière instrumentale et non pas envisagés comme objet d'étude.

→ **L'éducation AUX médias n'est pas une éducation TECHNIQUE aux médias.**

« **L'éducation aux médias** » implique prioritairement, quant à elle, que l'on institue le média en objet de savoir et que l'on dépasse le strict cadre opératoire d'une utilisation efficace.

L'éducation aux médias vise à améliorer la compréhension des médias pour rendre le jeune capable de comprendre la posture dans laquelle il se trouve lorsqu'il est le destinataire de messages médiatiques.

Eduquer aux médias, c'est donc apprendre à questionner les médias : Comment fonctionnent-ils ? Dans l'intérêt de qui ? Par qui sont-ils produits ? Comment sont-ils organisés ? Comment créent-ils du

sens et comment représentent-ils la réalité (quelles techniques sont utilisées pour créer un effet de réel ?) Comment ces représentations sont-elles interprétées ? Quel est l'impact idéologique des critères médiatiques de bon sens ? Etc.

Eduquer aux médias c'est rendre le jeune apte à être un lecteur, un auditeur, un spectateur actif vis-à-vis des médias en renforçant la réflexivité, le recul critique et le regard créatif ; c'est le rendre capable de faire la distinction entre ce dont parle le média et le processus de communication par lequel le contenu est mis en forme, diffusé et perçu ; c'est l'amener à prendre conscience que toute image est une représentation, l'expression d'un point de vue sur le monde ; c'est encore lui donner les moyens de choisir parmi la multiplicité de l'offre médiatique au sein de la société contemporaine.

Éduquer aux médias c'est aussi former le goût, développer la sensibilité artistique et apprendre à s'ouvrir au plaisir ; c'est apprendre à voir et développer la créativité ; c'est s'interroger sur ses propres habitudes de réception et sur ses propres pratiques médiatiques.

L'éducation aux médias joue en définitive un rôle de responsabilisation et prépare les élèves à leur rôle de citoyens de pays démocratiques en favorisant la conscience politique. En ce sens, l'éducation aux médias vise à un épanouissement global et pas seulement à une meilleure connaissance d'un monde communicationnel limité aux médias.

→ **L'ÉDUCATION AUX MEDIAS institue le média en objet d'étude et dépasse le strict cadre opératoire d'une utilisation efficace. Elle a pour objectif d'améliorer la compréhension des médias et vise à un épanouissement global de l'élève.**

2. Développements de l'éducation aux médias : historique¹⁷

L'éducation aux médias reste un concept mal défini dont les objectifs peinent également à être clairement identifiés. En effet, les approches de l'éducation aux médias ainsi que les objectifs et pratiques d'enseignement qui leurs sont propres dépendent de la conception que le chercheur et le praticien ont des médias. Ainsi, trois grands paradigmes se sont succédés à partir desquels s'est faite l'éducation aux médias au cours des soixante dernières années :

¹⁷ Cette section est tirée de l'ouvrage de Len Masterman et François Mariet, *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*, Strasbourg, les Editions du Conseil de l'Europe, 1994, pp. 11-92.

2.1 Les médias : vecteurs du déclin culturel. Approche « vaccinatoire ».

La perspective dite « vaccinatoire », précédant l'arrivée de la télévision, dérive de la tradition de la crainte de la bourgeoisie à l'égard des divertissements vulgaires et bon marché de la classe ouvrière et du malaise que provoque le traitement des nouvelles (on pensera notamment au traitement médiatique, dans *Le Petit Journal*, de l'affaire Troppmann -assassin de huit membres d'une même famille entre 1869 et 1870- qui avait, par le caractère sensationnaliste du traitement de l'information, contribué au succès et à l'essor du quotidien).

Conception dominante au cours des années 30 à 60, cette attitude éducative, protectionniste et défensive, découle donc d'une méfiance à l'égard des médias considérés comme source de corruption, véhicule d'une « anti-culture » qui menacerait notre érudition et notre moralité.

Les objectifs d'enseignement qui découlent d'un tel postulat sur la nature des médias consistent alors en une approche défensive et paternaliste visant à faire entrer les médias dans le système éducatif dans le seul but de les dénigrer par rapport aux formes culturelles plus nobles (on opposera, par exemple, le roman-feuilleton -littérature populaire- à la littérature classique.) Il s'agit d'inculquer une pensée critique permettant d'établir cette comparaison normative.

L'objet privilégié de cette éducation contre les médias est la publicité, étudiée comme ce qu'il y a de plus dangereux dans les médias. Cette méfiance de l'école envers la publicité subsiste encore aujourd'hui.

2.2 Les médias : expression de l'art populaire

Un premier pas important concernant l'approche des médias est franchi à la fin des années 50 grâce aux avancées de la théorie cinématographique et, plus particulièrement, grâce à l'apparition, en France, d'un ensemble d'études critiques -développées autour de la revue *Les cahiers du cinéma*- qui établirent le bien-fondé d'une théorie du film. Ceci eut un impact direct sur les pratiques éducatives tant en Europe qu'en Amérique du Nord ; le cinéma devint un terrain d'étude privilégié et les études cinématographiques furent mises au programme dans de nombreux établissements scolaires.

La politique des auteurs, par exemple, s'est attachée à démontrer que l'œuvre de certains réalisateurs était plus importante et d'un plus grand intérêt que d'autres. Certains réalisateurs s'élevèrent ainsi au rang de véritables auteurs. Le cinéma fut alors considéré comme l'œuvre de grands réalisateurs et accéda, à ce titre, au rang d'art singulier dès lors qu'il pouvait s'apparenter à

l'étude de la littérature conçue comme l'œuvre de grands écrivains. On établit alors un classement critique des réalisateurs et on vit, dans un second temps, des réalisateurs de films hollywoodiens commerciaux promus au rang d'artistes sérieux. L'opposition normative jusqu'ici acceptée entre culture noble et anti-culture s'en trouva bouleversée.

On pouvait, par ces théories, émettre des jugements normatifs sur la valeur des contenus des médias mais cette valeur était considérée comme immanente à l'œuvre. Ainsi, cette perspective constituait toujours une approche protectionniste mais dirigée non plus contre les médias mais contre leurs contenus : pour améliorer les goûts des élèves en matière de médias, il s'agissait de leur apprendre à distinguer les bons des mauvais films en se basant sur les critères esthétiques propres aux arts traditionnels.

Cette approche était donc radicale en matière de contenus -puisqu'elle élargissait la gamme des médias et contenus méritant analyse- mais elle restait conservatrice dans sa méthodologie. Par ailleurs, le primat était alors accordé aux études cinématographiques et les deux autres médias de masse (télévision et presse) étaient délaissés dès lors que la théorie du cinéma leur était difficilement applicable. Enfin, toute l'attention était dirigée vers l'analyse textuelle : on oubliait le contexte de réalisation, de production et de réception, on ne questionnait pas les problèmes d'interprétation et de public puisque la valeur était considérée comme immanente à l'œuvre. Or, valeur pour qui, pourquoi et selon quels critères de jugement ?

2.3 Les médias : système symbolique

Dans le courant des années 70, une nouvelle conception des médias fait son apparition en s'appuyant sur trois développements théoriques majeurs : celui de la sémiotique, de la théorie idéologique et de la sociologie des médias. Cette perspective sera à l'origine de l'éducation aux médias telle qu'actuellement définie.

2.3.1 La sémiotique de Barthes : le principe de la non transparence

Distinguant l'image et son référent, soit la représentation et la réalité, Barthes, en 1952, dans ses *Mythologies*, offrait à la sémiotique une visibilité d'importance lui permettant de contribuer au renouveau de l'éducation aux médias. Comme d'autres l'avaient fait avant lui, Barthes, dans son célèbre ouvrage, remettait en effet en cause l'authenticité de l'image et la conception des médias comme fenêtre ouverte sur le monde. Il participait ainsi à la diffusion du **premier principe de l'éducation aux médias : celui de la non transparence**. Les médias ne présentent pas la réalité, ils la

représentent. Ils ne sont pas un miroir mais un langage construit, un système symbolique. Ils ne sont jamais neutres, ils expriment toujours un point de vue particulier sur l'objet dont ils parlent.

Ceci ébranla les distinctions fondamentales jusqu'ici opérées entre les œuvres. Si le contenu des médias est une construction, leur valeur ne leur est pas inhérente et tout thème peut devenir objet d'analyse.

Apparaît, par ailleurs, une nouvelle discipline : la **rhétorique des médias** laquelle concerne l'analyse du langage par lequel ces derniers communiquent leurs messages (rôle et fonction du son et de l'image, de la photo et du texte, de la mise en scène, de la structure narrative, des formes de discours privilégiés, etc.) L'analyse de la rhétorique des médias se réalise par le biais d'un processus de « dé-construction » des messages :

C'est en procédant à la dé-construction des textes médiatiques que l'enseignant parvient à révéler les procédés techniques qui aboutissent à la production du sens.

2.3.2 Les théories idéologiques : les médias, une question de pouvoir politique

L'évolution, dans les années 70, des théories idéologiques permit, parallèlement au développement de la sémiotique, de réenvisager les fonctions essentielles des médias contemporains et ainsi de donner une nouvelle orientation aux objectifs et aux pratiques de l'éducation aux médias. Les débats idéologiques placèrent en effet les questions politiques, plutôt que les valeurs esthétiques ou morales, au centre de ce que l'on considérait à présent comme les fonctions essentielles des médias contemporains.

Dans son essai qui fit autorité, *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat*, Louis Althusser définissait l'idéologie comme « un ensemble d'idées et de pratiques prédominantes et plus ou moins cohérentes, imposées (par les médias et les systèmes éducatifs) sur des groupes subordonnés [...] ¹⁸ ». Cette conception d'une vision du monde -une idéologie- qui serait imposée d'en haut par les groupes dominants fut remise en question par Antonio Gramsci et Raymond Williams.

Selon eux, pour être efficace et asseoir sa légitimité, cette vision du monde doit non pas s'imposer d'en haut mais s'intéresser aux intérêts des groupes subordonnés. Autrement dit, les groupes

¹⁸ in Len Masterman, François Mariet, *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*, Strasbourg, Les éditions du Conseil de l'Europe, Coll. « Education », 1994, p. 37.

dominants doivent trouver un discours dans lequel ils pourront présenter leurs propres intérêts au nom de l'intérêt général. Les intérêts des différentes classes pourront alors être présentés comme étant ceux de tous (par exemple, l'intérêt national, l'intérêt public) ou comme étant simplement l'intérêt naturel ou celui où prévaut le bon sens. Une vision particulière du monde, **une idéologie, doit, pour s'imposer, se présenter comme « ce-qui-va-de-soi ».**

Cette conception rejoint celle de Barthes dont la pensée s'articulait autour de la notion de **mythe** qu'il décrivait précisément comme un mode de représentation, un « type de discours », caractérisé essentiellement par son « naturel ». Le mythe n'est possible, dit-il, qu'en exerçant une double répression : une répression de l'histoire et une répression de la politique. Autrement dit, le mythe prive l'objet dont il parle de toute histoire et, ainsi, transforme l'histoire en nature. Il « évacue le réel ». Le discours des médias est un mythe.

Les médias produisent des mythes, sont vecteurs d'idéologies ; ils sont ainsi un enjeu du pouvoir. Pour l'éducation aux médias, les apports de ces évolutions théoriques sont de deux ordres :

D'une part, puisque la mystification des images médiatiques est liée à leur naturalisation, à l'évaporation du politique et de l'histoire qui les concernent, l'enseignant a maintenant précisément pour tâche de donner un sens aux contextes politiques et historiques à l'intérieur desquels ces images sont produites et peuvent être comprises. D'autre part, les questions politiques sont à présent placées au cœur même des fonctions des médias qui constituent le lieu où s'affrontent les idées pour ou contre l'hégémonie.

2.3.3 La sociologie des médias : le public, point de départ du discours médiatique

Depuis l'évolution de la sémiologie et de la théorie idéologique, les médias, loin de refléter la réalité, produisent des constructions qui, grâce à leur naturalisation, représentent la réalité par leur puissance idéologique. Ainsi la question devient : qui produit, qui construit, dans l'intérêt de qui ?

On voit ainsi apparaître, dès le début des années 70, toute une série d'études sur les Institutions qui insistent sur la complexité des processus de production. La sociologie des médias s'intéresse aux détenteurs des médias (enchevêtrement d'intérêts commerciaux, privés, politiques) ainsi qu'aux sources qui y ont accès (gouvernement, journalistes, etc.) mais questionne peu la problématique de la réception par le public.

Un premier pas vers la prise en compte du public est franchi avec l'apparition des recherches dites d'évaluation-satisfaction. Ces études considèrent que le public utilise activement les médias en opérant une série de choix après avoir évalué la possibilité qu'offrent ces derniers de satisfaire ses désirs et ses besoins. Cette perspective présente toutefois bon nombre de limites. D'une part, elle envisage le choix comme relevant exclusivement de la psychologie individuelle, là où il est en réalité - pour une part- sociologiquement déterminé. D'autre part, elle ne questionne pas l'origine des désirs et des besoins et ne s'interroge pas sur le rôle joué par les médias dans ce processus.

On s'intéresse ensuite aux interprétations non plus en fonction de la psychologie individuelle mais en fonction de codes culturels communs à des groupes d'individus donnés (situation socioculturelle et économique semblable). Dès lors que les interprétations varient selon les codes culturels des publics, le jugement est libéré de toute conformité à un point de vue unique qui ferait autorité. Il est également dénaturalisé puisqu'on en recherche les déterminants de base (pourquoi l'interprétation du groupe x, partageant un ensemble de codes culturels, se différencie-t-elle de celle du groupe y, lui-même caractérisé par le partage d'un ensemble distinct de code culturels ?) On développe alors une multitude d'études qui envisagent les interprétations selon différentes sous-cultures (hommes, homosexuels, etc.) et l'enjeu dominant devient l'étude des représentations et des clichés, soit le pouvoir que possèdent certains groupes à en définir d'autres. Cette évolution influence l'éducation aux médias qui évolue dans le sens d'une étude et d'une remise en question des représentations et des rapports de forces qu'elles dissimulent.

Enfin, dès le début des années 80, certaines études s'intéressent au contexte dans lequel les productions médiatiques sont reçues. Ellis, en 1982, démontre clairement l'influence des conditions de réception sur les formes mêmes des messages médiatiques :

Ex : Le dispositif du cinéma implique, par son contexte, une attention soutenue de la part du spectateur (immobilisation, obscurité). La télévision, à l'inverse, intégrée dans toute une série de rites domestiques, bénéficie d'une attention moins soutenue. La télévision va donc concevoir des formes particulières de récit et une façon propre d'agencer son matériel (ex : la programmation) pour répondre à ce comportement spécifique de réception.

Ainsi, le récepteur occupe une position centrale et devient le point de départ plutôt que le point final du discours médiatique.

En conclusion, les études sur le public ont permis de rejeter un intérêt quasi exclusif pour le texte et les professeurs considèrent à présent leurs élèves comme créateurs de significations et les encouragent à la diversité de réactions plutôt qu'au consensus.

2.4 Conclusions

	Années 30-60	Années 60-70	Années 70-
Origine des paradigmes	Crainte de la bourgeoisie à l'égard des divertissements de la classe ouvrière	Développement de théories du film créées autour des "Cahiers du Cinéma"	Développement de la sémiotique, des théories idéologiques et de la sociologie des médias
Postulats sur le statut des médias	Les médias sont une "anti-culture"	Les médias sont l'expression de la culture populaire	Les médias sont des systèmes symboliques
Postulats sur la valeur des médias	La valeur est intrinsèque aux <u>supports</u> médiatiques eux-mêmes et s'oppose aux formes de la culture noble	La valeur est immanente aux <u>contenus</u> médiatiques et s'oppose aux formes de la culture noble	La valeur n'est pas une question esthétique mais une <u>question politique</u>
Approche de l'éducation aux médias	Education contre les médias	Education contre le contenu des médias	Education aux médias
Objectifs de l'éducation aux médias	Développer le sens critique dans le but de dénigrer les médias en comparaison aux formes culturelles nobles	Développer le sens critique dans la classification normative des contenus au départ des critères esthétiques des arts traditionnels	Augmenter la compréhension des médias
Pratiques de l'éducation aux médias	Analyses en termes d'opposition à la culture noble	Analyses textuelles	Analyses de la production, de la diffusion et de la réception
Objet privilégié d'analyse	Publicité	Cinéma	Télévision

On constate que l'évolution de l'éducation aux médias fut intrinsèquement liée à l'existence et au développement de divers postulats sur la nature et la fonction des médias, lesquels sont également dépendant des divers courants de recherche en communication de masse. Ce n'est qu'à partir des années 80 et des évolutions théoriques qui les accompagnent que commence progressivement à émerger un cadre théorique général qui s'efforce d'unifier les diverses pratiques d'enseignement.

Ce nouveau paradigme dominant se fonde sur le **principe de la non transparence** qui implique lui-même un certain nombre de dimensions à envisager pour étudier la construction des messages médiatiques : **l'étude des sources médiatiques, l'étude de la rhétorique des médias, l'étude des dimensions idéologiques des messages et l'étude du public.**

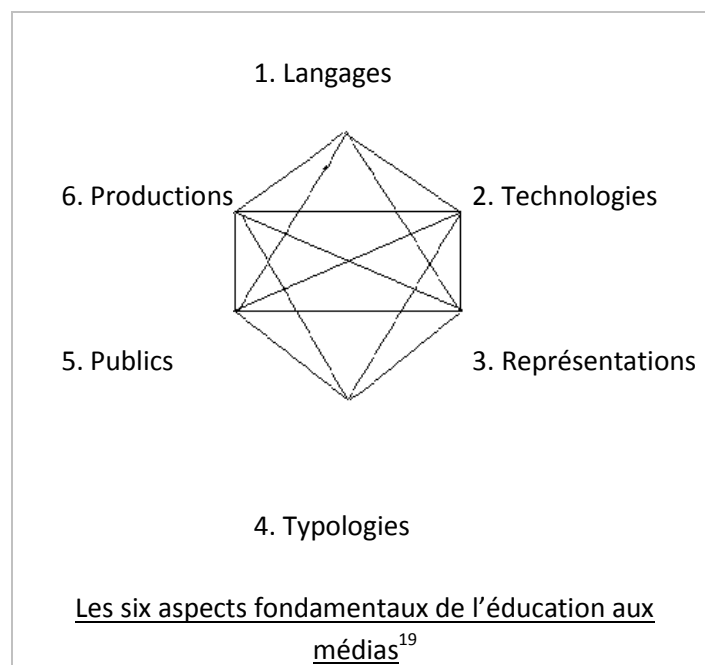
Définir l'éducation aux médias : principes fondamentaux

1. Le modèle du British Film Institute

Cette convergence théorique qui caractérise désormais la réflexion sur l'éducation aux médias s'illustre dans le modèle théorique codifié et publié en 1989 et en 1991 dans les « Curriculum statements » du **British Film Institute**. Ce modèle ne cherche pas à identifier des contenus d'enseignement mais des domaines d'investigation que l'on identifie comme étant des aspects fondamentaux (*key aspects*) que l'enseignant est invité à explorer avec ses élèves. Ces thématiques fondamentales sont les suivantes :

- **Les langages** : Ce thème concerne l'étude des procédés de construction du message médiatique, au niveau visuel, sonore et langagier. Il importe d'observer et d'analyser les codes utilisés, la structure des messages, les développements narratifs, les figures de la rhétorique classique, etc. ; et de prendre conscience des procédés de pensée et des modes de communication introduits par ces langages. Comment les médias produisent-ils du sens ?
- **Les technologies** : Il s'agit des procédés techniques et des appareillages utilisés dans la construction du message médiatique. Quel système technique est utilisé par ce média et quelle est l'incidence de cette technologie sur le contenu et sur la formulation du message ?
- **Les représentations** : Ce thème désigne à la fois les représentations contenues dans un document médiatique et les processus d'influence possible de ce document sur les représentations psychosociales du public. Comment les sujets sont-ils représentés ? Quels stéréotypes et quelle vision du monde sont véhiculés ? Quel lien existe-t-il entre le message médiatique et les lieux, les personnes, les événements et les idées actuelles ? Le message médiatique renforce-t-il les idées dominantes ou ébranle-t-il les conceptions préalables du public ?
- **Les typologies** : Les documents médiatiques peuvent être classés en différentes catégories suivant leur contenu (ex : registre de l'information vs registre du divertissement), leur genre (ex : sciences-fiction vs *soap opera*), leur support (ex : télévision vs radio), etc. Ces typologies ne sont toutefois pas homogènes. Il s'agit donc de rendre le jeune capable à la fois de caractériser les documents médiatiques qu'il découvre et de relativiser toute classification.

- **Les publics** : Il s'agit d'étudier le pôle de réception de l'industrie médiatique, soit l'activité par laquelle un auditeur/spectateur/lecteur donne du sens à un document médiatique. A qui le message s'adresse-t-il ? Comment les publics sont-ils ciblés et atteints ? Comment les messages sont-ils décodés, interprétés ? Quelle est l'influence du public sur la construction du sens et sur la programmation ?
- **La production** : Il s'agit, par ce thème, d'étudier les systèmes de production et les circuits de diffusion des messages médiatiques en prenant en compte leur environnement idéologique, leurs enjeux et les contraintes socio-économiques qui leur sont propres.



Ces concepts permettent d'envisager les médias comme des matériaux structurés, des messages médiatiques qui s'inscrivent dans un système de production, de diffusion et de réception organisé de manière complexe. L'éducation aux médias doit donc être abordée comme un phénomène de déconstruction et d'exploration des constructions médiatiques qui sont vues comme autant de représentations particulières du monde.

Ces thématiques ne sont pas hiérarchisées et ne sont pas conçues pour être abordées isolément. Elles sont, au contraire, interdépendantes ; chacune offrant un point d'entrée dans un domaine de l'éducation aux médias nécessairement lié à tous les autres. Au départ de ce modèle, il s'agira donc que l'élève parvienne, face à un document médiatique, à établir simultanément des relations entre les six thèmes dans le cadre d'une réflexion personnelle originale.

¹⁹ *L'éducation à l'audiovisuel et aux médias*, dossier de synthèse, Conseil de l'Education aux médias, 1996, p.33.

2. Mise en questions

Malgré le relatif consensus qui le concerne, ce modèle soulève toutefois un certain nombre de questions que l'éducation aux médias aura à se poser dans ses développements futurs²⁰.

- Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) introduisent en classe des éléments hybrides qui sont à la fois faits de messages organisés et structurés (qui peuvent s'apparenter à des constructions médiatiques traditionnelles) et d'une foule d'éléments non structurés (données de toute sorte, fragments de sons ou d'images, etc.) qui se structurent et s'organisent en fonction des usages qu'en fait l'utilisateur. L'éducation aux «nouveaux médias» doit donc aussi convier les élèves à explorer leurs propres modes de sélection et d'agencement de l'information plutôt que de se limiter à la seule analyse des messages déjà «médiatiquement structurés». Elle doit également prendre en compte la culture médiatique ambiante, l'incidence nouvelle d'un dispositif multi supports, l'interactivité, l'incidence de l'interaction public/produit/producteur dans la construction du sens du message, etc. Ce modèle doit donc être complété pour tenir compte de l'évolution technologique.
- On peut par ailleurs s'interroger sur la manière dont le modèle ignore les questions relatives à la valeur culturelle ou esthétique des œuvres ; sur la nécessité de spécifier ou non, dans ce modèle, les aptitudes et compétences que sont censées acquérir les élèves ; sur la manière d'évaluer et de contrôler la compréhension par les élèves des concepts clés ou encore sur son caractère peut-être exagérément rationaliste.

²⁰ Ce point se réfère à l'ouvrage de David Buckingham, *Education aux médias : une stratégie mondiale de développement*, London, University of London, 2001.

Evaluer l'éducation aux médias : **Les effets potentiels d'une éducation aux médias**

1. Le projet Télécole

Le projet « Télécole²¹ » a permis de mettre au jour les éventuels apports issus d'une éducation aux médias en milieu scolaire. Ce projet, commandité par la Fondation Roi Baudouin, consistait en une vaste opération d'éducation aux médias qui s'est déroulée dans 21 classes de l'enseignement fondamental et secondaire de la Communauté française en 1992. La phase de formation ayant fait l'objet d'une double évaluation -en début d'année lorsque l'enfant ou l'adolescent est vierge de tout apprentissage spécifique aux médias et en fin d'opération, après la phase de formation-, il s'agissait de constituer une réelle preuve de faisabilité de l'éducation aux médias en mettant en lumière les compétences que cette éducation développe.

Ce projet a permis de dégager différentes évolutions au niveau des compétences spectatorielles de l'élève, entendues comme les capacités propres à la réflexion du jeune sur les médias dans leurs diverses dimensions, à partir de sa propre situation de destinataire médiatique. En voici le rapport synthétique :

- Dès 5 ans

Observations initiales : Sans éducation préalable aux médias, l'enfant se trouve, face à ces derniers, dans un espace fusionnel : son attention est soutenue et il s'exprime face à l'écran sans se soucier de savoir s'il a été entendu ou compris. Il se trouve par ailleurs dans l'impossibilité d'établir une classification des produits télévisuels : il ne fait pas de distinction de statut entre une publicité et un film, entre un film et un dessin animé. Quant au procédé de diffusion, il reste très nébuleux : il y aurait quelqu'un qui fait défiler les images « derrière le téléviseur ». Le jeune enfant est, par contre, capable de présenter verbalement le contenu narratif d'une histoire et ce en respectant une certaine chronologie.

Evolution après formation : L'enfant est capable de définir les produits médiatiques en fonction de leurs objectifs (une publicité fait vendre, un dessin animé divertit), en fonction de leurs publics ou encore en fonction de leurs procédés de fabrication (le dessin animé est une succession d'images, le film résulte d'images filmées). L'enfant distingue par ailleurs davantage le vrai du faux, le réel de l'imaginaire.

²¹ Fabienne Thomas, « Télécole ou l'évaluation de la faisabilité de l'éducation aux médias en Belgique francophone », in *Communications*, 1995.

Résultats : la formation en éducation aux médias permet donc, pour les jeunes enfants, une nette évolution essentiellement en termes de savoir (davantage qu'en termes de comportement) : ils connaissent plus de choses sur le fonctionnement des médias. Or, la connaissance de ce fonctionnement est une première condition de la distanciation nécessaire à un comportement de vision critique.

- De 6 à 12 ans

Observations initiales : Selon les âges, les enfants prennent progressivement conscience du fait que le document audiovisuel a nécessité un processus de fabrication. Ils font, par contre, rarement intervenir le pôle de production dans leur analyse (l'histoire est vraie parce qu'elle est vraisemblable ; une autre fin est possible non pas parce que celle présentée résulte d'un choix mais parce qu'elle ne les satisfait pas). Ils éprouvent par ailleurs de grandes difficultés à se situer par rapport au document médiatique. Ils se positionnent, en effet, à la fois comme spectateur unique, lié au média par une relation privilégiée et immédiate, mais ne se considèrent pas comme acteur de sens : l'émotion produite face à un document audiovisuel est exclusivement explicitée en relation avec le thème de l'histoire ou en relation avec une situation antérieurement vécue (je ne suis pas effrayé car j'ai vu de nombreuses scènes de ce genre) et non en référence à leur propre subjectivité et à la situation de visionnement. Pour eux, « l'émotion vient du média et non de moi ».

Evolution après formation : Après la formation, les enfants semblent capables de décomposer le document audiovisuel en différents éléments propres à sa réalisation et peuvent décrire ces éléments avec un langage proprement télévisuel. Ils font naturellement référence au statut du document et sont capables de les décomposer en sous-genres.

Résultats : L'évolution des compétences spectatorielles semble également se réaliser en termes de connaissances : les enfants ont acquis une plus grande connaissance du monde des médias et ce savoir modifie le statut qu'ils leur accordaient. La télévision n'est plus le moyen de distraction par excellence mais un univers de travail et de réflexion, un outil complexe.

- De 13 à 17 ans

Observations initiales : **L'éducation automatique aux médias ne semble pas s'opérer.** En effet, les adolescents, sans formation préalable aux médias, ne prennent pas davantage de distance face à ce qu'ils regardent que les enfants. Ainsi, en fonction de l'âge, les connaissances générales évoluent, les capacités de compréhension logico-déductives portant sur des résolutions de problèmes également mais l'intelligence fondamentale du processus de communication n'évolue pas dans les mêmes mesures. On constate que pour l'adolescent, le thème du document reste généralement la seule référence d'analyse et ils ne se positionnent pas eux-mêmes en tant que cible. Les plus âgés portent pourtant parfois sur le média un regard critique : ils font référence au pôle de production et

actualisent parfois ces éléments pour comprendre le regard qu'ils ont posé sur le document. Toutefois, ils continuent à prêter exclusivement au document l'origine du sentiment ressenti.

Evolution après formation : les jeunes semblent avoir une approche plus spécialisée du document. Ils ne se concentrent plus sur le seul message ou sur l'aspect visuel du document mais sont capables de l'appréhender sous différents aspects : sonore, de l'ordre de la réalisation, idéologique, économique, etc. Ils parviennent davantage à dégager les enjeux propres à cette communication particulière.

Résultats : Si l'évolution est nettement perceptible au niveau des connaissances et de l'appréhension critique du média, le jeune demeure dans une position délicate par rapport à sa position de téléspectateur. En effet, on constate que les adolescents éprouvent de la pudeur voir de la honte à exprimer leur enthousiasme pour la télévision. Il s'agit donc à ce stade, par l'éducation aux médias, de réconcilier le spectateur avec ses tendances et aspirations de manière à ce qu'il puisse se positionner comme co-créateur de sens.

- Conclusions générales de la recherche :

Bien que des apports parallèles acquis en cours d'année puissent également intervenir dans l'explication des facteurs entraînant une évolution des compétences spectatorielles, l'étude menée par « Télécole » semble révéler des évolutions générales rendues possibles par une éducation aux médias :

- Les élèves sont plus attentifs aux différents éléments du message audiovisuel ;
- Ils ont conscience du processus de production du document ;
- Ils sont moins exclusivement sensibles au contenu ;
- Ils sont davantage capables de contextualiser un document dans un univers économique de concurrence ;
- Ils prennent davantage conscience de la subjectivité de leur regard et du rôle de celui-ci dans la construction du sens du message.

2. Les recherches du Clemi

La recherche menée en France en 1994 par le Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI), a également permis d'énumérer les effets potentiels de l'éducation aux médias. Voici comment ces effets ont été envisagés et comment, durant la première année

d'observation de quatre sites scolaires non représentatifs de l'ensemble, ces effets semblent se produire²² :

Chez les élèves :

<i>Hypothèses</i>	<i>Résultats généraux</i>
1. Changement des compétences spectatorielles	<u>Amélioration perceptible</u>
2. Acquisition de compétences spécifiques en termes de production de documents médiatiques	Dépend étroitement de la pédagogie utilisée par l'enseignant
3. Acquisition de matières scolaires	Corrélation difficile à établir
4. Participation à la vie collective	<u>Amélioration perceptible</u>
5. Remotivation scolaire	<u>Très nette amélioration perceptible</u>
6. Autonomie cognitive (capacité à « savoir-connaître »)	Corrélation difficile à établir

Chez les enseignants :

1. Changement dans le travail de l'enseignant	<u>Evolution perceptible</u>
2. Changement dans sa relation pédagogique aux élèves	<u>Nette évolution perceptible</u>
3. Relations entre enseignants	<u>Intéressante diversité dans les formes de coopération et effet de contagion</u>

- Conclusions générales de la recherche :

On constate, à la lumière de cette étude, que l'éducation aux médias non seulement **améliore les capacités propres à la réflexion du jeune sur les médias** mais **favorise encore la conscience d'appartenance à un groupe** et ainsi **favorise la participation à la vie collective**. Elle permet par ailleurs aux élèves de **mieux comprendre en quoi l'école est utile et quelle est sa place dans la société**. Elle offre également aux enseignants la possibilité d'établir une relation différente à la matière enseignée et de modifier positivement la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves.

²² Thierry De Smedt, « Vers l'éducation aux multimédias », in Acte de la journée interuniversitaire, *L'éducation aux médias. Formation des enseignants à l'Université. Pourquoi ? Comment ?*, Ministère de la Communauté française, Conseil de l'Education aux médias, 23 mars 1998.

L'éducation aux médias en classe : pédagogie et pratiques

1. Une pédagogie active

La motivation de l'étudiant est primordiale pour que l'éducation aux médias devienne un enseignement aussi bien tourné vers l'avenir que vers le présent : pour que l'élève développe une autonomie critique qui lui donne envie de poursuivre son questionnement sur les médias tout au long de sa vie. Ceci implique de mettre en place, dans l'éducation aux médias, **une pédagogie active dans laquelle les connaissances sont créées par les étudiants de manière dynamique.**

Un enseignement de ce type suppose, face à l'actualité et aux médias en général, **d'accueillir prioritairement en classe un espace ritualisé qui autorise l'expression des affects.** D'une part, parce que, à l'approche des médias, les élèves arrivent en classe avec déjà toute une série de représentations, de ressentis, de connaissances empiriques qui peuvent servir de motivation au savoir. D'autre part, parce que la reconnaissance de l'émoi permet à l'élève de se situer en tant que récepteur actif, co-créateur de sens. Or, il ne peut prendre distance face à un document médiatique que si il est capable de le considérer non seulement comme une chose objectivable (définition de l'objet par les éléments qui le constituent : l'objet est construit selon des règles précises, véhiculé par un support déterminé, etc.) mais encore comme une chose subjectivable (définition de l'objet avec la conscience de sa propre condition d'acteur de sens : l'objet n'existe pas sans notre regard personnel ni de la même façon dans le regard des autres). L'introduction des médias en classe encourage alors la réflexion et le dialogue dès lors que professeurs et élèves sont, en tant que récepteurs, cibles et acteurs de sens, deux parties égales du discours médiatique qui peut alors être étudié sur un pied d'égalité par tous.

Une pédagogie active suppose enfin que les connaissances ne soient pas déversées sur les étudiants pas plus qu'il ne s'agit d'ailleurs de transmettre et d'évaluer une série de connaissances bien définies. Au contraire, « les enseignants doivent apprendre à leurs élèves à dépasser le stade de la compréhension de tel problème ou de tel texte afin d'assimiler les principes généraux d'analyse de problèmes ou de textes similaires. Il ne s'agit pas d'évaluer ce que les élèves savent, mais plutôt la manière dont ils réagissent face à des situations nouvelles pour lesquelles ils n'ont pas de réponse »²³. Le processus d'éducation vise alors au **développement d'une autonomie critique.**

²³ Len Masterman, François Mariet, *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*, Strasbourg, Les éditions du Conseil de l'Europe, Coll. « Education », 1994, pp. 59-60.

2. La pratique au service de la pensée critique

Une pédagogie active suppose l'existence d'une dialectique entre l'assimilation de connaissances (principes généraux d'analyse, vocabulaire technique, etc.) et la pratique ; laquelle s'entend non seulement comme l'exercice des acquis mais aussi comme la production originale de médias. En effet, que le support soit Internet, la radio ou le journal lycéen, placer l'élève dans un statut d'acteur est une source nécessaire à la structuration des savoirs. **Faire de l'élève un producteur de médias, c'est lui permettre de prendre conscience, de l'intérieur, des contraintes de ces médias.** Il aura en effet à s'interroger, dans la création d'un journal par exemple, sur le public à cibler, sur la mise en page à privilégier, sur le choix de l'information à effectuer, etc.

⚠ La pratique doit toutefois s'opposer à l'apprentissage d'automatismes conformistes, à l'acquisition des notions dominantes et des stéréotypes acquis, soit ceux qui font vendre, sous peine de ne faire que reproduire le fonctionnement mercantile de la société. Par ailleurs, la compétence technique n'est pas l'éducation aux médias et il est illusoire de penser que l'élève maîtrisera les techniques d'analyse par la simple participation à des travaux pratiques. Ces derniers doivent donc toujours s'accompagner d'une **démarche autoréflexive**. Ils doivent être, en d'autres termes, utilisés au service du développement de la pensée critique.

3. Pistes d'exercices

L'éducation aux médias s'intègre dans les finalités de l'enseignement. D'une part, elle vise le développement de la personne (par opposition à une mise en évidence du groupe), la construction de savoirs (par opposition à la transmission de savoirs), et le développement d'une citoyenneté responsable. D'autre part, l'éducation aux médias permet de sensibiliser à un vaste répertoire de questionnements destinés à favoriser le développement d'habiletés de pensée : capacité de recueillir, de sélectionner, d'organiser et d'analyser l'information ; capacité d'identifier et de résoudre des problèmes complexes, etc. Elle pourra dès lors trouver sa place dans les programmes scolaires, soit en se référant à un enseignement disciplinaire particulier soit en tant que discipline transversale. Dans un souci de facilité, les exercices ou objets d'étude proposés ci-dessous sont présentés par disciplines. Les objets d'étude et les exercices suggérés sont évidemment transférables d'une discipline à l'autre lorsque l'on en modifie pertinemment l'angle d'approche.

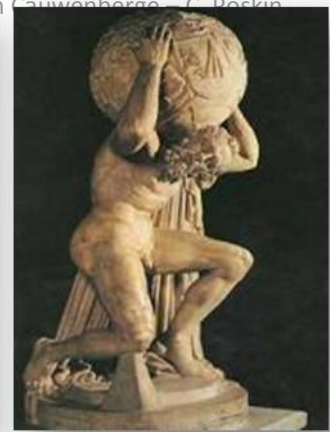
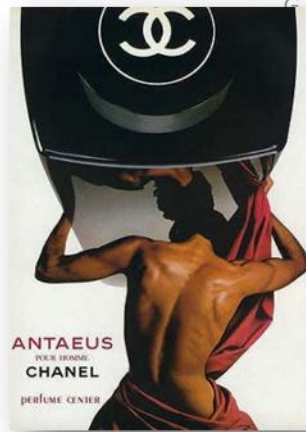
On notera par ailleurs la nécessité de donner un véritable contenu à l'enseignement, lequel doit mobiliser les acquis réalisés dans d'autres disciplines (ex : on pourra mobiliser, dans l'étude d'un article portant sur le comportement des électeurs en période préélectorale, les savoirs acquis à

propos des biais des techniques de sondage ; dans l'étude d'une image numérique, des savoir-faire abordés en informatique ; dans l'étude d'un film de fiction des années 80, les savoirs acquis en histoire ; etc.). Par la motivation qu'elle suscite, l'éducation aux médias permettra ainsi une meilleure assimilation et compréhension des matières enseignées. On veillera également à faire intervenir, de manière interdépendante et au service de l'analyse d'un même objet, les six principes fondamentaux tels que définis plus haut.

3.1 Histoire

- S'interroger sur les mutations subies par un personnage, une époque, une société, dans l'imaginaire du public compte tenu des diverses représentations linguistiques et iconographiques qui en ont été proposées par les différents médias à travers le temps (ex : le personnage de Jeanne d'Arc dans les manuels scolaires du début du siècle, dans les bandes dessinées, dans l'iconographie religieuse, ou encore dans les films historiques et les documentaires).
- Déconstruire le cinéma de propagande en en décelant les mécanismes, les procédés –tels que le principe de simplification et d'ennemi unique ou celui de grossissement-, les stéréotypes, etc. (ex : *Les Dieux du Stade* de Leni Riefenstahl, 1936)
- Travailler sur des films historiques ou sur des films de fiction portant sur une réalité historique pour y déceler les ellipses et les oublis de même que l'importance exagérée accordée à tel personnage ou à tel évènement ; justifier ces oublis ou ces exagérations en fonction des intentions du producteur et de certaines contraintes idéologiques ou socio-économiques liées à l'époque de réalisation et de diffusion (ex : on pourra comparer les trois films de fiction suivants portant sur le génocide rwandais : *Hôtel Rwanda* de Terry George, 2005 ; *Un dimanche à Kigali* de Robert Favreau, 2006 ; *Shooting dogs* de Michael Caton-Jones, 2006).
- Analyser et interpréter, au sein d'un même titre de presse, les différents traitements médiatiques d'un même événement (c'est-à-dire une information cyclique. Ex : la commémoration de la première Guerre Mondiale) à travers le temps et selon les diverses actualités qui accompagnent la période/le jour de diffusion.
- Identifier au sein d'une image publicitaire les références historiques ou religieuses qui y sont disséminées (citations et intertextualité). S'interroger sur le sens supplémentaire produit par cette référence culturelle supposée commune entre le producteur et le récepteur du message médiatique.

Ex: Publicité Chanel, 1981, se référant à un épisode de la mythologie grecque et à son iconographie (Antée et Atlas) pour s'en approprier le sens.



Ex: Publicité Lavazza, 2009 se référant à un épisode de la mythologie romaine et à son iconographie (Romulus et Remus) pour s'en approprier le sens.



3.2 Histoire de l'art / art d'expression / musique

- Analyser la jaquette des différentes rééditions d'un même film pour y déceler les similitudes et les dissemblances que l'on tentera d'interpréter selon les intentions du producteur, la date de réalisation, les caractéristiques de l'industrie cinématographique et les attentes du public au moment de la réédition. On pourra également analyser une jaquette unique dans le but d'en déterminer la fonction première : simple inventaire des moments les plus spectaculaires -pourquoi ceux-là ont-ils été choisis?- ou ébauche d'une interprétation : laquelle ? Et correspond-elle à celle qu'on peut construire après le visionnement ?
- Analyser les représentations de certains artistes tels que Van Gogh ou Picasso proposées par le cinéma et identifier les traits et caractéristiques qui y sont accentués (insistance sur le caractère esthétique ou innovant de l'œuvre, accentuation des traits de personnalité de l'artiste, etc.) Ex : *Le Mystère Picasso* d'Henri-George Clouzot, 1956 ; *Van Gogh* de Maurice Pialat, 1991.
- Analyser l'importance quantitative et les fonctions dramatiques des moments musicaux d'une bande son. Relever les stéréotypes musicaux utilisés par certains films, les redondances par rapport à l'image, les contrepoints, etc. (Ex : Les films de J. Tati). Analyser et critiquer la variation d'un thème musical selon l'évolution narrative du film (ex : le thème créé par Clint Mansell pour *Requiem for a*

dream de Darren Aronofsky, 2001) ou étudier la visualisation d'un thème musical (ex : *Fantasia* des studios Disney, 2000). Comparer, par un assemblage créatif, l'effet de différents thèmes musicaux sur les mêmes images et en évaluer l'incidence sur la signification globale.

- Etudier la citation, l'intertextualité, la référence, la relation entretenue entre l'art moderne et l'art du passé (ex : les références artistiques dans la publicité) pour analyser les transferts et les associations de sens, les détournements et leurs effets.

Ex : Publicité Yves Saint-Laurent, 1998, citant le *Déjeuner sur l'herbe* de Manet, 1863, en en revisitant les codes esthétiques et en profitant de la notoriété qui entoure ce célèbre tableau.



Ex : Photographie artistique de David LaChapelle, 2006, citant le *Déluge* de Michel Ange, 1508-1512, pour dénoncer la société de consommation et l'attachement aux biens matériels.



3.3 Sciences sociales, formation politique, morale

- Etudier le rôle joué par les médias en période électorale (ex : temps de parole/articles consacrés à tel parti politique ; création de blogs et de réseaux de soutien sur le Net) ; étudier les nouvelles stratégies de communication des politiciens (ex : le réseau Twitter) et leurs influences possibles sur le comportement électoral.

- Comprendre la méthodologie de l'analyse d'audience (Ex : l'audimétrie individuelle²⁴ et son influence sur le comportement du téléspectateur). Connaître les codes de déontologie professionnelle en matière de médias.
- Analyser une campagne publicitaire, les émissions du type talk shows et *reality shows*, sitcom, etc. pour y déceler les normes et comportements sociaux qui y sont valorisés ou dénigrés.
- Apprendre à distinguer un message descriptif, d'un message narratif ou argumentatif (Ex : étude comparative entre le mode de construction d'un éditorial, d'un reportage et d'un compte-rendu).
- Analyser la mise en scène d'un débat télévisé : le rôle de meneur de jeu, la pertinence de ses questions et l'incidence de celles-ci sur la perception que le public peut avoir des personnes impliquées dans le débat.
- Etudier les représentations de la femme, de l'immigré, de l'adolescent, de l'homosexuel, dans la presse quotidienne -notamment par une approche comparative entre différents titres de presse tels que *La Meuse vs Le Soir*-, les spots publicitaires d'une période donnée ou encore la bande dessinée ; construire des typologies et s'interroger sur leurs raisons d'être, leurs origines et leurs influences.
- Explorer les distinctions stéréotypées opérées par la publicité entre les rôles sexuels en choisissant une campagne publicitaire ciblant exclusivement les hommes ou les femmes et en reformulant la campagne pour cibler le sexe opposé (ex : les publicités pour les lessives et les produits ménagers divers). Cet exercice permettra par ailleurs de s'interroger sur la construction de l'identité, de l'image et de l'estime de soi au travers du processus identificatoire.
- Interroger les stratégies publicitaires de récupération de débats et problématiques de société en distinguant la stratégie marketing du message d'intérêt public (« à qui profite la campagne ? »). On questionnera alors notamment l'effet hypothétiquement produit sur le récepteur et la problématique de la confusion des valeurs.

Ex : Publicité pour la ligne de vêtements No-I-ita, 2007, qui fait de la dénonciation des codes esthétiques traditionnels de la publicité sa recette marketing.



²⁴ Technique de mesure d'audience de la télévision : un appareil (audimètre) enregistre le statut de la télévision (éteinte ou allumée sur telle chaîne) et le spectateur indique via un bouton-poussoir s'il est ou non présent dans la pièce, note éventuellement les émissions regardées, etc.

Ex : Publicité Total, 2006, dont le slogan s'achève par ces mots : « le respect et la préservation de la vie marine sont des préoccupations constantes... ». Publiée entre le naufrage de l'Erika et l'inculpation de Total pour pollution maritime.



Ex : Publicité Benetton, 2007. Publiée avant les Jeux Olympiques de 2008 à Pékin.



3.4 Français, littérature, langues étrangères

- Etudier l'adaptation d'un texte écrit pour sa mise à l'écran, soit étudier la convergence d'un processus de création littéraire et d'une « traduction » en images et en sons (Ex : *La bête humaine* d'Emile Zola adapté au cinéma en 1938 par Jean Renoir ou, plus récemment, *L'élégance du Hérisson* de Muriel Barbery adapté au cinéma en 2009 par Mona Achache).
- Procéder à l'analyse de discours télévisuels ou cinématographiques en se focalisant sur l'étude des structures narratives du récit : raccords, indicateurs spatio-temporels, types de montage, flash-back et flash-forward, etc. (Ex : *Memento* de Christopher Nolan est l'illustre exemple actuel d'un film à la structure narrative complexe).
- Travailler sur une typologie de l'interview pour aller à la rencontre de la relation interviewer/interviewé -relation de complicité et d'affrontement-, pour analyser la formulation des questions et sous questions ainsi que leur incidence sur le contenu et la forme des propos recueillis et ce tant dans la presse écrite (ex : la rubrique « l'entretien » du *Vif L'Express*) que dans les médias audiovisuels (ex : *Shoah* de C. Lanzmann, 1985).
- Procéder à une étude comparative du traitement médiatique d'une même information dans les journaux de différentes nations lorsque cette information implique précisément ces deux nations

(ex : 1954, traitement médiatique de la Guerre d'Algérie dans les quotidiens français et algériens ; 2001, traitement médiatique des attentats du 11 septembre dans les quotidiens américains et européens ; 2009, élections européennes et communautaires belges dans les journaux francophones et néerlandophones ; etc.)

- Mettre en œuvre les approches analytiques de l'éducation aux médias dans des activités de recherches documentaires sur Internet, dans des travaux d'expression et de communication. Ex : réaliser une publicité en accordant une attention particulière au rapport texte-image, aux slogans, aux légendes; réaliser des interviews (en français ou en langue étrangère) en s'attardant sur la formulation des questions et sous-questions en fonction de la personnalité de l'interviewé, de la nature de l'information recherchée ou encore du dispositif sonore ou télévisuel.
- Analyser, dans les journaux télévisés, les guides touristiques, les articles de presse, les œuvres littéraires ou cinématographiques, les différentes représentations du peuple dont on apprend la langue.
- Simuler, en classe, une salle de rédaction en désignant un rédacteur en chef, un maquettiste, un envoyé spécial (qui récoltera les informations auprès de divers témoins), un chef de rubrique, etc. Rédiger un article au départ d'une brève ou d'une dépêche d'agence selon certaines contraintes imposées (sensationalisme, argumentation ou narration, stéréotypes prédéfinis etc.)
- Etudier les formes du récit, les techniques d'argumentation et la rhétorique des médias, notamment par une approche comparative des figures de style présentes dans l'écrit et dans l'image (Ex : l'ellipse, la comparaison, la métaphore, l'allégorie, dans un article de presse ou dans une image publicitaire).
- Etudier la photographie de presse et, notamment, les critères de sélection de « la » photographie publiée, le rapport texte/image ou encore le processus d'argumentation et celui par lequel une image informative se trouve élevée au rang de véritable symbole.

Ex : *Le vol du sabre*, photographie de presse de Robert Lebeck, 1960, devenue le symbole emblématique de l'indépendance du Congo.



Ex : *Mort d'un milicien*, photographie de presse de Robert Capa, 1936, devenue le symbole emblématique de la guerre d'Espagne et, plus généralement, de l'absurdité de la guerre.



Ex : *Marines hissant le drapeau américain à Iwo Jima*, photographie de presse de Joe Rosenthal, 1945, considérée à l'époque comme l'allégorie de la victoire et du pouvoir américain. Aujourd'hui davantage perçue comme le symbole de la volonté hégémonique américaine, cette photographie de presse a, plus tard, été parodiée par Daniel Kurtzman dans cette photographie intitulée *Democratizing the middle East*.



Ex : A gauche, la photographie des vainqueurs des Jeux Olympiques de Berlin en 1936 qui saluent le Führer. A droite, la photographie des vainqueurs des Jeux Olympiques de Mexico en 1968 qui témoignent de leur soutien au mouvement des Black Panther militant pour les droits civiques du peuple noir.



3.5 Géographie

- Comparer dans les différents médias les représentations d'un même paysage, d'un même habitat, d'une même population et, prenant en compte la cible des médias interrogés, leur ligne éditoriale, leur obédience politique et idéologique, s'interroger sur les facteurs de similitudes et de dissemblances.
- Analyser différents types de représentations graphiques ou photographiques d'un même paysage et évaluer leurs avantages et inconvénients : plans de coupe, photographies aériennes, à l'échelle ou non, en couleur ou en noir et blanc, satellites sur le Net, croquis, maquettes, images de synthèse, etc.
- Utiliser un appareil photo, un enregistreur, une caméscope pour engranger des informations sur les aspects de géographie physique ou humaine de son environnement immédiat en veillant à la mise en évidence de l'information par tous les éléments de cadrage, relation sujet/décor, rôle fonctionnel de la lumière et de la couleur, etc.
- Comparer la diversité des réalités géographiques, culturelles et économiques d'une région donnée avec les images médiatiques, souvent hégémoniques, qui les représentent. On pourra ainsi s'interroger sur les quelques traits réducteurs présentés de manière récurrente dans les médias comme étant caractéristiques d'une région donnée (ex : les belges, leurs frites et leurs politiciens) ; pour ensuite s'interroger sur les origines et les influences de ces stéréotypes. Inversement, on pourra s'interroger sur la manière dont une région ou une nation se représente elle-même, notamment à travers l'étude des guides touristiques.

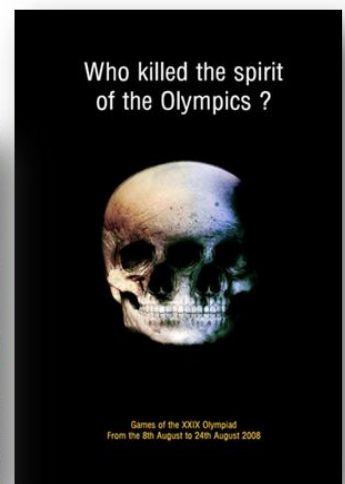
Ex : Publicité Nouvelles Frontières pour le Kenya (« Partez avec vos enfants sans les apercevoir du séjour ») mettant en scène de manière stéréotypée le peuple kényan.



3.6 Education physique, éducation à la santé

- Comparer les représentations de la décomposition d'un mouvement obtenu par des techniques audiovisuelles différentes (ex : ralenti en télévision ou au cinéma, photographies stroboscopiques, transparents superposables, etc.) et s'interroger sur l'effet de ces techniques au niveau de la création de sens.
- Questionner la manière dont les compagnies exploitent certains concepts, notamment celui de la valeur d'une certaine image du corps en opposant, par exemple, les modèles prisés par Kellogg's et ceux qui sont affectionnés par Body Shop.
- Connaître les législations en matière de publicités alimentaires.
- Identifier et questionner les techniques marketings des alcooliers qui profitent du sport et des événements sportifs pour accroître leurs ventes et influencer le consommateur en associant une image positive à la leur ; identifier les sports et événement sportifs prisés par les alcooliers et tenter de dégager des similitudes, des caractéristiques récurrentes ; s'interroger sur les conséquences du lien existant entre monde sportif et alcooliers qui les parrainent. Ex : *la Jupiler League*, le débat sur le sponsoring du circuit de Francorchamps tel que relaté par différents quotidiens, etc. On pourra également s'interroger sur les marques qui associent leur nom à un sport en particulier pour tenter de définir quelles valeurs les compagnies tentent ainsi de faire correspondre à leur image (ex : Scapa) ou encore questionner la valeur du sport dans la société en regard des diverses représentations qui en sont proposées dans les médias.

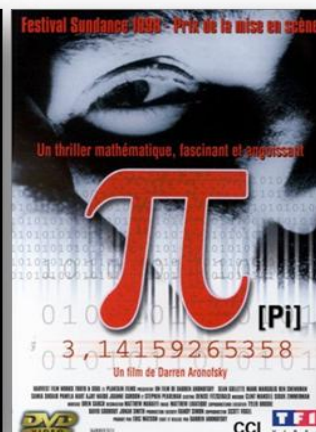
Ex : Il serait intéressant de comparer deux campagnes en faveur des droits de l'homme réalisées avant les JO de Pékin de 2008 : l'une, d'Amnesty Internationale, revendiquant la poursuite de la lutte pour les droits de l'homme après les JO (« After the Olympic games, the fight for human rights must go on »), l'autre, de l'agence Sergenry, appelant, quant à elle, au boycott des JO



3.7 Mathématiques, sciences économiques

- Déconstruire, décoder et évaluer les graphiques présentés dans la presse quotidienne en reconstituant la démarche d'analyse de données et en soulignant, le cas échéant, les simplifications et les réductions dont ils ont fait l'objet soit pour une meilleure compréhension de la part du lecteur soit pour appuyer un certain point de vue.
- Comprendre la méthodologie de l'analyse d'audience : étudier les sondages et les taux d'écoute, les résultats d'enquête à propos d'émissions, etc. soit comprendre les données statistiques se référant aux médias.
- Analyser la manière dont la presse écrite traite une information ayant trait aux mathématiques. (Ex : présentation d'un prix Nobel de mathématique dans les pages d'un quotidien : quels éléments sont mis en exergue -l'homme ou la recherche- ? Les résultats des recherches du lauréat sont-ils explicités et selon quel type de langage ? S'agit-il d'avantage d'une vulgarisation scientifique ou d'un récit de vie ?)
- Analyser les différents postes d'un budget de production cinématographique ou en simuler la création ; analyser l'impact des rentrées publicitaires sur la vie d'une chaîne ou sur celle d'un quotidien et en évaluer les retombées éventuelles sur la qualité de la programmation ou du rédactionnel ; s'informer sur les aspects financiers des fusions, OPA ou monopoles et sur l'incidence de ces mutations du paysage audiovisuel en matière d'emploi, de respect des identités culturelles, d'une diversification de la programmation.
- S'interroger sur la représentation de la figure du mathématicien dans les fictions cinématographiques (Ex : *Will Hunting* de Gus Van Sant, 1998, et *Un homme d'exception* de Ron Howard, 2002, comme deux figures emblématiques et distinctes des représentations du génie mathématique) ; repérer les caractéristiques stéréotypées généralement attribuées au monde des mathématiques et à la figure du mathématicien à travers l'analyse de différentes jaquettes de films de fiction.

Ex : *Le nombre 23* de Joël Schumacher, 2007 ; π [Pi] de Darren Aronofsky, 1999 ; *Da Vinci Code* de Ron Howard, 2006.

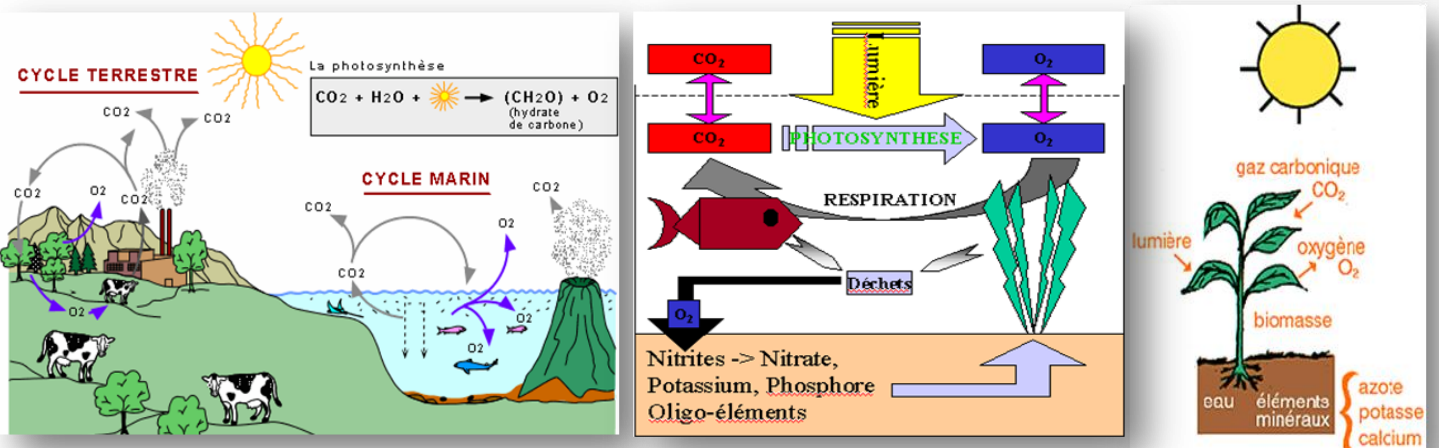


3.8 Chimie, physique, biologie

- S'initier au travail photographique en laboratoire : créer, développer, choisir et retravailler ses prises de vue en s'interrogeant non seulement sur le fonctionnement chimique du processus de développement mais aussi sur ses propres pratiques (pourquoi cette image me semble-t-elle réussie ou ratée, selon quels critères puis-je en juger ?).
- Réaliser des documents photographiques et vidéographiques destinés à présenter, en les vulgarisant, des applications quotidiennes de concepts et de lois scientifiques.
- S'interroger sur la représentation de la science et de la figure du scientifique dans les médias à travers le temps et à travers différents supports (Ex : les scientifiques représentés comme des experts dans les documentaires ou dans la publicité, comme des héros dans les séries télévisées, comme des savants-fous dans les films de fiction).
- Etablir la différence entre la philosophie des sciences implicite dans la publicité (« la science est un fait véritable ») et celle qui est à l'œuvre dans les documentaires (« la science est un secteur de désaccord »).
- Analyser un article de presse traitant d'une information scientifique en s'interrogeant sur la manière dont le chercheur est désigné, sur les éléments qui priment dans l'article (l'humain ou les résultats scientifiques), sur la manière de rendre compte ou non des recherches et des résultats en termes scientifiques. Tenter, ensuite et le cas échéant, de combler, les lacunes scientifiques de la rédaction en tentant de vulgariser les informations les plus techniques.
- Analyser la nature d'un téléobjectif, d'un grand angle, et leur incidence sur la perception et la représentation de la réalité ; étudier la persistance rétinienne et ses applications dans la prise de vue et la projection cinématographique ; étudier l'anatomie d'un appareil photo et d'une caméra, le rôle du diaphragme, de l'obturateur et leur incidence sur la profondeur de champ ; étudier l'incidence d'une distance focale sur les distorsions de l'image photographique.
- Étudier l'évolution technologique en matière de médias avec une introduction aux conséquences culturelles, économiques, politiques et sociales de ces mutations.
- Comparer, sur le fond et sur la forme, une expérience scientifique réalisée en classe et une émission de vulgarisation scientifique présentant la même expérience de manière à en décoder les

intentions (sur quoi insiste-t-on, que passe-t-on sous silence ?) et les contraintes (quelle différence de durée ? quelle mise en scène scientifiquement inutile ?).

- Comparer différentes représentations d'un procédé chimique, physique ou biologique sur la forme et le fond et dégager les éléments qui rendent l'un ou l'autre modèle plus pédagogique, ludique ou lacunaire. Non pas en s'interrogeant sur leur caractère de véracité ou de fausseté mais en se questionnant sur l'élément du processus sur lequel ils insistent, sur le public auquel ils s'adressent ; sur le contexte de leur production qui influe sur la création du message, etc. EX :



Les principaux acteurs de l'éducation aux médias en Belgique francophone²⁵

1. Le Conseil Supérieur de l'Education aux Médias

Le Conseil de l'Education aux Médias (CEM), première mesure d'encouragement à l'éducation aux médias en Communauté française, avait été mis en place par le biais de l'Arrêté Royal du Gouvernement de la Communauté Française du 19 mai 1995 et ce à l'initiative du Ministre de l'Education et de l'Audiovisuel. Cet Arrêté avait, parallèlement, officialisé les Centres de Ressources en éducation aux médias dont se sont dotés les trois réseaux d'enseignement : le Centre d'Autoformation et de Formation continuée de Neuville Tihange pour le réseau de la Communauté française, le Centre audiovisuel de la Ville de Liège pour le réseau officiel subventionné et l'ASBL Média Animation pour le réseau libre.

Initié par la proposition de Marie Arena (à l'époque ministre-Présidente et ministre de l'Enseignement obligatoire) et de Fadila Laanan (ministre de la Culture, de l'Audiovisuel et de la Jeunesse), le décret du 05 juin 2008 a porté création du Conseil Supérieur de l'Education aux médias (CSEM). Présidé par Tanguy Roosen, le CSEM a été officiellement institué en juillet 2009, en lieu et place de la structure de 1995, et vise à « pérenniser, renforcer, étendre et intégrer, dans un dispositif d'éducation aux médias global et cohérent, les initiatives et structures existant en Communauté française ».

Parmi ces dispositifs, pensons notamment aux initiatives suivantes :

- « Journaliste en classe » (<http://www.ajpb.be/ajp/jec/operation.php>)
- « Ouvrir mon quotidien » (<http://www.jfb.be/jfb.asp?cat=5&cat2=38>)
- « Ecran large sur tableau noir » (http://www.grignoux.be/Ecran_large_Principes.php)
- "Films à la Fiche" (http://www.lamediatheque.be/ext/thematiques/films_a_la_fiche/index.html)

L'idée étant, dans un monde médiatique en pleine évolution, d'étendre le champ d'action qui était celui du CEM, notamment en élargissant les publics cibles au-delà des jeunes, en touchant d'autres lieux que les écoles, en s'intéressant aux nouveaux médias, en élargissant les budgets alloués aux initiatives prises en la matière, etc.

²⁵ Dossier de synthèse 1996, l'éducation à l'Audiovisuel et aux médias, Conseil de l'éducation aux médias, 1996.

Ainsi, le CSEM, selon les missions qui lui ont été assignées par le Gouvernement de la Communauté française, est appelé principalement à²⁶ :

1° promouvoir l'éducation aux médias –notamment son intégration dans les programmes d'éducation et de formation initiale et continue- et favoriser l'échange d'informations et la coopération entre tous les acteurs concernés par l'éducation aux médias en Communauté française. Il promeut l'introduction de l'éducation aux médias dans les branches obligatoires et, par conséquent, son intégration dans les socles de compétences et dans les programmes d'enseignement ;

2° formuler, d'initiative ou à la demande du Gouvernement, tout avis et proposition sur la politique et les priorités en matière d'éducation aux médias. Dans ce cadre, il porte une attention particulière à lutte contre les stéréotypes véhiculés par les médias et les potentielles discriminations pouvant en découler ainsi qu'au décodage des messages publicitaires.

Sur proposition de ce Conseil Supérieur, le Gouvernement peut aujourd'hui octroyer à des initiatives, actions, outils pédagogiques, etc. une « Reconnaissance d'intérêt pédagogique en éducation aux médias ». Cette labellisation vise, notamment, à encourager les initiatives enseignantes en la matière. Un budget annuel est par ailleurs prévu pour un appel à projet dans les écoles qui souhaiteraient développer une initiative locale d'éducation aux médias.

2. Les Centres de Ressources en matière d'éducation aux médias

Les Centres de Ressources dont se sont dotés les trois réseaux d'enseignement ont essentiellement pour mission de concevoir et de promouvoir des actions de formation continuée en éducation aux médias pour les enseignants du fondamental, du secondaire et du supérieur pédagogique. Ils sont par ailleurs actifs dans l'animation, la sensibilisation et l'information ; le prêt et la production de documents et de matériel à destination de l'enseignement.

2.1 Le Centre Audiovisuel de la Ville de Liège

Le Centre Audiovisuel de la Ville de Liège, présidé par Michel Clarembeaux, développe des collaborations avec les autres centres de ressources de la Communauté et participe à des

²⁶ Décret du 05 juin 2008 portant création du Conseil supérieur de l'Education aux Médias et assurant le développement d'initiatives et de moyens particuliers en la matière en Communauté française (Moniteur n°322 du 15 octobre 2008, p. 55134).

programmes européens et à des accords avec des institutions étrangères de formation. Il propose une médiathèque de consultation et de prêt, une bibliothèque très fournie en matière d'éducation aux médias, un service de prêt et d'équipement matériel ainsi qu'une unité de production. Il est également actif dans le développement de formations initiales et continuées, dans la création et l'animation d'ateliers.

<http://www.cavliege.be>

Rue Beeckman, 51
4000 Liège
04/232.18.81

2.2 L'ASBL Média Animation

Média Animation, présidé par Patrick Verniers, est le département du réseau de l'enseignement libre catholique reconnu officiellement comme organe de développement et de formation en éducation aux médias. Il a pour mission d'accompagner les milieux éducatifs dans deux dimensions complémentaires :

- La consultance et la réalisation audiovisuelle et multimédia : production professionnelle au service des secteurs culturels et de l'enseignement
- L'éducation aux médias et aux multimédias : sensibilisation des responsables politiques et pédagogiques, formation des enseignants et des relais pédagogiques, publications pédagogiques, mise en œuvre de recherche-action.

<http://www.media-animation.be>

2.3 Le Centre d'Autoformation et de Formation continuée de Neuville Tihange

Présidé par Jean-Marie Martin, le Centre de ressource de l'enseignement de la Communauté Française est intégré au centre d'Autoformation et de formation continuée de Neuville Tihange (CAF). Il a pour missions principales d'apporter son concours à la formation de formateurs en éducation aux médias et d'élaborer des programmes de formation continuée à l'intention des membres du personnel enseignant ; de préparer et d'animer des réunions de travail dans les établissements scolaires ; de coordonner des actions pédagogiques avec d'autres organismes concernés par l'éducation aux médias et de veiller à une bonne communication des informations relatives à l'éducation aux médias auprès de l'ensemble des acteurs concernés.

<http://www.lecaf.be>

L'analyse de l'image²⁷

Analyser une image, c'est la «regarder autrement que dans le simple but de consommation fugitive, c'est lui poser des questions»²⁸. C'est démonter l'image pour la reconstruire ensuite, donc comprendre non seulement son contenu mais encore les principes qui président à sa construction ainsi que les facteurs qui influencent sa réception.

METHODOLOGIE

Pour éviter les écueils d'une analyse hors contexte, anachronique ou exclusivement intuitive, il conviendra de distinguer, dans tout examen critique d'une image, les trois étapes suivantes :

- **La description**

La description suppose en priorité que l'on aborde l'image sans chercher encore à l'interpréter, à lui attribuer une signification symbolique, un sens constitué ; sans chercher encore à lui rattacher un savoir préalable. Malgré l'inévitable impossibilité d'adopter un regard absolument vierge, il s'agit de s'efforcer de regarder l'image d'un œil naïf. Décrire, c'est donc d'abord observer attentivement. C'est encore parcourir visuellement une image pour en déterminer les lignes de force, les éléments qui polarisent notre attention. Décrire, c'est enfin nommer, mettre les mots exacts, adéquats, sur ce que l'on voit. C'est au départ de ce processus simple que s'échafaudera ensuite l'ensemble de l'analyse.

- **L'analyse**

L'analyse établit les rapports et les relations entre les différents éléments décrits. Elle dépasse le strict cadre de la description pour envisager la thématique globale de l'image au départ de l'interaction de l'ensemble des éléments décrits (rapport d'opposition, de congruence, de domination, etc.). Elle recourt par ailleurs à un savoir extérieur à l'image, lequel concerne le support de diffusion, la technique utilisée, le statut de l'auteur ainsi que le contexte sociétal global contemporain du moment de sa production et de sa réception.

- **L'interprétation**

L'interprétation s'appuie sur l'ensemble des éléments analysés pour assigner un sens à l'image. Elle dépasse l'identification des thèmes pour interroger cette dernière comme symptôme, témoin des codes et des valeurs culturelles d'une civilisation.

²⁷ Nous remercions Jérémy Hamers pour sa contribution à la réalisation de ce chapitre.

²⁸ Gervereau Laurent, *Voir, comprendre, analyser les images*, Paris, La Découverte, coll. « Guides et repères », 1997, p.36

Chacune de ces étapes de l'analyse critique convoque des outils et des termes décrits dans la suite de ce syllabus et qui relèvent à la fois de l'analyse sémiologique, de l'approche culturelle, de celle de l'historien et de l'historien de l'art. Ces approches se recouvrent et contribuent ensemble à une étude complète de l'image envisagée dans ses dimensions internes et externes.



Les éléments d'analyse présentés ci-dessous ne doivent certainement PAS être étudiés dans leur totalité et selon la structure proposée ici. Il revient, en effet, à chaque analyste d'orienter son analyse et de choisir les éléments qu'il prendra ou non en considération selon le cas de figure qui se présente à lui. Il s'agit donc de créer sa propre approche, personnelle et originale, et non d'appliquer stérilement un modèle standardisé. L'analyste explicitera donc ce dont il traite dans l'image et ce dont il ne traite pas en fonction de ce qu'il privilégie dans son étude et en fonction des éléments matériels dont il dispose.

APPROCHE SEMIOLOGIQUE DE L'IMAGE

Selon l'approche sémiologique, l'image est un langage. Elle mêle plusieurs types de signes : les signes iconiques, les signes linguistiques et les signes plastiques. De leur interaction émerge la signification globale de l'image. Cette dernière ne se réduit donc pas à sa seule dimension analogique (dimension de ressemblance du signe iconique) mais s'ouvre également à tout un jeu visuel culturellement codé. Il s'agit donc, dans cette perspective, de repérer les différents types de signes mis en jeu et de déduire, à partir de leur organisation réciproque, une interprétation globale acceptable par un groupe d'observateurs donné. Ceci implique d'associer à la perspective sémiologique l'approche culturelle de l'image et donc de contextualiser cette dernière dans la société qui l'a produite et dans celle qui la reçoit.

1. Le message plastique

L'ensemble des signes plastiques composent le message plastique. Ce dernier constitue un niveau de signification à part entière qui interagit avec les autres niveaux que sont l'iconique, le linguistique et l'institutionnel pour produire le message global. On ne peut donc attribuer aux signes plastiques de valeurs fixes pour toutes les images. Leurs significations valent dans un système donné, constitué par l'ensemble de l'œuvre.

1.1 Les signes plastiques non spécifiques au message visuel

1.1.1 La couleur :

La couleur peut être envisagée à la fois comme matière optique et comme symbole.

Envisagée comme matière optique, la couleur est décrite en termes de :

- **Tonalité** (teinte) : gamme de coloration et nuances dans cette gamme. On distinguera les couleurs primaires (rouge-magenta, jaune et bleu-cyan) des couleurs complémentaires (obtenues par le mélange à part égale de deux couleurs primaires. L'orange, le violet et le vert sont des couleurs complémentaires).
- **Valeur** : luminance (rapport à la lumière) d'un élément visuel. La relation entre deux éléments en termes de clarté/obscurité constitue le contraste des valeurs, lequel permet de modifier la perception du message ainsi que son expressivité. Un bon contraste fond/forme (ex : un texte écrit en noir sur un fond blanc) permettra une meilleure lisibilité du message.

- **Saturation** : concentration de la couleur qui peut ainsi être distinguée entre le vif et le terne.

La couleur peut également être envisagée comme symbole dès lors qu'on lui associe des affects ou qu'on lui attribue des significations diverses. La perception et l'interprétation de la couleur sont en effet culturelles.

Ainsi, le blanc, symbole de pureté en occident, est la couleur du deuil et de l'affliction en Extrême-Orient. Les études sur les préférences en matière de couleur ont par exemple, révélé que « la culture occidentale fait bloc autour de la couleur bleue. Au Japon, l'échelle des couleurs préférées est fort différente, le blanc venant en tête devant le noir et le rouge»²⁹.

On se gardera donc de fournir une grille absolue d'interprétation des couleurs. Leurs significations sont en effet tributaires du message global ainsi que du contexte de réception.

1.1.2 La lumière ou éclairage :

La lumière est perçue optiquement et vécue psychiquement. D'une part, elle conditionne la perception de la couleur. D'autre part, elle détermine un certain état psycho-physiologique particulier chez le spectateur ; état qui, comme pour la couleur, est lié à notre expérience du monde.

Ex : un éclairage zénithal ne renvoie pas à la même expérience selon qu'on a grandi sous des latitudes tempérées, équatoriales ou polaires.

On distinguera la **lumière naturelle** de la **lumière artificielle** et on spécifiera, dans l'un et l'autre cas, la localisation de la source lumineuse (la source est-elle visible dans l'image ?) et le type d'éclairage privilégié dans l'image :

- **Eclairage directionnel** : cet éclairage hiérarchise la vision et influence ainsi la perception du message visuel : le regard chemine entre les zones éclairées, les zones intermédiaires de clair-obscur et les zones d'ombres, créant ainsi une réelle dynamique. L'éclairage directionnel accentue également les reliefs, creuse les ombres, intensifie les couleurs et les valeurs ce qui, lorsqu'il est associé à une représentation figurative, peut renforcer l'impression de réalité de la représentation visuelle.
- **Eclairage diffus** : cet éclairage laisse le regard plus libre, alors davantage guidé par la composition interne ou le jeu des couleurs. L'éclairage diffus, souvent assimilé à une lumière douce et enveloppante, atténue le relief et les contrastes.

²⁹ Michel Pastoureau, *Bleu. Histoire d'une couleur*, Paris, Seuil, coll. « Points », 2002, p.153.

1.1.3 La texture :

La texture correspond à l'aspect tactile d'une surface ou à la représentation de cet aspect. Elle se développe entre toutes les variations du lisse et du rugueux. On distinguera :

- **La texture tactile** : créée par l'assemblage ou la superposition de divers matériaux tels que de la dentelle, du papier émeri, du sable, de la terre, du velours, etc.
- **La texture visuelle** : créée au moyen de traits (hachures), de valeurs, de couleurs. La texture visuelle produit chez le récepteur un effet qui lui permet de ressentir les caractéristiques physiques de la surface représentée. Dans cette image, six textures représentées : du moelleux au lisse en passant par le rugueux, le granuleux, etc.



1.1.4 Les lignes :

Les lignes sont définies au départ de trois caractéristiques fondamentales :

- **Le type de ligne** : les lignes peuvent être droites, courbes ou anguleuses. A chacun de ces types, nous associons certains signifiés lesquels sont étroitement liés à notre histoire culturelle : les lignes courbes sont associées à la féminité, les lignes droites à la virilité, les obliques ascendantes vers la droite au dynamisme, les obliques descendantes vers la droite à la chute, etc. Il ne faut cependant pas perdre de vue que l'influence du contexte détermine la signification d'un élément graphique et la manière dont il est perçu.
- **La direction du mouvement** : de gauche à droite ou de droite à gauche ; de haut en bas ou de bas en haut ; oblique ascendante ou descendante ; etc.
- **Le style de trait** : fin ou épais ; léger ou gras ; continu ou brisé ; homogène ou non ; etc.

1.1.5 Les formes :

Les formes sont définies par leurs contours lesquels peuvent être créés par le tracé d'une ligne, au moyen de la couleur ou du collage. Les formes closes sont traditionnellement associées à des

impressions d'enfermement, les formes ouvertes au sentiment d'évasion, les formes triangulaires ou pyramidales à l'assise et à l'équilibre, les angles aigus à l'expressivité.

1.2 Les signes plastiques spécifiques au message visuel

1.2.1 Le cadre :

Le cadre isole l'image, la circonscrit, la désigne comme image. Il est une frontière physique qui délimite et sépare deux espaces distincts : l'espace représenté (à l'intérieur du cadre) et l'espace d'exposition (à l'extérieur du cadre, le hors-cadre).

Le hors-cadre est l'espace physique qui se trouve à l'extérieur des bords de l'image. Il infléchit la lecture de l'image en déterminant certaines attentes chez le spectateur. On n'envisagera pas, en effet, de manière similaire une même représentation, une même image, selon que celle-ci se trouve dans un magazine, dans une salle d'exposition ou dans un espace privé.

2. Le message iconique

« Le signe iconique est un type de représentation qui, moyennant un certain nombre de règles de transformations visuelles, permet de reconnaître certains objets du monde³⁰ ». Il ressemble à la chose représentée. La notion de ressemblance implique donc précisément que le signe iconique n'est pas la chose même ; il la représente.

Il s'agit dans un premier temps de repérer les diverses **unités figuratives** présentes dans l'image ; de sérier les éléments représentés (ex : un homme, blond, grand, etc. ; qui porte un costume sombre, une montre de luxe, etc. ; qui est assis, regard tourné vers la droite du cadre, etc.) pour ensuite, à la lumière des relations entre les différents types de signes, chercher à les interpréter (ex : un chien est d'abord une unité figurative -un chien- qui, associée à l'ensemble des éléments internes et externes de l'image, devient le symbole de la fidélité).

2.1 Pose du modèle

Lorsque les unités figuratives représentent des individus (modèles), on s'interrogera sur leur posture (pose). On distingue deux grands cas de figure autour desquels toutes les autres poses peuvent s'articuler : la position frontale et la position latérale (de profil) du sujet.

³⁰ Joly Martine, *L'image et les signes*, Paris, Nathan, 1994, p. 96.

- **La position frontale** : position dans laquelle le sujet est représenté de face, regard tourné ou non vers le dispositif de prise de vue (donc dirigé ou non vers le récepteur). Le sujet de face, regard orienté vers le récepteur, constitue la pose la plus implicite. En effet, ce pseudo face-à-face, virtuellement construit entre le récepteur et le modèle, abolit l'espace de la représentation pour établir une relation interpersonnelle. Un « je » s'adresse à un « vous » et l'interpelle. Ce procédé encourage le processus de projection, d'identification et, par conséquent, favorise l'adhésion du récepteur au message global. Un modèle présenté de face, regard orienté vers un des bords du cadre, stimulera, quant à lui, l'imagination du récepteur en l'incitant à la construction d'un hors-champ (prolongement de l'univers narratif du document visuel au-delà des limites de son cadre).
- **La position latérale** : cette attitude, dans laquelle le sujet est représenté de profil, accentue la position de « spectateur » du récepteur. Le modèle est un « il » que le récepteur observe. Ce procédé favorise généralement la narrativisation de l'image : la relation n'existe pas en dehors de l'univers diégétique. Elle se cantonne à l'espace de la représentation.

3. La relation iconique/ plastique

L'interaction entre les éléments plastiques et iconiques est déterminante dans la production de la signification globale du message visuel. Il existe trois grands types de rapports autour desquels se distribuent toutes les variations et nuances possibles :

- **Relation de congruence** : lorsque signes plastiques et signes iconiques participent d'une signification commune, s'assurant une relation harmonieuse de complémentarité dans la production du sens global. Ex : l'association de couleurs chaudes à des lignes courbes, à une typographie pleine et ronde et à un portrait de jeune femme. Dans ce cas, l'association des deux types de signes répond aux attentes culturelles du récepteur occidental -et les conforte- en évoquant le concept de féminité.
- **Relation d'opposition** : lorsque signes plastiques et signes iconiques se déploient vers deux significations distinctes dont la relation d'opposition produira le sens global du message visuel. Ex : l'association d'une composition oblique, de formes angulaires et de tons froids, à un portrait de jeune femme séduisante. Dans ce cas, l'association des deux types de signes contredit les attentes culturelles du récepteur occidental en associant la féminité au dynamisme, à la force, à la sévérité.

- **Relation de prédominance** : lorsque l'un des deux types de signes prend le pas sur l'autre dans la signification du message global. Il est important de noter à ce propos que la puissance significative des signes plastiques est souvent plus déterminante dans la production du sens final de l'image que celle de l'iconique sur lequel on a pourtant tendance à focaliser son attention.

4. Le message linguistique

Lorsque le document visuel analysé est accompagné d'un message linguistique (phylactères, légendes, etc.), il convient d'aborder celui-ci en tant qu'élément significatif participant de la construction du sens du message global.

- **Caractéristiques linguistiques** : que dit le texte (quelles informations transmet-il et selon quelle hiérarchie) et en quels termes (quel type de vocabulaire est employé) ? De quel type de texte s'agit-il (légende, texte narratif, etc.) ?
- **Caractéristiques plastiques** : le texte comporte, lui aussi, une dimension plastique et cette dimension est significative (elle hiérarchise l'information, entre en conflit ou renforce la signification plastique globale de l'image). Il convient donc d'envisager entre autres :
 - la typographie utilisée ;
 - l'orientation du texte ;
 - la couleur et la texture des caractères typographiques.

5. La relation iconique / linguistique

L'interprétation de l'image peut s'orienter différemment selon que celle-ci est ou non accompagnée d'un message linguistique. Le message linguistique peut, en effet, contredire ou renforcer l'attente initialement suscitée par l'image chez le spectateur selon la nature de la relation qu'il entretient avec les autres signes -plastiques et iconiques- qui composent le document visuel (relation de congruence ou d'opposition). Le message linguistique peut, par ailleurs, remplir différentes fonctions qu'il convient d'interroger. Plusieurs cas de figure peuvent se présenter :

- **Fonction d’ancrage** : définie par Roland Barthes³¹ comme la fonction linguistique qui consiste à arrêter la chaîne flottante du sens qu’engendre l’image en désignant le « bon niveau de lecture ».

On songera notamment, et dans certains cas seulement, à la légende qui accompagne les photographies de presse. Toutefois, ce type de relation texte/image peut prendre bon nombre de formes qui nécessitent d’être analysées au cas par cas. En publicité, on songera par exemple aux procédés rhétoriques suivants³² :

- **La suspension** : dont la fonction consiste à renvoyer non pas à l’image que le texte accompagne mais à une image à venir ou à imaginer. Ex : le slogan « aujourd’hui, j’enlève le haut » fait référence à une image à imaginer : celle où le modèle enlèvera le bas.
 - **L’allusion** : dont la fonction est de renvoyer à une ellipse visuelle à l’œuvre dans l’image. Ex : « merci qui ? » lorsque le produit ou la marque (ex : campagnes publicitaires en deux temps) ne sont pas représentés dans l’image.
 - **L’ironie** : ex : le fameux « ceci n’est pas une pipe » accompagnant la peinture de Magritte.
- **Fonction de relais** : définie par Roland Barthes³³ comme la fonction linguistique qui consiste à suppléer les carences expressives de l’image, à se substituer à ce qui est difficilement représentable (temporalité, causalité, etc.). Le message linguistique pourra alors fournir des indications de lieu, de temps, de durée, exprimer les pensées des personnages, etc.

³¹ Barthes Roland, « Rhétorique de l’image », in *Communications*, n°4, Paris, Le Seuil, 1964.

³² Bardin Laurence, « Le texte et l’image », in *Communications et langages*, n°26, 1997 ; Joly Martine, *Introduction à l’analyse de l’image*, Paris, Nathan, coll. « 128 », 1993, pp. 102-105.

³³ Barthes Roland, *op.cit.*

CADRAGE

Cadrer, c'est choisir quels objets et quelle portion de l'espace seront effectivement enfermés entre les bords de l'image. Or, en choisissant ce que l'on montre du réel, on choisit aussi ce que l'on en exclut à priori. Ainsi, en déterminant ce que le récepteur verra ou non du réel, le cadrage influence sa perception du monde. Cadrer, c'est donc aussi faire un choix idéologique.

Si je décide de filmer une classe d'élèves, je peux cadrer ce groupe en intégrant tous les élèves dans l'image. Mais je peux également choisir d'exclure de mon image les élèves se trouvant dans la dernière rangée de la classe. Pour les spectateurs de mon image, ces élèves n'existeront donc pas. Nous connaissons également tous la déception du touriste qui découvre que l'hôtel de ses rêves ne correspond en rien à ses attentes, c'est-à-dire aux attentes qu'avait suscitées le cadrage des images du dépliant touristique. La photographie promotionnelle peut, par le choix d'un point de vue, volontairement omettre par exemple la décharge publique ou le pilône à haute tension se trouvant à proximité immédiate de la piscine.

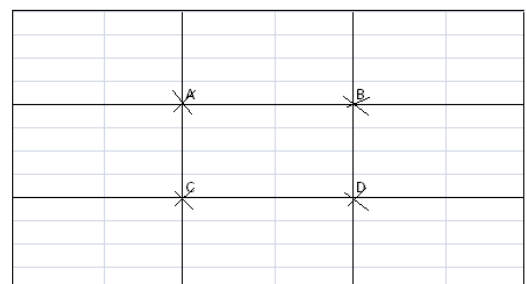
Le cadrage, à ne pas confondre avec le cadre, détermine la composition de l'image (répartition des masses présentes dans l'espace cadré, position de l'objectif de prise de vue par rapport à l'objet cadré et, dans le cas d'une image animée, mouvements de caméra).

1. La composition

1.1 Les points forts :

Les points forts sont des lieux, des zones de l'image qui attirent le regard humain lequel semble répondre à une prédisposition déterminée physiologiquement et culturellement : il est particulièrement attiré par les zones aux intersections des deux verticales et des deux horizontales qui découpent le cadre en tiers (A, B, C, D).

Pour attirer le regard du spectateur sur un objet ou un personnage particulier, le réalisateur, le photographe ou le graphiste pourra donc placer cet objet sur un des quatre points forts de l'image.



Il pourra également jouer sur la composition de l'image. On distingue :

- **La composition axiale** : présente l'élément principal au centre de l'image.
- **La composition focalisée** : fait porter le regard du récepteur sur un élément décentré et joue ainsi sur l'effet de surprise.
- **La composition séquentielle** : organise un parcours du regard sur l'ensemble de la représentation visuelle. Elle suit généralement le trajet consacré du « Z », du haut à gauche vers le bas à droite en passant par le haut à droite et le bas à gauche. Ce parcours visuel respecte le sens de la lecture occidentale ; cette composition n'a donc rien d'universel : au Moyen-Orient on parcourra un document de la droite vers la gauche, tandis qu'en Extrême-Orient le sens de la lecture sera vertical.

1.2 L'objet non pertinent :

Le point de vue adopté par le photographe pose plusieurs problèmes dans cette image car il perturbe sa lisibilité. La présence d'un objet, un panneau de signalisation, qui se trouve entre l'objet représenté, une pelleteuse mécanique, et le photographe/spectateur, nuit à la lisibilité de l'image. De plus, le bras de la pelleteuse mécanique découpe un cadre dans le cadre de l'image première. Ce procédé de découpe est appelé

surcadrage. Le second cadre entoure une antenne de relais de réseau GSM. Malgré sa petite taille dans l'image, cet objet secondaire frappe d'emblée le regard du spectateur. Ainsi, si la volonté du photographe était de représenter une pelleteuse mécanique, le procédé de surcadrage a ici une conséquence malheureuse puisqu'il attire l'attention du spectateur sur un objet non pertinent, sans intérêt.

Le **surcadrage** peut toutefois, comme c'est le cas dans cette seconde image, servir à attirer l'attention du spectateur sur un objet ou sur une zone de l'image que le réalisateur ou le photographe souhaite particulièrement mettre en valeur.



1.3 La répartition des masses :

Dans la photographie ici reproduite, le sol s'étend sur plus de la moitié de la surface de l'image. Ce cadre démontre que tout objet cadré a toujours un poids propre, entre autres tributaire de la surface qu'il occupe dans l'image : **le poids visuel**. Un objet au poids visuel élevé attirera toujours le regard du récepteur. Dans le cas de la photographie reproduite ici, le récepteur s'intéressera donc davantage au sol et à sa texture qu'à l'engin de chantier qui est pourtant l'objet cadré par le photographe. En effet, la grande surface de terre possède un poids visuel plus élevé que le véhicule représenté. (Ici, la grande surface de terre a toutefois été positionnée dans la partie inférieure de l'image et repose donc sur le bord inférieur du cadre. Cet appui donne une impression de stabilité.)



Cette photographie illustre une autre conséquence de la répartition d'un poids visuel en fonction du cadrage. Ici, l'équilibre de l'image semble être totalement perturbé. En termes communs, on dirait que « l'image penche à droite ». Techniquement, on parlera d'une image **débullée**. Le débullé provoque généralement un malaise, l'impression d'une image déséquilibrée et le sentiment que l'objet cadré, entraîné par son poids visuel accentué par le débullé, risque de se mettre à rouler vers la droite et à faire pencher le cadre davantage. Le débullé est d'ailleurs parfois utilisé volontairement pour créer cette impression de vertige.



L'histoire du cinéma regorge de séquences dans lesquelles la caméra cadre un personnage saoul et vacillant en débullé pour signifier la perception tronquée d'une personne ivre.

Si le photographe ou le caméraman se rapproche excessivement de l'objet à photographier ou à filmer, le cadrage risque de dissimuler une partie de l'objet représenté et de donner alors au spectateur la dérangeante impression que les bords de l'image écrasent et enferment l'objet, qu'il se trouve à l'étroit, ou encore qu'il est trop lourd pour cette image.



L'histoire du cinéma de science-fiction, et plus particulièrement des films sous-marins comporte de nombreux exemples de cadres qui enserrant les personnages entre les bords de l'image. Ces cadres accentuent et dramatisent l'étroitesse du milieu dans lequel évoluent les personnages.

1.4 Le poids visuel du vide :

Le vide peut lui aussi être doté d'un certain poids visuel en fonction du cadrage. Dans la photographie ici reproduite, l'objet représenté est placé dans la seule moitié gauche de l'espace cadré. Dès lors, même si l'image n'est pas débullée, elle semble vouloir verser sur le côté droit. Cette impression d'équilibre précaire et provisoire est provoquée par le poids visuel du vide (le chemin, le ciel) qui aspire littéralement l'objet lourd.



Selon le sens que l'auteur souhaite attribuer à l'image, la composition interne de celle-ci pourra ou non respecter un **principe d'équilibre**, lequel concerne la répartition égale des poids. L'équilibre peut être atteint dans la symétrie, lorsque les mêmes éléments sont disposés de manière équitable de part et d'autre d'un axe vertical dans un effet de miroir. On parlera alors d'équilibre statique lequel procure généralement une impression de calme. L'équilibre peut également être atteint dans l'asymétrie lorsque des éléments différents mais au poids visuel semblable sont disposés de part et d'autre d'un axe vertical. Les éléments sont alors répartis de telle sorte que leurs poids visuels respectifs se compensent. Ce type de composition crée une tension visuelle et est ainsi plus dynamique.



Equilibre statique



Déséquilibre

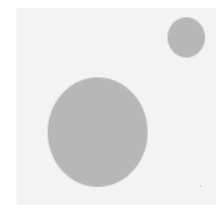


Equilibre dynamique

On pourra également rétablir l'équilibre entre des objets de tailles différentes dans un cadre donné par leur répartition spatiale autour du centre du cadre.



Déséquilibre



Equilibre dynamique

1.5 L'arrière-plan :

Cadrer, c'est aussi choisir un arrière-plan. La photographie ici reproduite pose problème en termes de lisibilité dès lors que son point de vue ne permet pas de distinguer aisément l'objet représenté de son arrière-plan. Les chenilles du bulldozer se perdent en effet dans l'arrière-plan du fait de la similitude de couleur et de texture avec la terre.



La **disposition des éléments** au sein d'une image ainsi que le **principe d'accentuation** (accentuation de certains éléments principaux par un jeu de contraste, de couleurs, etc.) interviennent également dans la composition interne d'une image et permettent non seulement d'orienter subtilement le parcours oculaire du récepteur mais encore de hiérarchiser l'information en fonction de l'importance relative des divers éléments qui la composent.

La composition pourra encore jouer (ou non) sur la **redondance**, par la répétition d'une même couleur, d'une même luminance ou d'une même texture par exemple ; elle pourra (ou non) jouer sur l'**alignement** des éléments pour accentuer la cohérence et l'harmonie, produire un contre-sens, surprendre l'attente du récepteur, etc.

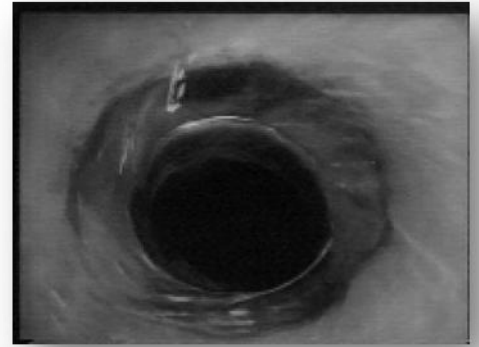
2. L'échelle des plans

L'échelle des plans regroupe l'ensemble des termes qui nomment un plan, une image, selon la taille de l'objet représenté (gros plan, plan d'ensemble, etc.) ; taille résultant de la distance entre le sujet ou l'objet photographié et l'objectif. Ce lexique est toutefois problématique. En effet, il ne propose pas de nomenclature absolue dès lors que chaque terme de l'échelle des plans n'a qu'une signification relative en fonction des autres termes qui le précèdent ou le suivent sur l'échelle. Néanmoins, la plupart des ouvrages scientifiques s'accordent sur une référence commune qui sert de patron et dont la taille représentée détermine le type de plan : le corps humain.

Cette échelle, qui renvoie plus particulièrement à l'univers cinématographique, regroupe généralement neuf termes :

- **Le détail** : prélèvement d'une partie très petite de l'objet représenté (un œil, une bouche, le canon d'un revolver, etc.).

Psychose, Alfred Hitchcock, 1960.



- **Le très gros plan** : prélèvement d'une petite partie de l'objet représenté, par exemple le visage humain limité sur sa hauteur par le front et le menton.

Lady Chatterley, Pascale Ferran, 2006.



- **Le gros plan** : partie d'un objet représentée dans sa totalité, par exemple la tête d'un corps humain, ou un objet minuscule représenté dans sa totalité.

Nuit noire, Olivier Smolders, 2005.



- **Le plan très rapproché** : l'unité de référence devient le corps tout entier dont le cadre prélève une partie, par exemple le buste. Dans ce cas, on parle aussi de plan buste.

Psychose, Alfred Hitchcock, 1960.



- **Le plan rapproché** : la distinction entre plan rapproché et plan très rapproché est floue. On dira que le plan rapproché montre une portion plus grande de l'objet de référence. Dans le cas du corps humain, il montrera par exemple un personnage jusqu'à la taille. Dans ce cas, on parle aussi de plan taille.

Cow Boy, Benoît Mariage, 2007.



- **Le plan américain** : cadre le personnage de la tête jusqu'aux genoux. Ce plan tire son nom du genre cinématographique « western » et permet de montrer un personnage et ses revolvers dont les holsters ne se prolongent jamais au-delà des genoux.

Angel, François Ozon, 2007.



- **Le plan moyen** : montre un objet dans sa totalité ; le cadre étant déterminé par la taille de cet objet. Dans le cas du corps humain, le plan moyen cadrera le personnage sur toute sa hauteur. Dans ce cas, on parle aussi de plan en pied.

Si le vent soulève les sables, Marion Hänsel, 2007.



- **Le plan d'ensemble** : montre un objet ainsi que l'espace dans lequel il est inclus. Par exemple : quelques personnages ainsi que la pièce dans laquelle ils se trouvent.

El método, Marcela Pineyro, 2005.



- **Le plan large** : cadre une portion très vaste d'un espace. Un plan large montrera par exemple un paysage vaste à l'intérieur duquel le personnage est devenu une particule minuscule.

Afghanistan, le choix des femmes,
Hadja Labib, 2007.



Notre culture cinématographique, télévisuelle et photographique, nous a appris à associer des significations à ces différentes tailles de plan. Plus on se rapproche du sujet représenté (cadré en gros plan, par exemple), plus il nous semble que l'accent est porté sur son caractère et sur sa personnalité. A l'inverse, un plan moyen ou un plan large nous semblent davantage insister sur la relation existant entre un individu et son environnement. Toutefois, une grille d'analyse des significations induites par l'échelle des plan est impossible à établir tant les significations varient d'un médium à l'autre et dépendent du message global.

3. L'angle de prise de vue :

L'angle de prise de vue détermine la position du dispositif de prise de vue (qu'il s'agisse d'un appareil photo ou d'une caméra) par rapport à l'objet filmé ou photographié. On distingue trois types d'angles de prise de vue :

- **La contre-plongée** : le dispositif de prise de vue se trouve plus bas que l'objet cadré. L'axe fictif qui relie l'objectif à l'objet cadré est ascendant.
- **L'angle frontal** : un angle est frontal lorsque le centre du dispositif de prise de vue (objectif) et le centre de l'objet cadré peuvent être reliés par une droite horizontale.
- **La plongée** : le dispositif de prise de vue se trouve surélevé par rapport à l'objet cadré. L'axe fictif qui relie l'objectif à l'objet cadré est descendant.



L'angle de prise de vue est un élément significatif du message. Il exerce en effet une influence sur la perception du spectateur.

Un angle de prise de vue en **plongée** mettra le récepteur en position de supériorité par rapport à l'objet cadré. Il éprouvera alors un sentiment de domination sur le réel représenté.



A l'inverse, lorsque le dispositif de prise de vue est placé en **contre-plongée**, le récepteur aura tendance à se sentir inférieur, « plus petit », face à l'objet cadré. La contre-plongée magnifie en effet l'objet cadré.



L'angle « à hauteur d'homme et de face » donne, quant à lui, une impression de réalité accrue dès lors qu'il imite la vision naturelle.

Toutefois, ces significations n'ont, une fois de plus, rien de systématique. Bon nombre de cinéastes ou de photographes les utilisent à contre-emploi pour surprendre les attentes du récepteur ou produire un sens particulier.

4. La profondeur de champ :

La **profondeur de champ** désigne l'espace qui se situe entre le point net le plus proche du dispositif de prise de vue et celui qui en est le plus éloigné. Autrement dit, elle désigne la zone de netteté devant et derrière le sujet ou l'objet sur lequel est faite la mise au point. En augmentant la profondeur de champ, les images seront aussi nettes au premier plan qu'à l'arrière plan et la perspective sera accentuée (photographie du haut). A l'opposé, une faible (ou une absence de) profondeur de champ permettra de jouer sur le flou et le net, écrasera la perspective et donnera des représentations plus expressives (photographie du bas).



5. Les mouvements de caméra :

Dans le cas d'images animées, on distingue essentiellement deux types de mouvements :

- Les mouvements pendant lesquels le dispositif de prise de vue pivote sur un point d'appui unique. Le pied, ou tout autre socle qui soutient le dispositif, reste immobile. Seule la caméra tourne sur son axe horizontal ou vertical. Ces mouvements correspondent au mouvement naturel de tourner ou de hocher la tête. On les appelle **panoramiques**. Si le dispositif effectue une rotation en fonction d'un plan de rotation horizontal, il fait un panoramique horizontal gauche ou horizontal droit. Si le dispositif effectue une rotation en fonction d'un plan de rotation vertical, il fait un panoramique vertical haut ou vertical bas.

- Les mouvements d'appareils pendant lesquels le dispositif tout entier, accompagné de son socle, est mis en mouvement. Le dispositif de prise de vue seul ne se déplace pas mais il subit le déplacement, en ligne droite ou en ligne courbe, de son support (pied, chariot, caméraman, etc.). Ces mouvements correspondent au déplacement d'un corps tout entier. On les appelle **travelling**.

6. Le champ et le hors-champ

Le cadrage définit le **champ**, soit la portion d'espace narratif représentée dans l'image. Le champ s'oppose au **hors-champ** qui peut être défini comme ce qui ne se voit pas dans l'image mais qui fait partie de l'espace diégétique de la représentation, c'est-à-dire de l'espace de narration. Autrement dit, le récepteur construit imaginativement un espace, un « récit » global qui dépasse le strict cadre de ce qui lui est montré dans l'image.

Divers procédés permettent de favoriser l'effet de hors-champ et de stimuler ainsi l'imagination du récepteur. Soit en procédant à un **surcadrage** au sein même de l'image (ex : l'entrebâillement d'une fenêtre, un jeu de miroir, etc.), soit en faisant coïncider le bord du support et le cadre de l'image (ex : la limite d'une photographie qui se confond avec le bord de la page du magazine dans lequel elle est insérée). Ce dernier procédé donne en effet le sentiment au récepteur que, si la page était plus grande, il en verrait davantage.

Le cadrage d'une partie d'un lieu ou d'un objet au détriment d'un autre peut aussi devenir un outil intéressant et économique de suggestion par l'image. Une partie de l'objet cadré se trouvant dans le champ de l'image peut renvoyer à un objet bien plus vaste dont une partie se trouve hors-champ. Il n'est d'ailleurs bien souvent pas nécessaire de montrer l'entièreté d'un objet, d'un décor ou d'un personnage. Seul un détail de la chose cadrée suffit à suggérer la présence de la totalité de l'objet, du décor ou du personnage.

Bon nombre de films d'épouvante usent abondamment de ce principe de suggestion par un jeu sur le hors-champ. Bien souvent, par exemple, la présence à l'écran d'une infime partie d'un être horrible suffit à glacer le sang du spectateur, et de façon bien plus efficace que si ce dernier avait pu voir l'entièreté de cet être.

D'autres procédés sont utilisés pour stimuler la création d'un hors-champ dans l'imaginaire du récepteur. Le regard du modèle dirigé vers un objet ou un sujet hors-cadre (absent de l'espace de représentation) poussera en effet le récepteur à prolonger l'espace narratif au-delà du champ représenté en imaginant cet objet ou ce sujet.

La décision de montrer ou non une certaine portion de l'espace et des objets qui l'habitent appartient évidemment toujours à la liberté créatrice ou à l'objectif (par exemple commercial) du réalisateur, du caméraman, du photographe ou du concepteur d'une image.

MONTAGE

Dans le cas d'images animées (qu'il s'agisse d'un film de fiction, d'un documentaire, d'un spot publicitaire, d'un journal télévisé) un réalisateur peut **découper** son action en plusieurs points de vue successifs afin de ne pas montrer une action à partir d'un seul et même point de vue. Le montage est la juxtaposition des images obtenues par ces différents points de vue, **les plans**. Cette juxtaposition permet de produire un sens particulier.

Imaginons une séquence de poursuite comme il y en a dans tous les films policiers classiques. Le montage permet de varier les points de vue en faisant continuellement passer le spectateur du poursuivi au poursuivant. Le montage crée alors un effet de suspens.

Quelques termes de montage renvoient à des règles établies aux alentours des années 1910, soit plus d'une décennie après l'apparition du cinématographe des frères Lumière. Ces règles suivent un diktat principal : la continuité, ou plus justement, **l'illusion de continuité**. Le spectateur doit en effet avoir l'impression que ce qui se déroule de façon successive dans le montage se déroule effectivement de façon successive dans la réalité filmée et ce malgré que la séquence filmée résulte d'une découpe en plusieurs plans.

Prenons un récit minimal : un personnage entre dans une pièce. Cette unité minimale de la narration se nomme la **séquence**. Le réalisateur décide de montrer cette action à partir de deux points de vue successifs. Il découpe donc la séquence en deux points de vue qui déterminent autant de plans (le plan étant l'unité minimale du montage). Plan 1 : la caméra se trouve devant une porte avec le personnage. Le personnage avance sa main vers la poignée, il la saisit et la bascule vers le bas. Il pousse ensuite la porte qui s'entrebâille. Le plan s'interrompt et la caméra passe à un second point de vue. Plan 2 : la caméra se trouve à présent de l'autre côté de la porte, dans la chambre dans laquelle pénètre le personnage. Ce dernier se trouve dans l'embrasure de la porte, la traverse et la referme derrière lui.

Dans le second plan, la porte doit se trouver exactement dans la position dans laquelle elle se trouvait à la fin du premier plan. Dès lors, même si le tournage du plan 2 a eu lieu après le tournage du plan 1 et qu'il a, par conséquent, exigé une nouvelle ouverture de porte par l'acteur, le spectateur a néanmoins l'impression que les deux plans se suivent immédiatement, dans un même laps de temps, et qu'ils montrent un seul et même mouvement. Cette illusion est appelée illusion de la continuité temporelle. Si cette illusion est assurée, on dit alors que les deux plans sont **raccord**.

A l'inverse, si le premier plan filmé à partir du premier point de vue se termine par une porte entre-ouverte et que le second plan commence par une porte encore fermée, le spectateur aura alors l'impression que le personnage ouvre la porte deux fois. L'illusion de continuité temporelle ne sera pas assurée. Le passage du plan 1 au plan 2 est un **faux raccord**.

Le faux raccord n'a pas toujours été évité dans l'histoire du cinéma. Les réalisateurs de la Nouvelle Vague, par exemple (François Truffaut, Jean-Luc Godard, etc.), ont souvent utilisé délibérément le faux raccord, entre autres afin de rompre avec les règles du cinéma classique.

L'illusion de continuité peut également être affectée lorsqu'un même objet n'est pas dans un état identique d'un plan à l'autre, alors que ce changement d'état ne trouve aucune justification dans l'évolution temporelle et narrative de la séquence. On parle alors de **faux raccord par le détail**.

Imaginons par exemple une séquence d'une durée d'une minute qui montre une discussion entre un fumeur et un non fumeur. Si dans le premier plan de cette séquence, la cigarette du fumeur est à peine entamée, il est évident que dans le deuxième plan, cette cigarette ne pourra être entièrement consommée, malgré que le tournage de la séquence ait duré plusieurs minutes. Si elle l'est dans le second plan, il y a faux raccord par le détail.

Un réalisateur peut également choisir de montrer une action sans utiliser plusieurs points de vue successifs et distincts, c'est-à-dire sans découper son action en plusieurs plans. La séquence est alors composée d'un seul plan : c'est le **plan séquence**.

Snake Eyes de Brian de Palma (1998) commence par un long plan séquence dans lequel le spectateur peut suivre Nicolas Cage durant plus de 15 minutes sans changement de plan.

Une séquence peut également être composée d'une multitude de plans très brefs. Le montage devient alors un artifice visible qui augmente le dynamisme de la séquence. Dans ce cas, on parle de **surdécoupage** car l'action semble avoir été découpée en un nombre excessif de plans différents.

La séquence de la douche dans *Psycho* d'Alfred Hitchcock (1960) est sans conteste un des exemples les plus célèbres d'un surdécoupage à effet dynamisant.

SUPPORT ET TECHNIQUE³⁴

Ce que l'on entend ici par « technique » concerne toutes les informations matérielles relatives au document considéré. La totalité de ces informations n'est toutefois pas nécessairement pertinente pour tout type de support. Il convient dès lors de n'envisager que les paramètres utiles à l'interprétation.

- **L'émetteur ou les émetteurs (auteur) :**

Par qui l'image a-t-elle été réalisée et comment cet auteur est-il désigné (mode d'identification) ? S'agit-il d'un professionnel ou d'un amateur et l'une ou l'autre de ces caractéristiques est-elle explicitement soulignée ?

Dans le cas d'une photographie de presse, par exemple, la photographie amateur associera généralement l'auteur à la figure du témoin et, par conséquent, attribuera à la représentation le caractère privilégié de l'authenticité et de l'immédiété.

Dans certain cas, il importe également de distinguer l'auteur du commanditaire, le second influençant ou dictant, par les objectifs de communication qu'il poursuit, la réalisation du premier.

- **La date de production et de diffusion :**

Quand l'image a-t-elle été réalisée et quand a-t-elle été diffusée ? L'image a-t-elle bénéficié d'une diffusion contemporaine du moment de sa production ou, au contraire, d'une diffusion ultérieure ? La technique utilisée, les préoccupations artistiques, économiques ou sociales, les représentations de telle ou telle figure peuvent, en effet, avoir évolué à travers le temps. On évitera donc les anachronismes dans l'interprétation en tenant compte du premier contexte de production et de diffusion de l'image.

- **La localisation :**

Où l'image a-t-elle été réalisée et où a-t-elle été diffusée ? A nouveau, la prise en compte d'un décalage éventuel entre le lieu de réalisation et celui de diffusion, permettra d'éviter les contre-sens culturels.

³⁴ Laurent Gervereau, *Voir, comprendre, analyser les images*, Paris, La Découverte, coll. « Guides repères », 1997, pp.40-41.

- **La technique employée :**

De quel « bain » technique est issue cette image, au moyen de quelle(s) technique(s) a-t-elle été réalisée ? Le document est-il particulier, minoritaire, par rapport à ce qui se réalise techniquement dans la société concernée ou, au contraire, est-il tout à fait commun ? L'image n'arrive, en effet, jamais seule ; elle participe de jeux d'influence et de courants qui déterminent la perception du message global.

- **Le support de diffusion :**

Sur quel type de support l'image est-elle (ou a-t-elle été) diffusée (ex : magazine hebdomadaire d'information généraliste, *Le Vif l'Express*)? Quel est l'emplacement du document dans le support de diffusion (ex : en Une de couverture) ? Cet élément ne sera souligné que dans le cas où il contribue à la signification globale du message.

Ex : une publicité vantant les mérites d'un déodorant sans sels d'aluminium, précisément insérée entre deux articles traitant des effets de certains agents chimiques dans le développement des cancers.

Quel est le format du document et quel est celui de son support de diffusion ? En fonction des caractéristiques spécifiques du support, quels en sont les avantages et les inconvénients au regard de l'objectif de communication poursuivi et du message global ?

Ex : une affiche est faite pour être vue de loin, ce qui peut favoriser une grande visibilité mais conduire à une attention peu soutenue de la part du récepteur.

APPROCHE CULTURELLE DE L'IMAGE

L'approche culturelle de l'image s'éloigne de l'analyse interne de l'œuvre pour envisager le contexte dans lequel celle-ci a été élaborée (contexte historique, artistique et biographique) et celui dans lequel elle a été (est) reçue. Cette perspective analytique aborde ainsi l'image comme symptôme des valeurs culturelles d'une civilisation. Dans un souci méthodologique, seront également présentées dans ce chapitre les questions relatives aux références (symboles et intertextualité).

1. Les références (symboles et intertextualité)

Le document visuel analysé fait-il référence à d'autres images préexistantes ?

Initialement théorisée à propos des influences inter-littéraires, la notion d'**intertextualité** renvoie au lien, à l'échange qui s'établit entre au moins deux discours. Dans toute création littéraire, la dimension intertextuelle est omniprésente : « tout texte est absorption, transformation d'un autre texte »³⁵. Au sens large, « l'intertexte est la perception, par le lecteur de rapports entre une œuvre et d'autres qui l'ont précédée ou suivie »³⁶. Au sens restrictif, il s'agit de la relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire la présence effective d'un texte dans un autre texte. Sous sa forme la plus explicite et la plus littérale, on pensera notamment à la pratique traditionnelle de la citation³⁷.

Cette notion d'intertextualité peut également être abordée dans le cadre de messages visuels. La publicité, notamment, fait fréquemment usage de ce que l'on pourrait nommer « une citation artistique » en faisant référence, explicitement ou non, consciemment ou non, à des images préexistantes (ex : un tableau, une autre publicité, la représentation symbolique de tel épisode biblique, etc.).

Ex : à gauche, *La Cène* de Léonard de Vinci. A droite une publicité Marithe & Francois Girbaud (prêt à porter).



³⁵ Julia Kristeva, *Sémiotikè*. Recherches pour une sémanalyse, Paris, Seuil, 1969, p. 146.

³⁶ Michael Riffaterre, « La trace de l'intertexte », *La Pensée*, octobre 1980.

³⁷ Gérard Genette, *Palimpsestes*, Le Seuil, coll. « Poétique », 1982, p. 8.

L'intertextualité permet d'une part de puiser dans un fond culturel supposé commun au producteur et au récepteur du message médiatique et de renforcer ainsi la connivence entre ces deux instances qui partagent un même savoir. D'autre part, l'intertextualité constitue un procédé permettant de substituer un sens à un autre, de reporter sur l'image ou le texte contemporain, une signification, un concept déjà éprouvé et rattaché à toute une série de pratiques et de pensées.

Il s'agit donc de déterminer si le document analysé fait effectivement référence à un autre document préexistant (qu'il soit littéraire ou visuel) et de spécifier en quoi cette référence permet d'en enrichir la signification globale. Il convient alors de mettre en lumière la manière dont l'image ou le texte de référence ont été nouvellement traités, quelles éventuelles modifications ils ont subies et dans quelle perspective.

Il en va de même dans l'identification des éventuels symboles utilisés ou produits par l'image. Un **symbole** (être, objet, image) représente concrètement une notion abstraite, un concept, par association, par ressemblance ou par convention. Le symbole est donc présent dans une image non pour ce qu'il montre mais pour ce qu'il suggère.

Ex : le cœur est le symbole de l'amour, le chien celui de la fidélité, la balance celui de la justice.

Le symbole est donc tributaire de conventions socioculturelles partagées à une époque donnée par un certain nombre d'individus déterminés. Leur lecture n'est pas universelle. En identifiant les symboles, on rend compte de significations conventionnelles valables dans un contexte donné.

2. Le contexte

2.1 Le contexte en amont

Il s'agit ici d'envisager le contexte dans le cadre duquel le document visuel a été produit. On s'appuiera notamment sur la description technique (le ou les émetteurs, la date de production et de diffusion, la localisation, la technique employée et le support de diffusion) pour s'interroger sur le **rapport de l'image à la société qui l'a produite**. Cette image est-elle symptomatique des préoccupations ambiantes, des stéréotypes courants, des techniques usuelles ? Est-elle au contraire inhabituelle, remarquable de par ses composantes techniques innovantes ou par les représentations non-conformistes qu'elle véhicule ? Quel est encore le rapport entre cette image et les autres réalisations de l'auteur ? L'image s'inscrit-elle dans le continuum artistique et significatif des

productions qui l'ont précédée ou suivie ? Marque-t-elle au contraire une rupture dans l'éventuelle cohérence globale de l'œuvre totale de l'auteur ou des auteurs ?

Une interprétation libérée des anachronismes et des jugements hâtifs suppose prioritairement la compréhension de la situation de l'auteur, du contexte politique, anthropologique, social, économique et sociologique, à l'époque de la production du document. Il s'agit, dans un second temps, de comparer ce contexte de production au contexte postérieur de sa réception.

2.2 Le contexte en aval

Il s'agit d'envisager ici le contexte de réception du document visuel. D'une part, une image ne prend sens que dans un contexte déterminé de telle sorte qu'il est effectivement bien différent « d'acheter dans un supermarché américain une boîte de soupe Campbell et de contempler dans un musée l'icône de cette même image sérigraphiée par Andy Warhol »³⁸. D'autre part, la réception de l'image est fonction des schèmes de perception, de pensée et d'appréciation des récepteurs qui sont, eux aussi, déterminés par une culture et d'une époque donnée.

On interrogera donc, le cas échéant, les modes différenciés de réception du document à travers le temps. Qui a vu cette image (estimation des ventes d'un journal et du nombre de lecteurs ou de visiteurs d'une exposition, par exemple) et quelles mesures ou quels témoignages avons-nous de son mode de réception à travers le temps ? Le créateur de l'image a-t-il suggéré une interprétation différente de son titre, de sa légende, de son sens premier ? Que nous disposions ou non d'un commentaire de l'artiste (photographe, réalisateur, auteur, webdesigner, etc.), il ne faut toutefois pas perdre de vue que la signification de l'œuvre ne peut se réduire à celle qui lui est attribuée par son auteur. L'œuvre excède toujours les intentions ou les réflexions de l'artiste.

On pourra également s'interroger sur l'élévation éventuelle du document au rang de mythe, au statut de véritable concept et s'interroger sur les procédés y conduisant. Cet accroissement du sens de l'image au-delà de l'exclusivité de ce qu'elle représente se manifeste lorsque l'image « dépasse les circonstances individuelles qui l'ont produite[s], [qu'elle] ne parle plus de ce ou de ces personnages individuels, mais exprime des concepts [...]. Lorsqu'elle constitue une mémoire collective, détachée de l'actualité qui l'a provoquée »³⁹.

On pensera notamment à la photographie de Robert Capa, *Mort d'un milicien*, devenue le symbole de la guerre d'Espagne et plus généralement celui de l'absurdité de la guerre.

³⁸ Gervereau Laurent, *Voir, comprendre, analyser les images*, Paris, La Découverte, coll. « Guides repères », 1997, p.65.

³⁹ Joly Martine, *L'image et les signes*, Paris, Nathan Université, 1994, p.140.

Questionnaire pour l'analyse d'une publicité

Le questionnaire ici proposé vise à mettre en évidence l'ensemble des interrogations qui peuvent être posées dans l'analyse critique d'une publicité. Il revient toutefois à chaque analyste d'adapter ses interrogations, d'ajuster sa structure, d'orienter son analyse, selon le cas de figure particulier qui se présente à lui. L'analyste veillera par ailleurs à articuler les différentes thématiques pour les envisager de manière interdépendante et s'appuiera si nécessaire sur les ressources offertes par la méthodologie d'analyse de l'image.

1. Contexte et mode de diffusion

1. Sur quel type de support la publicité est-elle apparue ?
2. Pourquoi le publicitaire a-t-il choisi ce médium ? Quels sont les avantages et les inconvénients de ce choix ?
3. Cette publicité est-elle apparue sous la même forme dans différents médias ? Si oui, lesquels ? Si non, quelles sont les modifications qui lui ont été apportées ?
4. Cette publicité s'intègre-t-elle dans une campagne ? Si oui, quel est le rapport (de redondance et/ou de complémentarité) entre cette publicité et les autres publicités de la même campagne ?
5. Quel rapport la publicité entretient-elle avec les autres contenus véhiculés par le même support de diffusion ?

2. L'annonceur, la marque et le produit (dans le cas d'une publicité pour un produit)

1. Qui fabrique ou distribue le produit ? La publicité vous permet-elle d'identifier aisément le nom de la firme qui fabrique ou distribue le produit promu par l'annonce ? Si oui comment ? Si le nom de la firme n'est pas clairement indiqué, à quelles stratégies publicitaires correspond cette absence d'identification ?
2. La marque apparaît-elle dans la publicité ? Est-elle mise en évidence et, le cas échéant, selon quelles stratégies ? Comment est-elle intégrée à l'ensemble plastique et argumentatif de la publicité ? Que nous indique le nom de la marque du produit, quelles connotations ce nom évoque-t-il ?
3. Le produit apparaît-il dans la publicité ? Quelle place y occupe-t-il ? Comment y est-il mis en scène ? Quel rôle (persuasif, argumentatif, émotionnel...) cherche-t-on à lui attribuer et au moyen de quelles stratégies ?
4. Cette publicité positionne-t-elle le produit par rapport à d'autres produits du même type ? Si oui, comment ?

3. La cible

1. La cible est-elle aisément identifiable ? Quels sont les différents aspects de l'image qui permettent de l'identifier ?

2. Quel est son âge ? Son origine ethnique ? Sa religion ? Son appartenance politique ? A quelle catégorie socioprofessionnelle appartient-elle ? Le cas échéant, à quels stéréotypes, traits ou caractéristiques la cible est-elle réduite par l'annonceur ?
3. La publicité est-elle le reflet du public visé ? Témoigne-t-elle d'une connaissance des besoins et des désirs de la cible ? S'agit-il de la séduire, de l'étonner, de la faire s'interroger... ?
4. Le mode de diffusion de cette publicité (support, lieu, moment) permet-il d'atteindre la cible visée ?
5. Quelles sont les stratégies utilisées pour personnaliser le produit ? Pour adapter le message à la cible ?
6. La publicité a-t-elle pour objectif d'atteindre un nouveau public (et ainsi de le persuader d'acheter le produit) ou de fidéliser un public déjà conquis ?

4. Le contenu

1. Quelle est la promesse de vente unique dans cette publicité ?
2. Quel est le message transmis par cette publicité ? Ce message est-il crédible ?
3. Quelles sont les stratégies de crédibilité mises en œuvre pour appuyer le contenu de ce message ? Des exemples, des témoignages ? Des statistiques ? Une analogie ? Des témoignages d'experts ?
4. Quel type de rapport existe-t-il entre le contenu visuel et le message verbal de cette publicité ? S'agit-il d'un rapport de redondance, de contradiction, de renforcement ?
5. Cette publicité risque-t-elle de choquer, d'être considérée impudique, inacceptable ou encore de mauvais goût ? Si oui, pourquoi ? Dans ce cas, pourquoi a-t-elle été volontairement diffusée ?
6. Quel type de relation cette publicité établit-elle avec le consommateur ?
7. Quels éléments sont répétés dans cette publicité ? Cette répétition est-elle efficace (en termes de différenciation et/ou de mémorisation) ?

5. Les valeurs promues

1. Quelle image de la société, du progrès, de la consommation, des rapports interraciaux ou intergénérationnels cette publicité offre-t-elle ?
2. Quelles conceptions véhicule-t-elle quant au rôle tenu (ou à tenir) par différents types de personnes –vieillards, enfants, femmes, hommes – ?
3. Quelle image du travail cette publicité véhicule-t-elle ? Comment les ouvriers, les professeurs, les médecins, les avocats, les femmes au travail sont-ils représentés ?
4. Quelles représentations propose-t-elle de la famille ? En quoi consiste une famille normale selon cette publicité ? Combien de personnes ? Combien d'enfants ? Combien de filles et combien de garçons ? Y a-t-il des grands-parents ? Des voisins ? Des amis ? Qui donne des conseils ? Qui les reçoit et les suit ? Qui complimente ? Qui critique ? Quels sont les comportements qui sont considérés comme acceptables pour et par les différents sujets de la publicité ?

5. Quelle représentation du corps cette publicité propose-t-elle ? Que nous dit-elle du vieillissement, du changement, du poids... ? Comment nous parle-t-elle de certaines fonctions corporelles ?
6. Quel type de communication est légitimé, prôné dans cette publicité ? Quelles sont les caractéristiques de ce mode de communication ?
7. Quels sont les problèmes mis à jour ou dissimulés ? Y a-t-il des choses que les enfants cachent aux adultes ou les adultes aux enfants ? Joue-t-on sur le conflit des générations ? Le produit est-il présenté comme un moyen d'exprimer son affection ?

6. Les effets produits

1. Cette publicité a-t-elle été testée ?
2. Dispose-t-on d'informations sur les effets de cette publicité sur la cible visée ?
3. Pouvez-vous imaginer une version différente de cette publicité ?

Source :

Kathleen Hall Jamieson, Karlyn Kohrs Campbell, *The Interplay of Influence. News, Advertising and the Mass Media*, Belmont, Wadsworth Publishing Company, 1997.

Questionnaire pour l'analyse de films documentaires

- 1. Structure :** Quel est le matériau constitutif du film ? Comment le film est-il structuré et pourquoi le cinéaste a-t-il adopté cette structure ?
- 2. Rapport aux sujets filmés :** Qui parle, qui s'exprime dans ce film ? Pourquoi les gens qui interviennent dans le film ont-ils accepté d'y participer ? Quel est le contrat (tacite ou explicite, conscient ou inconscient, légal ou non) qui lie ces intervenants au cinéaste ?
- 3. Rapport des sujets filmés à la caméra :** Les sujets filmés sont-ils (ont-ils l'air) conscients de la présence de la caméra ? S'adressent-ils à elle ?
- 4. Style de tournage :** Quel est le style de tournage du film ? Quel type d'éclairage le caractérise ? Quel est le rythme du film ? En quoi ces différents traits stylistiques servent-ils le propos du film ?
- 5. Musique :** Quelle fonction la musique remplit-elle dans le film ? La musique est-elle associée à un personnage en particulier ? Constitue-t-elle un commentaire sur les événements filmés ? Vise-t-elle à accroître l'émotion ? A-t-elle une fonction structurante ? Aurait-il été préférable de ne pas avoir de musique ?
- 6. Le dit et le non-dit :** Sur quelles informations le film insiste-t-il ? Quelles informations ignore-t-il ? Le film parle-t-il de faits que le récepteur est censé connaître ?
- 7. Valeurs promues par le film :** Quelles sont les valeurs promues par le film ? Le cinéaste suppose-t-il (ou non) que le récepteur partage ces valeurs ? Cherche-t-il à susciter l'adhésion ?
- 8. Destinataires :** Quel est le public cible de ce film ? A qui est-il destiné (hommes, femmes, jeunes, vieux, riches, pauvres, public cultivé ou inculte) ?
- 9. Identification :** Certains personnages suscitent-ils l'identification ? Cette identification est-elle voulue par le film ? Si oui, pourquoi ? Vous êtes-vous senti inférieur ou supérieur aux sujets filmés ? Comment le film vous amène-t-il à éprouver ce sentiment ?
- 10. Processus de réalisation :** Le film évoque-t-il implicitement ou explicitement son processus de réalisation ?
- 11. Titre :** Pourquoi ce titre a-t-il été choisi et non un autre ? Quelles attentes suscite-t-il en vous ? Quelles questions soulève-t-il et y répond-il ? Comment cherche-t-il à susciter l'intérêt ? A quoi fait-il référence ? Aimez-vous ce titre ?
- 12. Objectif :** Quel impact le film cherche-t-il à avoir sur vous ? Vise-t-il à modifier votre comportement, à vous amener à changer votre façon de vivre ? Vise-t-il à vous sensibiliser à une question, à vous informer d'un problème ? Cherche-t-il à vous faire adhérer à une cause ou à dénoncer une situation ? Vous engage-t-il à la réflexion ou à l'action ?
- 13. Le rapport à l'autre :** Que nous dit le film sur la société qu'il décrit, évoque ? Que dit-il de "notre" société par rapport à celle des sujets filmés ?

Bibliographie

Ressources pédagogiques en ligne par pays

Angleterre

- MediaED :
<http://www.mediaed.org.uk/>

Australie

- Australian Teachers of Media :
<http://www.acmi.net.au/>

Belgique

- Conseil de l'éducation aux médias:
<http://www.cfwb.be/cem/>
- Centre audiovisuel de la ville de Liège (CAVL):
<http://www.cavliege.be/>
- Centre de ressources en éducation aux médias du réseau libre confessionnel :
<http://www.media-animation.be/>
- Dossiers pédagogiques des Grignoux (Liège)
<http://www.grignoux.be/index.php?content=dp&subcontent=list>
- Films à la fiche :
http://www.lamediatheque.be/ext/thematiques/films_a_la_fiche/index.html
- Opérations pédagogiques :
 - « Ouvrir mon quotidien » – site : <http://www.ouvrirmonquotidien.cfwb.be/>
 - « Journalistes en classe » – site : <http://www.agjpb.be/ajp/jec/operation.php>
- Ressources pédagogiques de la Médiathèque :
<http://www.lamediatheque.be/edu/index.php>

Canada

- Media Studies :
<http://www.mediastudies.com/>
- Projet "L'actualité en classe" :
<http://www.actualiteenclasse.com/>
- Réseau Education-Media :
<http://www.media-awareness.ca/francais/index.cfm>
- The Jesuit Communication Project :
<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/JCP/>

Etats-Unis

- Center for Media Literacy :
<http://www.medialit.org/>
- Just Think Foundation :
<http://www.justthink.org/>
- Media Education Foundation :
<http://www.mediaed.org/>
- Media Literacy Online Projet :
<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/home/>

Europe

- Ex-projet Media-Educ :
<http://www.euromedialiteracy.eu/>
- TV5 – Europe :
www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_apprendre.php

France

- Centre de liaison de l'enseignement et des médias de l'information (CLEMI) :
<http://www.cleми.org>
- Centre de recherches sur l'éducation aux médias (CREDAM) :
<http://www.cleми.org/credam/ressources.html>
- Centre national de documentation pédagogique (CNDP) / Télédoc :
<http://www.cndp.fr/Tice/teledoc/>
- Emission en ligne « Arrêt sur images »
<http://arretsurimages.net/>
- France 5 Télévision:
<http://education.france5.fr>
- Le Quai des images :
<http://www3.ac-nancy-metz.fr/cinemaav/>
- Lycéens au cinéma :
<http://www.lyceensaucinema.org/lyceens.htm>
- Zéro de Conduite :
<http://cinema-education.fluctuat.net/blog/>

Suisse

- Education aux médias / Cycle d'orientation/ DIP Genève :
<http://wwwedu.ge.ch/co/critic/>

Ressources pédagogiques par thématiques

1. Sur l'éducation aux médias

1.1. Sur l'éducation aux médias en général

- ALVARADO Manuel & BOYD-BARRETT Oliver (eds.), *Media Education: An Introduction*, London British Film Institute, 1992.
- BARTHELEMY Fabrice, *L'école et les médias*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- BERGALA Alain, *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Paris, Cahiers du cinéma, 2002.
- CONDE Michel et al., *A l'école du cinéma. Exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Action », 2006.
- GERVEREAU Laurent (sous la direction de), *Peut-on apprendre à voir ?*, Paris, Ecole nationale supérieure des beaux-arts, 1999.
- GONNET Jacques, *Education et médias. Les controverses fécondes*, Paris, Hachette, 2001.
- JACQUINOT Geneviève, *Image et pédagogie*, Paris, P.U.F., 1977.
- LA BORDERIE René, *Education à l'image et aux médias*, Paris, Nathan, coll. « Repères pédagogiques », 1999.
- LUSTED David, *The Media Studies Book: A Guide for Teachers*, London, Routledge, 1991.
- MASTERMAN Len & MARIET François, *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*, Conseil de l'Europe, 1994.
- MESSARIS Paul, *Visual Literacy. Image, Mind, and Reality*, Boulder, Westview Press, 1994.
- O'SULLIVAN Tim, DUTTON Brian & RAYNER Philip, *Studying the Media: An Introduction*, London, Edward Arnold, 1994.
- PIETTE Jacques, *Education aux médias et fonction critique*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1996.
- PORCHER Louis, *Les médias entre éducation et communication*, Paris, Vuibert, coll. « Comprendre les médias », 2006.
- SARMIENTO, S., *Les conceptions de l'éducation et des médias sous-jacentes aux actions d'éducation aux médias*, Paris, PU du septentrion, 2000.
- TARDY Michel, *Le professeur et les images*, Paris, P.U.F., 1966.
- VAN CAUWENBERGE Geneviève, « Quelle place pour le cinéma à l'école ? », in *Puzzle*, bulletin du CIFEN n°18, juin 2005, Université de Liège, p. 14-16.

- CEM, *L'éducation aux médias : formation des enseignants à l'Université. Pourquoi ? Comment ?*, Actes de journée Interuniversitaire au Ministère de la Communauté Française, 23 mars 1998.
- Cinéma et pédagogie, *Revue belge du cinéma*, no 32, septembre 1992.
- Education et médias, *MediasPouvoirs*, no. 35, 1994.
- Educations et médias, *Le Télémaque*, Presses Universitaires de Caen, 2002.
- L'Ecole-Cinéma, *Hors cadre*, no. 5, 1987.
- L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel, *CinémAction*, no. 45, 1988.
- Le périodique *Mediamorphoses*, successeur de *Mediascope* (1992) et *MScope* (1993-1994) Paris, INA, Armand Colin.

1.2. Sur l'éducation aux médias en Communauté française

- CEM, *L'éducation aux médias en 12 questions*, et *Le rapport du Conseil de l'éducation aux médias de 1995*, disponibles à l'adresse <http://educaumedia.comu.ucl.ac.be/cem/cem.html>

2. Réception. Les jeunes et les médias

- BELLEMARE Cécile, CARON-BOUCHARD Monique, GRUAU, Marie-Claire, « *Allô Caro, qu'est-ce que tu regardes?* » *L'intelligence télévisuelle des 12-17 ans*, Paris, Nathan, 1994.
- BRACHET-LEHUR Monique, *Les écrans dévorent-ils nos enfants ?*, Paris, Fleurus, 1997.
- BUCKINGHAM David, *Public secrets Eastenders and its audience*, London, BFI, 1987.
- BUCKINGHAM David, *Reading Audiences: Young People and the Media*, Manchester, Manchester University Press, 1993.
- BUCKINGHAM David, *Children Talking Television, The Making of Television Literacy*, London, The Falmer Press, 1993.
- BUCKINGHAM David, *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Oxford, Blackwell, 2003.
- CARRIER Jean-Pierre & GAUTELIER Christian, *Le petit écran des enfants*, Paris, Actes Sud Junior Education, 2000.
- CHAILLEY Maguy & CHARLES Marie-Claude, *La Télévision pour lire et pour écrire*, Paris, Hachette, 1993.
- CHAILLEY Maguy, *Télévision et apprentissages*, 2 volumes : (vol.1) *école maternelle*, (vol.2) *école élémentaire*, Paris, L'Harmattan, 2002 et 2003.
- CHALVON Mireille, CORSET Pierre, SOUCHON Michel, *L'enfant devant la télévision des années 90*, Paris, Casterman, 1991.
- GLYN Davis & DICKINSON Kay (eds), *Teen TV. Genre, Consumption & Identity*, London, BFI, 2004.
- JOLY Martine, *L'image et son interprétation*, Paris, Armand Colin Cinéma, (rééd., Nathan 1994) 2005.
- LAZAR Judith, *La violence des jeunes. Comment fabrique-t-on les délinquants ?*, Paris, Flammarion, 2002.
- LEJOYEUX Michel, *Overdose d'info. Guérir des névroses médiatiques*, Paris, Seuil, 2006.
- PASQUIER Dominique, « Chère Hélène. Les usages sociaux des séries collège », in *Réseaux*, no. 70, mars/avril 1995.
- PASQUIER Dominique, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.
- ROLLIN Lucy (ed.), *The Antic Art: Enhancing Children's Literary Experiences Through Film and Video*, Wisconsin, Highsmith Press, 1993.
- TISSERON Serge, *Y a-t-il un pilote dans l'image ?*, Paris, Aubier, 1998.
- TISSERON Serge, *Enfants sous influence. Les écrans rendent-ils les jeunes violents ?*, Paris, Armand Colin, 2000.
- TISSERON Serge, *Les bienfaits des images*, Paris, Odile Jacob, 2002.
- TISSERON S, MISSONNIER S, STORA M., *L'enfant au risque du virtuel*, Paris, Dunod, Coll. « Inconscient et culture », 2006
- VERNET Marc, « Culture cinématographique, les avatars d'une idée », in *L'Ecole- Cinéma, Hors-cadre*, n°5, 1987.
- Les essentiels d'Hermès, *La réception*, Paris, CNRS, 2009.

3. L'analyse de l'image. Approche esthétique

- AUMONT Jacques, *L'Image*, Paris, Armand Colin Cinéma, (2ème éd., 1ère éd. Nathan 1990) 2005.
- BORDWELL David & THOMPSON Kristin, *Film Art. An Introduction*, New York, McGraw- Hill, 1993 / édition française chez De Boeck, coll. « Arts & cinéma », 2000.
- GARDIES René (sous la direction de), *Comprendre le cinéma et les images*, Paris, Armand Colin, 2007.
- GAUTHIER Guy, *Vingt et une leçons sur l'image et le sens*, Paris, Edilig, 1989.
- GERVEREAU Laurent, *Voir, comprendre, analyser les images*, Paris, La Découverte, coll. « Guides repères », (4ème éd.) 2004.
- GERVEREAU Laurent, *Images. Une histoire mondiale*, Paris, Nouveau Monde éditions, 2008.
- JOLY Martine, *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Armand Colin Cinéma, coll. « 128 », (rééd., Nathan 1993) 2005.
- JOLY Martine, *L'image et les signes. Approche sémiologique de l'image fixe*, Paris, Armand Colin Cinéma, (rééd., Nathan 1994) 2005.
- JULLIER Laurent & MARIE Michel, *Lire les images de cinéma*, Paris, Larousse, 2007.
- JULLIER Laurent, *L'analyse de séquences*, Paris, Armand Colin Cinéma, (2ème éd., 1ère éd. Nathan (2002) 2007.
- REMACLE et al., *Lire un film*, Bruxelles, Premières Séances asbl, 1993.
- VANOYE Francis, FREY Francis, GOLIOT-LETE Anne, *Le cinéma*, Paris, Nathan, coll. « Repères pratiques », 2006.
- VANOYE Francis & GOLIOT-LETE Anne, *Précis d'analyse filmique*, Paris, Armand Colin Cinéma, coll. « 128 », (rééd., Nathan 1992) 2007.
- Le monde de l'image, *Sciences Humaines*, Hors-Série no 43, décembre 2003 / janvier février 2004.
- Les ouvrages de la collection « Les petits Cahiers », Paris, Cahiers du cinéma / CNDP.
- Les ouvrages de la série « Teaching Film and Media Studies », édités par le BFI.

4. L'analyse de l'image. Approche culturelle (étude des représentations)

- FULLER Linda K., *Sport, rhetoric, and gender : historical perspectives and media representations*, New York, Palgrave Macmillan, 2006.
- LATHER Patti, « Staying Dumb? Feminist Research and Pedagogy With/in the Postmodern », in Simons Herbert W. et Billig Michael (sous la direction de), *After Postmodernism: Reconstructing Ideology Critique*, London, Sage Publications, 1994.
- LAKOFF George & JOHNSON Mark, *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Ed. de Minuit, coll. « Propositions », (éd. orig., The University of Chicago Press, 1980) 1985.
- OWEN Susan A., *Bad girls : cultural politics and media representations of transgressive women*, New York, P. Lang Publications, 2007.
- SCHWOCH James, WHITE Mimi, REILLY, Susan, *Media Knowledge: Readings in Popular Culture, Pedagogy, and Critical Citizenship*, New York, State University of New York Press, 1992.

5. Création. Pratique de l'image.

5.1. Initiation à la théorie par la pratique

- BERGALA Alain, *Pour une pédagogie de l'audiovisuel*, Paris, Les Cahiers de l'audiovisuel, 1975.

- BERGALA Alain, *Le cinéma en jeu*, suivi de *Initiation à la sémiologie du récit en images*, Aix-en-Provence, Institut de l'image, 1992.
- EISENSTEIN Sergueï M., *Leçons de mise en scène*, Paris, FEMIS, 1989.
- FOZZA Jean-Claude, GART Anne-Marie, PARFAIT Françoise, *Petite fabrique de l'image*, Paris, Magnard, 1992.

5.2. Réalisation

- BARAJA Christian & BELLICHA Isabelle, *Une année de portrait-photo avec les 4/5 ans*, Paris, Nathan, 1995.
- CLOQUET Arthur, *Initiation à l'image de film*, Paris, FEMIS, 1992.
- CRUZ José & KINEYARD Jeremy, *Les plans au cinéma. Les grands effets de cinéma que tout réalisateur doit connaître*, Paris, Ed. Eyrolles, 2004.
- LANDRY Marie-Claire, *La créativité des enfants. Malgré ou grâce à l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 1997.

6. Médias et éducation à la citoyenneté

- BOLTANSKI Luc, *La souffrance à distance : morale humanitaire, médias et politique* suivi de *La présence des absents*, Paris, Gallimard, coll. « Folio/essais », 2007.
- ERIKSEN Anna, *Vidéo et pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1998.
- ESQUENAZI Jean-Pierre, « Vers la citoyenneté : l'étape de l'émotion », in *Mots, les langages du politique*, n° 75, juillet 2004, pp. 47-57.
- FREMONT Pierre, RABIER Marguerite, GUERIN Serge, *L'école et les médias. Pour une éducation à la citoyenneté*, Paris, CLEMI et MédiasPouvoirs, 1995.
- GONNET Jacques, *De l'actualité à l'école : pour des ateliers de démocratie*, Paris, Armand Colin, coll. « Formation des enseignants. Série Enseigner », 1995.
- GONNET Jacques, *Les médias et l'indifférence. Blessures d'information*, Paris, PUF, 1999.
- POPPER Karl, *La télévision : un danger pour la démocratie*, Paris, 10/18, 1996.
- RAMONET Ignacio, *Propagandes silencieuses*, Paris, Gallimard, coll. « Folio actuel », 2004.
- SONTAG Suzan, *Devant la douleur des autres*, Paris, Christian Bourgeois, 2003.
- Les essentiels d'Hermès, *L'opinion publique*, Paris, CNRS, 2009.

7. Télévision

- BALLE Francis, « L'école, la télévision et les technologies nouvelles », in *Réseaux*, no 71, mai/juin 1995.
- BLOCISZEWSKI Jacques, *Le match de football télévisé*, Rennes, Ed. Apogée, coll. « Médias et nouvelles technologies », 2007.
- BOURDIEU Pierre, *Sur la télévision* suivi de *L'emprise du journalisme*, Paris, Ed. Raisons d'agir / Liber, 1996.
- BUXTON David, et al., *Télévisions : la vérité à construire*, Paris, l'Harmattan, coll. « Champs Visuels », 1995.
- COHEN Michèle & MEYER Manfred (sous la direction de), *Télévision éducative : que veut le public ?*, Paris, CNDP, coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 2000.
- ESQUENAZI Jean-Pierre, *Mythologie des séries télé*, Paris, Cavalier Bleu, coll. « Mytho », 2009.
- JACQUINOT Geneviève, « Repenser l'enseignement de la télévision », in Jérôme Bourdon et
- JOST François (sous la direction de), *Penser la télévision*, Paris, Nathan, 1998.
- JOST François, *Introduction à l'analyse de la télévision*, Paris, Ellipses, 1999.
- JOST François, *L'Empire du loft*, Paris, La Dispute, 2002.
- JOST François, *Télé-réalité*, Paris, Cavalier bleu, coll. « Mytho », 2009.

- JOUSSE Thierry (sous la direction de), *Le goût de la télévision. Anthologie des Cahiers du cinéma*, Paris, Cahiers du cinéma / INA, 2007.
- LARDELLIER Pascal, et al., *Violences médiatiques : contenus, dispositifs, effets*, Paris, l'Harmattan, coll. « Communication et civilisation », 2003.
- LAZAR Judith, *Ecole, communication, télévision*, Paris, P.U.F., coll. « L'éducateur », 1985.
- LECONTE Bernard, *Télé notre bon plaisir. Énonciation télévisuelle et pédagogie*, Paris, l'Harmattan, 2002.
- PASQUIER Dominique (sous la direction de), « Télévision et apprentissage », in *Réseaux*, n°74, pp. 5-111.
- PORCHER Louis, *Télévision, culture, éducation*, Paris, Armand Colin, 1994.
- SOULAGES Jean-Claude, *Les rhétoriques télévisuelles. Le formatage du regard*, Bruxelles, INA / De Boeck, coll. « Médias-recherches », 2007.
- WANGERMEER Robert (sous la direction de), *A l'école de la télé-réalité*, Paris, Labor, 2004.
- Complètement Télé, *MediActeurs*, Lausanne, LEP Loisirs, 1997.
- Les essentiels d'Hermès, *La télévision*, Paris, CNRS, 2009.
- Les essentiels d'Hermès, *l'audience*, Paris, CNRS, 2009.
- Tout savoir sur la télé, *Média Animation*, 1999.

8. Presse, Actualité

- BARTHELEMY Fabrice, *Journalistes et enseignants – Concurrence ou interaction ?*, Paris, l'Harmattan, coll. « Communication et civilisation », 2000.
- BOURDOUX Marie-Claire, *Etre journaliste*, Brochure de présentation du métier de journaliste et de la presse en général, Bruxelles, AJP/AGJPB, (3ème éd.) 2007, opération « Journalistes en classe » – site : <http://www.agjpb.be/ajp/jec/operation.php>
- CHARAUDEAU Patrick, *Les médias et l'information : l'impossible transparence du discours*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Médias Recherches », 2005.
- CHARON Jean-Marie, *Le Journalisme*, Les essentiels Milan (nouvelle édition), 2007.
- COMBRES Elisabeth, LAMOUREUX Sophie, THIRARD Florence, *Les clés de l'info : pour mieux comprendre les médias et l'actualité*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2005.
- DURAND Pascal, et al., *Médias et censure : figures de l'orthodoxie*, Liège, les Edition de l'Université de Liège, 2004.
- FRAU-MEIGS Divina, *Qui a détourné le 11 septembre ? Journalisme, information et démocratie aux Etats-Unis*, Paris, INA / De Boeck, 2005.
- GAILLARD Jacques, *Des psychologues sont sur place... : où nous mène la rhétorique des catastrophes*, Paris, Mille et une nuits, coll. « Essai », 2003.
- GAZSI Mélina & VIELCANET Florence, *Les dessous de l'info*, Paris, La Martinière Jeunesse, coll. « Hydrogène », 2005 .
- GERVEREAU Laurent & CABU, *Le monde des images : comprendre les images pour ne pas se faire manipuler*, Paris, Robert Laffont, 2004.
- HERMELIN Christian, *Apprendre avec l'actualité. Théorie et pédagogie de l'événement*, Paris, CLEMI/Retz, 1993.
- HUBERT Jocelyne, (recueil de textes établi par), *La Presse dans tous ses états. Lire les journaux du 17ème au 21ème siècle*, coll. « Classiques et contemporains », Magnard, Lycée, 2007.
- JAMET Claude, JANNET Anne-Marie, *Les stratégies de l'information*, Paris, l'Harmattan, coll. « Champs visuels », 1999.
- JAMET Claude, JANNET Anne-Marie, *La mise en scène de l'information*, Paris, l'Harmattan, coll. « Champs visuels », 1999.
- LAMBERT Frédéric, *ythographies : la photo de presse et ses légendes*, Paris, Edilig, 1986.
- LAUBIER Charles de, *La presse sur Internet*, Paris, P.U.F., coll. « Que sais-je ? », 2000.

- LEBLANC Gérard, *Scénarios du réel : information, régimes de visibilité*, tome 2, Paris, l'Harmattan, coll. « Champs visuels », 1997.
- SALLES Daniel, *Le dessin dans la presse*, Bordas, coll. « Lire les images », 2003.
- SILVERSTONE Roger, « La médiatisation de la catastrophe, le 11 septembre et la crise de l'Autre », in *Les Dossiers de l'Audiovisuel*, n°104, juillet/août 2002.
- SIRACUSA Jacques, *Le Journal télévisé, machine à décrire. Sociologie du travail des reporters à la télévision*, Paris, INA / De Boeck, 2001.
- TEISSIER Dominique, « Le cyclone Mitch et le catastrophisme du Monde », in *Mots, les langages du politique*, n° 75, juillet 2004, pp. 101-110.
- TETU Jean-François, « L'émotion dans les médias : dispositifs, formes et figures », in *Mots, les langages du politique*, n° 75, juillet 2004, pp. 9-20.
- TOURNIER Maurice, « Emotion populaire, petite note lexicologique », in *Mots, les langages du politique*, n° 75, juillet 2004, pp. 121-125.
- VOLKOFF Vladimir, *Désinformation par l'image*, Paris, Editions du Rocher, 2001.
- Les essentiels d'Hermès, *Le journalisme*, Paris, CNRS, 2009.

9. Dernières technologies

- BALLE Francis, « L'école, la télévision et les technologies nouvelles », in *Réseaux*, no. 71, mai/juin 1995.
- BREDA Isabelle & HOURT Carole, *Les bons usages d'Internet*, Paris, CLEMI / Librio, série « Memo », 2007.
- CARDON Dominique et al. (sous la direction de), *Les Blogs*, *Réseaux*, no 138, 2006/4.
- DESAVOYE Benoît et al., *Les Blogs. Nouveaux médias pour tous*, Paris, M2 Éditions, 2005.
- JACQUINOT Geneviève, « Du cinéma éducateur aux plaisirs interactifs : rives et dérives cognitives », in Frank Beau et al., *Cinéma et dernières technologies*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Arts & cinéma », 1998.
- LEVY Pierre, *L'intelligence collective Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, La Découverte, 1994.
- TISSERON Serge, *Qui a peur des jeux vidéos*, Paris, Albin Michel, 2008.
- Wolton Dominique, *Internet et après ?*, Paris, Flammarion, 1999.

10. Publicité

- AMALOU Florence, « La pub est entrée dans les écoles », in *Le livre noir de la pub. Quand la communication va trop loin*, Paris, Stock, 2001.
- BARTHES Roland, *Mythologies*, Paris, Ed. du Seuil, 1957, coll. poche « Points Essai ».
- BRUNE François, *Le bonheur conforme*, Paris, Gallimard, 1996.
- BERNHEIM François, *Guide de la publicité et de la communication*, Paris, Larousse, 2004.
- BERGER John, *Ways of seeing*, London, Penguin Books, 1977.
- CORNU Geneviève, *Sémiologie de l'image dans la publicité*, Paris, Les éditions d'Organisations, 1990.
- JOST François, « La publicité vampire », *Degrés*, n°44, Bruxelles, 1985.
- KAPFERER Jean-Noël, « Les chemins de la persuasion publicitaire », *Sciences Humaines*, n°38, avril 1994.
- KAPFERER Jean-Noël, *L'enfant et la publicité : les chemins de la séduction*, Paris, Dunod, 1985.
- KLEIN Naomi, *No logo. La tyrannie des marques*, Paris, Acte Sud, Coll. « Babel », 2002.
- LEHU Jean-Marc, *La publicité est dans le film : placement de produits et stratégies de marque au cinéma, dans les chansons, dans les jeux vidéo*, Paris, Broché, 2006.
- OGILVY David, *La publicité selon Ogilvy*, Paris, Dunod, 1984.

- MESSARIS Paul, *Visual Persuasion. The Role of Images in Advertising*, London, Sage, 1997.
- SECHAUD Yves, *Le dico des mots de la pub. Petit dictionnaire des slogans, accroches, signatures utilisés depuis quelques années en publicité*, Paris, Cheniers / De Vecchi, 2007.
- SEGUÉLA Jacques, *Pub story, l'histoire mondiale de la publicité en 35 campagnes*, Paris, Hoëbeke, 1994.
- TISSERON Serge, *Enfants sous influence*, Paris, Armand Colin, 2000.

11. Littérature et cinéma

- AKNIN Laurent, *Analyse de l'image. Cinéma et littérature*, Paris, Pocket, 2005.
- BRILLANT-ANNEQUIN Annick, « Les représentations théoriques et didactiques à l'œuvre dans l'analyse de films en collège et lycée en classe de français », in Didier Nourisson et Paul
- CLERC Jeanne-Marie & CARCAUD-MACAIRE Monique, *L'adaptation cinématographique et littéraire*, Paris, Klincksieck, coll. « 50 questions », 2004.
- JEUNET (sous la direction de), *Cinéma-Ecole : Aller-Retour*, Paris, Saint-Etienne, 2001.
- TESSON Charles, *Théâtre et cinéma*, Cahiers du cinéma, Paris, Scérén-CNDP / Les petits cahiers, 2007.
- VANOYE Francis, *Récit écrit, Récit filmique*, Paris, Armand Colin Cinéma, (rééd., Nathan 1989) 2005.
- VRAY Jean-Bernard, *Littérature et cinéma. Ecrire l'image*, Paris, Saint-Etienne, 1999.

12. Cinéma et enseignement de la Shoah

- *Au sujet de la Shoah* (ouvrage collectif), Paris, Belin, 1990.
- DANÉY Serge, « *Le travelling de Kapo* », in « Trafic », n°4, automne 1992, P.O.L.
- DIDI-HUBERMAN Georges, *Images malgré tout*, Paris, Les Editions de Minuit, 2003.
- FORGES Jean-François, *Eduquer contre Auschwitz*, Paris, E.S.F, 1997.
- FOZZA Jean-Claude, GARAT Anne-Marie, PARFAIT Françoise, « *Mémoire des images* », in *Petite Fabrique de l'image*, Paris, Magnard, 2003, pp. 234-253.
- *Film/Mémoire*, « Hors Cadre », n°9, Printemps 1991.
- GAUTHIER Guy, « *La mémoire réactivée* », in *Le documentaire un autre cinéma*, coll. « Nathan Université », Paris, Nathan, 1995, pp. 224-226.
- LANZMANN Claude, *Shoah*, coll. « Folio », Paris, Gallimard, 2001.
- LINDEPERG, Sylvie, « *Nuit et brouillard* ». *Un film dans l'histoire*, Paris, Odile Jacob, 2007.
- NINEY François, « *Théâtres de la mémoire* », in *L'épreuve du réel à l'écran. Essai sur le principe de réalité documentaire*, coll. « Arts et Cinéma », Bruxelles, De Boeck Université, 2004, pp. 248-294.
- *Nuit et brouillard*, livret accompagnant le DVD de nuit et brouillard édité par Arte Video, Arte France Développement, 2003.
- THANASSEKOS Yannis, « *Enseigner la Shoah* », in « Le Nouvel Observateur », numéro hors-série intitulé « La mémoire de la Shoah », décembre 2003 – janvier 2004, pp. 56-57.
- Teledoc: http://www.cndp.fr/tice/teledoc/dossiers/dossier_brouillard.htm

13. Les jeux vidéo

- JOLIVALT Bernard, *les jeux vidéo*, Paris, PUF, 1994.
- SCHMOLL Patrick et NACHEZ Michel, « violence et sociabilité dans les jeux vidéo en ligne », *Sociétés*, 2003, 82, pp. 5-17.
- SHEFF David, *Génération Nintendo*, Paris, Addison-Wesley, 1993.

- CLEMENT Bernard, « les jeux vidéo – nouveau support de communication », Etudes et analyses : Industrie, site de l'AFJV (Agence Française des jeux vidéos), http://www.afjv.com/press0609/060922_publicite_jeux_video.htm
- DE MUELANAERE Michel, « Dans le dédale de Second Life », site du quotidien Le Soir, <http://www.lesoir.be/channels/jeux/societe-phenomene-de-mode-2007-08-06-543223.shtml>
- DE MUELANAERE Michel, « Du porno coomme s'il en pleuvait », site du quotidien Le Soir, <http://www.lesoir.be/channels/jeux/sexe-du-porno-comme-s-il-en-2007-08-06-543228.shtml>
- DE MUELANAERE Michel, « Et pour quelques Linden dollars de plus », site du quotidien Le Soir, <http://www.lesoir.be/channels/jeux/economie-et-pour-quelques-2007-08-06-543222.shtml>
- COMMUNITY: « Eat like a king. Play like a king », site Xbox (site officiel de la console de Microsoft), <http://www.xbox.com/en-US/promotions/burgerking/default.htm>
- DOSSIERS : l'histoire du jeu video, site de jeuxvideo.com (réunissant des journalistes spécialises), http://www.jeuxvideo.com/articles/0000/00004982_dossier.htm
- LEHU Jean-Marc, « Advergaming : Analyse comparative exploratoire de l'attitude des joueurs occasionnels et des hardcore gamers à l'égard du placement de marques dans le jeu vidéo », Conférences, site de la ESCP-EAP (European School of Management), http://www.escp-eap.net/conferences/marketing/2007_cp/Materiali/Paper/Fr/Lehu.pdf
- TESTS : The Mission, site de jeuxvideo.com (réunissant des journalistes spécialisés), http://www.jeuxvideo.com/articles/0000/00001146_test.htm
- O'LUANAIGH Patrick , « Game Design Complete : Advergaming and Sponsorships », Features, site de Gamasutra (une référence parmi les sites anglophones sur les jeux vidéos), http://www.gamasutra.com/features/20060406/oluaigh_pfv.htm
- NEWS: Les Sim's 2 : Kit H&M Fashion, site de jeuxvideo.com (réunissant des journalistes spécialisés), <http://www.jeuxvideo.com/jeux/news/0001/00017912.htm>
- VEGA Liliana et NATKIN Stéphane, « Voulez-vous jouer avec moi ? Les jeux vidéo comme un des devenirs de l'informatique », Bulletins (n°52-Décembre 2004), site de la SPECIF (Société des Personnels enseignants et Chercheurs en Informatique de France), <http://www.specif.org/bulletins/specif052.pdf>

14. Apprendre des médias

- BERNARD Danièle, FORGES Patrick, WALLET Jacques, *Le Film dans le cours d'histoiregéographie*, Paris, Armand Colin, 1995.
- BOURRISSOUX Jean-Loup & PELPEL Patrice, *Enseigner avec l'audiovisuel*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1992.
- COLLARD Yves, « Des images pour quoi faire ? », in BEAULOYE Jean-Marie (éd. responsable), *Sciences & technologies. De l'art de redonner goût aux sciences*, Bruxelles, La Médiathèque, décembre 2006 (disponible gratuitement), pp. 11-22.
- GIORDAND André, SOUCHON Christian, CANTOR Marilyne, *Evaluer pour innover. Musées, médias et écoles*, Nice, Z'éditions, 1993.
- LEVY Maurice, *Les 100 mots de la communication*, Paris, P.U.F., coll. « Que sais-je ? », 2006.
- Apprendre des médias, *Communications*, no 33, 1981.

Table des matières

Engagements pédagogiques	2
L'éducation aux médias en question : aperçu général	8
• L'école et les médias : une histoire évolutive	8
1. Résistances	8
1.1 Résistance des enseignants	8
1.2 Résistance des parents d'élèves	10
1.3 Résistance des professionnels des médias	10
1.4 Résistance des enseignés	11
2. Des craintes infondées	11
2.1 L'image : une lecture facile	11
2.2 Un certain rapport au savoir	13
2.3 Parents et professionnels	14
3. Evolutions	15
3.1 Facteurs d'évolution	15
3.2 Obstacles	16
• Définir l'éducation aux médias : objectifs et histoire	18
1. Education par les médias / éducation aux médias	18
2. Développement de l'éducation aux médias : historique	19
2.1 Les médias : vecteurs du déclin culturel	20
2.2 Les médias : expression de l'art populaire	20
2.3 Les médias : système symbolique	21
2.3.1 <u>La sémiotique de Barthes</u>	22
2.3.2 <u>Les théories idéologiques</u>	22
2.3.3 <u>La sociologie des médias</u>	23
2.4 Conclusions	25
• Définir l'éducation aux médias : principes fondamentaux	26
1. Le modèle du British Film Institute	26
2. Mise en questions	28
• Evaluer l'éducation aux médias	29
1. Le projet Télécole	29
2. Les recherches du Clemi	31
• L'éducation aux médias en classe : pédagogie et pratiques	33
1. Une pédagogie active	33
2. La pratique au service de la pensée critique	34
3. Pistes d'exercices	34
3.1 Histoire	35
3.2 Histoire de l'art, art d'expression, musique	36
3.3 Sciences sociales, formation politique, morale	37
3.4 Français, littérature, langues étrangères	39
3.5 Géographie	42
3.6 Education physique, éducation à la santé	43
3.7 Mathématiques, sciences économiques	44
3.8 Chimie, physique, biologie	45

• Les principaux acteurs de l'éducation aux médias en Belgique francophone	47
1. Le Conseil de l'Education aux médias	47
2. Les Centres de ressources	48
2.1 Le Centre audiovisuel de la ville de Liège	48
2.2 L'ASBL Média Animation	48
2.3 Le Centre d'autoformation et de formation continuée de Neuville Tihange	49
L'analyse de l'image	51
• Méthodologie	51
• Approche sémiologique de l'image	53
1. Le message plastique	53
1.1 Les signes plastiques non spécifiques	53
1.1.1 <u>La couleur</u>	53
1.1.2 <u>La lumière ou éclairage</u>	54
1.1.3 <u>La texture</u>	55
1.1.4 <u>Les lignes</u>	55
1.1.5 <u>Les formes</u>	55
1.2 Les signes plastiques spécifiques	56
1.2.1 <u>Le cadre</u>	56
2. Le message iconique	56
2.1 Pose du modèle	56
3. La relation iconique / plastique	57
4. Le message linguistique	58
5. La relation iconique / linguistique	58
• Cadrage	60
1. La composition	60
1.1 Les points forts	60
1.2 L'objet non pertinent	61
1.3 La répartition des masses	62
1.4 Le poids visuel du vide	63
1.5 L'arrière-plan	64
2. L'échelle des plans	64
3. L'angle de prise de vue	68
4. La profondeur de champ	69
5. Les mouvements de caméra	69
6. le champ et le hors-champ	70
• Montage	72
• Support et technique	74
• Approche culturelle	76
1. Les références (symboles et intertextualité)	76
2. Le contexte	77
2.1 Le contexte en amont	77
2.2 Le contexte en aval	78
Questionnaire pour l'analyse d'une publicité	80
Questionnaires pour l'analyse de films documentaires	84
Bibliographie	86
Table des matières	97

