

Savoir lire les médias sans savoir lire

Audrey Dahl

Mémoire

présenté

au

Département d'éducation

comme exigence partielle au grade de
maîtrise ès Arts (Educational Technology)

Université Concordia

Montréal, Québec, Canada

Février 2010



Audrey Dahl, 2010



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-67139-9
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-67139-9

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

UNIVERSITÉ CONCORDIA
École des études supérieures

Nous certifions par les présentes que le mémoire rédigé
par Audrey Dahl
intitulé *Savoir lire les médias sans savoir lire*
et déposé à titre d'exigence partielle en vue de l'obtention du grade de

Maîtrise ès Arts (Educational Technology)

est conforme aux règlements de l'Université et satisfait aux normes établies pour
ce qui est de l'originalité et de la qualité.

Signé par les membres du Comité de soutenance

président
examineur
examineur
directeur

Approuvé par: _____

Directeur du département ou du programme d'études supérieures

_____ 20 _____

Doyen de la Faculté

Résumé

Savoir lire les médias sans savoir lire

Par Audrey Dahl

Cette recherche-action tente de documenter le développement de la pensée critique face aux médias chez les faibles lecteurs en étudiant le processus de création et d'animation d'un atelier média selon une approche pédagogique d'éducation populaire. Comment se manifeste le développement d'un sens critique, que l'on dit partie intégrante de ce qu'on définit comme les nouvelles formes de littératie, chez une population qui ne possède pas les habiletés de littératie opérationnelle? Pendant dix semaines, un atelier d'éducation aux médias par et pour un groupe de 12 participants d'un centre d'éducation populaire du sud-ouest de Montréal a été intégré à une démarche d'alphabétisation. Les résultats font ressortir des recommandations pour la création d'un environnement propice à la manifestation d'une littératie médiatique chez des analphabètes et soulèvent des questionnements sur l'idée que l'on peut se faire du lecteur critique.

Remerciements

J'aimerais remercier Danielle Arcand, animatrice en alphabétisation, qui a accepté de prendre part à ce projet de recherche avec une grande ouverture.

J'aimerais remercier les 12 participants qui m'ont laissée envahir leur atelier d'alpha et ont accepté de participer aux ateliers de littératie médiatique avec enthousiasme.

J'aimerais remercier mon directeur de mémoire, Professeur Vivek Venkatesh, qui m'a depuis le début supportée dans ce projet, tout en me laissant une grande liberté d'action.

J'aimerais remercier les Professeurs, David Waddington et Ann-Louise Davidson, qui ont contribué à améliorer ce mémoire en partageant leur expertise.

J'aimerais remercier Carole Boucher pour son intérêt envers ce projet de recherche et qui s'est gentiment proposée pour faire la révision linguistique de ce mémoire.

J'aimerais remercier Jana Plavuchova d'avoir été là.

Table des matières

| | |
|---|----|
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CADRE CONCEPTUEL..... | 2 |
| <i>Les littératies multiples</i> | 2 |
| <i>Littératie médiatique</i> | 7 |
| <i>Littératie critique et médias</i> | 9 |
| <i>Alphabétisation populaire et littératie critique</i> | 10 |
| REVUE DE LITTÉRATURE | 11 |
| <i>Éducation aux adultes et médias</i> | 11 |
| <i>Analphabètes et éducation aux médias</i> | 12 |
| <i>Approche pédagogique</i> | 15 |
| Le rôle de l'éducateur | 16 |
| Le plaisir lié aux médias..... | 17 |
| CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE..... | 17 |
| <i>Définir le penseur critique</i> | 18 |
| MÉTHODOLOGIE | 19 |
| <i>Recherche-action</i> | 19 |
| <i>Le terrain d'étude</i> | 21 |
| <i>Les participants</i> | 22 |
| <i>La chercheuse</i> | 23 |
| <i>L'animatrice en alphabétisation</i> | 24 |
| <i>L'implication des acteurs</i> | 25 |
| <i>Animateur-chercheur et vice versa</i> | 27 |
| <i>Les données</i> | 27 |
| <i>Les ateliers</i> | 29 |
| Création des ateliers..... | 29 |
| Contenu des ateliers..... | 30 |
| <i>Atelier 1: L'Affaire Bronswick</i> | 30 |
| <i>Atelier 2: Une étude avec les médias</i> | 33 |
| <i>Atelier 3: Les genres médiatiques</i> | 34 |
| <i>Atelier 4 : Jeopardy</i> | 36 |
| <i>Atelier 5: Analyser Denis Lévesque</i> | 38 |

| | |
|---|-----|
| <i>Atelier 6: Le bon sujet pour Denis Lévesque</i> | 39 |
| <i>Atelier 7: L'alphabétisation à Denis Lévesque</i> | 41 |
| <i>Atelier 8: Témoignage à Denis Lévesque</i> | 42 |
| <i>Atelier 9: Validation auprès des participants</i> | 44 |
| ANALYSE DES DONNÉES | 44 |
| <i>L'analyse des facteurs</i> | 46 |
| <i>Processus de validation auprès des participants</i> | 47 |
| <i>Quatre principaux thèmes</i> | 50 |
| RÉSULTATS | 51 |
| <i>Canal oral</i> | 52 |
| Langage, lecture et écriture..... | 54 |
| Les mots des participants..... | 54 |
| La pensée par écrit..... | 57 |
| L'alphabétisation à la télévision..... | 60 |
| <i>Difficulté à exprimer un questionnement</i> | 62 |
| <i>Autorité en la matière et valorisation du savoir</i> | 67 |
| Autorité en la matière..... | 68 |
| Valorisation du savoir..... | 71 |
| CONCLUSION | 76 |
| <i>But de la recherche</i> | 76 |
| <i>Les ateliers</i> | 78 |
| <i>Futures recherches</i> | 80 |
| <i>Les participants</i> | 81 |
| BIBLIOGRAPHIE | 83 |
| <i>Autres ressources</i> | 96 |
| APPENDICE A..... | 97 |
| Sondage..... | 97 |
| APPENDICE B..... | 100 |
| Questionnaire L'Affaire Bronswick..... | 100 |
| APPENDICE C..... | 102 |
| Texte de consentement oral..... | 102 |
| APPENDICE D..... | 104 |
| Résultats de la validation auprès des participants..... | 104 |
| APPENDICE E..... | 109 |
| Lettre à l'émission Denis Lévesque..... | 109 |

SAVOIR LIRE LES MÉDIAS SANS SAVOIR LIRE

“To be literate is to understand dialogue with others who speak from different histories, locations, and experiences. Literacy is a discursive practice in which difference becomes crucial for understanding not simply how to read, write, or develop aural skills, but also to recognize that the identities of “others” matter as part of a broader set of policies and practices aimed at the construction of democratic public life.”

Freire & Macedo In *Literacy: Reading the Word and the World* (p.40)

INTRODUCTION

À l'ère du numérique où l'économie est de plus en plus orientée vers le savoir et où l'information est source de richesse, l'être humain est bombardé de messages qu'il doit trier, absorber, vérifier, analyser et utiliser afin de comprendre le monde qui l'entoure pour s'y positionner en tant que citoyen. Malgré cela, une grande partie de la population demeure exclue de toute cette information disponible, que ce soit à cause de difficultés de lecture et d'écriture ou encore d'un faible revenu qui ne leur permet pas de se procurer les technologies nécessaires pour accéder à cette information. Au-delà de ces obstacles, l'accès à cette information ne garantit pas que celle-ci nous informe vraiment. L'information médiatique est régie par divers impératifs qui constituent un système de symboles qui peut être indéchiffrable, telle une porte verrouillée dont on aurait perdu la clé. Cette clé, c'est le pouvoir de comprendre notre monde en déchiffrant l'information reliée à celui-ci. La lecture et l'écriture constituent un des principaux systèmes de symboles nécessaires à déchiffrer pour accéder à l'information, mais avec la multiplication des moyens de communication, une image peut parfois valoir mille mots, un téléjournal dans ses non-dits peut en dire beaucoup et une publicité sur le web peut vous faire naviguer dans la mauvaise direction. Tous ces différents médias requièrent des habiletés de lecture, mais dans ce cas-ci « lecture » a un sens qui va au-delà du décodage des symboles écrits. Dans ce contexte, diverses

formes de littératie deviennent des compétences fondamentales à l'émancipation humaine (Gee, 1996).

Cette étude tente de répondre à la question suivante : Comment se manifeste une littératie critique face aux médias lorsqu'on ne possède pas les habiletés de littératie de base, lorsqu'on est considéré comme analphabète? Pendant dix semaines, un atelier d'éducation aux médias est créé et animé pour un groupe d'adultes en démarche d'alphabétisation. Il s'agit d'une recherche-action où la chercheure et une animatrice en alphabétisation travaillent en étroite collaboration dans un processus de recherche qui se veut en même temps une intervention pédagogique. Les données recueillies pendant la création et l'animation des ateliers ont fait ressortir différents facteurs influençant la création d'un climat propice aux manifestations d'une littératie critique envers les médias chez les participants.

Avant de revoir la littérature, il est nécessaire de définir le cadre conceptuel de l'étude. L'étude repose sur les concepts suivants : les littératies multiples, la littératie médiatique et critique et l'alphabétisation populaire selon Freire (1970). Dans la section qui suit, sont définis les concepts qui ont servi de base à une telle démarche de recherche.

CADRE CONCEPTUEL

Les littératies multiples

Que signifie être analphabète au 21^e siècle? Depuis les dernières années, les définitions de l'analphabétisme ont été transformées, les enquêtes sur l'analphabétisme sont passées d'une dichotomie entre ceux qui savent lire et ceux qui ne savent pas à un spectre de compétences où on décline les capacités de lecture et d'écriture en plusieurs niveaux (Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, EIACA, 2005 ; UNESCO, 2004). Même s'il existe plusieurs degrés d'analphabétisme, il n'en demeure pas moins qu'en société, la délimitation est franche entre ceux qui savent lire et écrire et ceux qui sont exclus du système écrit. Le nombre de personnes pour qui

l'écriture et la lecture constituent des obstacles dans leur vie courante est évalué approximativement, et dépendamment des définitions, à plus d'un million au Québec selon le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) et à 800 000 Québécois, âgés de 16 à 65 ans selon l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) de 2005. Dans les deux cas, il s'agirait presque d'un Québécois sur six. Les définitions de l'analphabétisme et les normes considérées dans les enquêtes sont changeantes et il est difficile de déterminer et de comparer avec d'autres pays les taux d'analphabétisme. Même la nomenclature de la problématique est sujette à changement; s'entremêlent les termes d'analphabétisme, d'illettrisme (Besse, 1995, 2003), d'alphabétisme et de littératie. Les termes d'analphabétisme et d'illettrisme renvoient à un manque : ne pas faire partie de l'alphabétisme ou du lettrisme. Tandis qu'alphabétisme, privilégié à analphabétisme depuis plusieurs années, aborde une problématique d'un point de vue positif : qui possède les compétences. Ce mémoire aborde la question non pas en termes de manque d'habileté, mais met plutôt l'accent sur celles qui sont requises pour être alphabétisé. En ce qui concerne le choix du terme littératie au lieu d'alphabétisme, c'est que ce dernier mot renvoie directement au code écrit. Pierre (1991) rappelle qu'« alphabétisation » est rattaché à coder et décoder un système écrit alors que le terme littératie est plus englobant. Or, les dernières études statistiques reconnaissent que le savoir lire demande plus que de connaître l'alphabet et les différents sons que l'agencement des lettres produit, c'est pourquoi les niveaux évalués étaient présentés comme suit : « compréhension de textes suivis, compréhension de textes schématiques, numératie et résolution de problèmes » (EIACA, 2005). D'abord apparu dans la littérature anglo-saxonne, le terme *literacy* se rapporte généralement à des compétences de lecture qui vont plus loin que de savoir déchiffrer le code alphabétique. La recherche franco-canadienne (Masny, 2001; 2007) a adopté cette dénomination et, par la suite, a été créé le néologisme français : littératie (Wagner, Corbeil, Doray & Fortin, 2002). Malgré cela, Masny (2001) rappelle que le terme littératie est considéré par plusieurs comme un anglicisme et qu'on préfère s'en tenir au terme « alphabétisation » plus ancré dans les habitudes.

Mais qu'est-ce que la littératie? Gee (1996), figure de proue des littératies multiples, rapporte une définition qu'il considère comme conventionnelle de littératie : savoir lire, écrire et compter. Pour Gee (1996), cette définition met l'accent sur des habiletés techniques d'écriture et de lecture, ce qui en fait une définition très partielle parce qu'elle détache la lecture et l'écriture de leurs contextes sociaux. Kellner (2002) et Street (2003) définissent la littératie comme un coffre à outils nous permettant de lire notre monde constitué d'un ensemble de connaissances, d'habiletés et de pratiques sociales par lesquelles nous comprenons, interprétons et utilisons divers codes culturels. Pour Gee (1996), le concept de littératie regroupe des habiletés à maîtriser un discours, à définir des manières d'être dans le monde tout en intégrant des façons spécifiques de dire, écrire, faire, faire valoir et croire. Street (2003) ajoute à cette définition la notion de systèmes de symboles. Les systèmes de symboles nécessitent des habiletés telles que le savoir lire, écrire, visionner et parler, afin d'être capable de comprendre et de communiquer à travers ces systèmes de symboles. Cette définition inclut l'habileté à combiner ces divers systèmes de symboles de manière complexe afin de créer du sens. L'élargissement de la définition de littératie semble aller de pair avec la multiplication des moyens de communication des dernières années puisque de nouveaux systèmes de symboles ont été créés. Par exemple, le terme « alphanumérisme » est apparu dans le vocabulaire et fait référence aux compétences de littératie liées à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). En anglais, le terme *literacy* est directement associé à son système de symboles, ce qui souligne clairement les multiples formes de littératies émergentes : *media literacy*, *television literacy*, *informational literacy*, *health literacy*, *computer literacy*, etc. Suite à l'émergence de ces multiples formes de littératie, Tyner (1998), Cope & Kalantzis (2000), Masny (2001), Street (2003), Lankshear & Knobel (2006) et plusieurs autres parlent désormais de littératies multiples.

Jones (1997) argue que le terme littératie a été galvaudé parce qu'en plus des ajouts de «nouvelles» formes de littératie mentionnées ci-dessus, son lien intrinsèque avec les habiletés à lire le texte écrit a été dissolu. Les tenants des

littératies multiples répliquent à ces critiques que la lecture est toujours une notion intégrale de la littératie. Lire dans le sens d'interpréter et pas seulement lire les mots mais aussi lire les signes, les images et les sons de notre monde constitué d'une multitude de systèmes de symboles. Wysocki & Johnson-Eilola (1999) disent pour leur part que la littératie sert de terme parapluie pour une variété d'habiletés et de pratiques et que celles-ci sont jointes à la notion de littératie parce qu'on les pense importantes et qu'on souhaite leur prise en considération. Barton & Ivanic (2000) et Street (2003) rétorquent à cela que dans différents contextes de la vie de tous les jours, différentes situations exigent diverses formes de littératie rattachées à divers degrés de pouvoir social ou politique et à divers degrés de connaissance. Pour Masny (2007), « les littératies multiples ont le potentiel de déloger la littératie de sa position privilégiée usuelle en tant qu'imprimé en ne laissant pas cette dernière régir l'ensemble des autres littératies ».

Cope & Kalantzis (2000) présentent une définition des littératies multiples qui s'adapte au 21^e siècle. Pour eux, la littératie multiple est un concept qui inclut diverses façons de lire le monde, dans des contextes spécifiques: technologie, santé, information, média visuel, sciences et plusieurs autres. Gee (1996) parle de différentes « façons de penser et d'être, d'enseigner et d'apprendre, de lire et d'écrire qui nous permettent un certain pouvoir d'être agent de changement, et ce, de façon individuelle et collective ». Il parle aussi « d'un sens éthique et d'une vision morale sur le comment relier des notions à d'autres »¹.

Les théoriciens de ce qu'on appelle la « nouvelle littératie » catégorisent diverses formes de littératie comme suit : fonctionnelle, libérale, et radicale/critique. La dimension radicale/critique situe la littératie dans les pratiques sociales, culturelles, politiques et économiques desquelles elles font parties (Holland, Frank & Cooke, 1998). Ces différentes dimensions font parties des diverses formes de littératies émergentes telles que la littératie face à l'information, la famille et les

1 Traduction libre de "ways of thinking and being, teaching and learning, reading and writing that allow us some purchase on individual agency and collective change, as well as some sense of ethical and moral vision for how to relate one to another".

médias. Lankshear & Knobel (2003) utilisent une différente catégorisation et identifient trois dimensions communes aux littératies multiples:

1. Opérationnelle: être compétent dans l'usage d'outils, de procédés et de techniques afin d'utiliser un langage de manière efficace; savoir lire et écrire adéquatement dans une variété de contexte.
2. Culturelle: comprendre les rouages d'un système de pratiques sociales.
3. Critique: être conscient que les pratiques sociales (incluant la littératie) sont socialement construites et sélectives; elles sous-entendent des valeurs, des règles, des buts et en excluent d'autres.²

Le concept de littératies multiples se réfère aux connaissances, à la culture et aux ressources intellectuelles dont disposent les individus (Masny, 2002 dans Dionne, 2007). De Freire (1970), on apprend que le langage et la littératie font partie de l'identité et que l'identité est elle-même connectée aux relations de pouvoir qui nous mettent en relation avec les individus et les groupes et nous positionnent économiquement et socialement avec ceux-ci. Ce positionnement social est aussi relaté par Hull et al. (2003) qui voient le lecteur critique comme un « briseur de codes ». Dans une majorité de définitions de ce que sont les littératies multiples, on fait référence à des idéologies utilitaires ou sociales. La lecture au sens large y est perçue comme un moyen d'accéder à l'information sur notre monde, l'écriture un moyen d'y réagir. Aujourd'hui, à cause de la multiplication des moyens de communication et d'information due, entre autres, à l'arrivée de l'internet, nous avons besoin d'avoir une compréhension qui va plus loin que la compréhension du système écrit au sens propre.

2 Traduction libre de:

- 1.Operational: competence with tools, procedures, and techniques for handling language proficiently; reading and writing in a range of contexts adequately;
- 2.Cultural: competence with the meaning system of social practices; understanding text in relation to context and the appropriateness of ways of social reading and writing;
- 3.Critical: awareness that social practices (including literacies) are socially constructed and selective-they include some values, rules, purposes and exclude others. In Lankhear & Knobel (2003).

Littératie médiatique

Un média est une technologie qui diffuse de l'information. Les médias de masse sont considérés comme étant le quatrième pouvoir (Chomsky & McChesnay, 1997). Les médias de masse sont les médias qui diffusent de l'information non personnalisée à un grand nombre de personnes à la fois : journaux, télévision, radio, internet. Les médias de masse constituent un système de symboles régi par des codes, des règles, des technologies et des valeurs. Savoir lire les divers médias demande un éventail de compétences, non seulement pour accéder à l'information, mais aussi pour la digérer et en produire une compréhension de notre monde. Au savoir lire du texte écrit, s'ajoute le savoir lire des images, le savoir écouter et/ou regarder un bulletin de nouvelles à la radio ou à la télévision et le savoir naviguer sur le web. Accéder à de l'information par internet implique aussi des compétences de littératie informatique où l'utilisateur doit, entre autres choses, faire la distinction entre contenu informationnel et contenu publicitaire. Les médias en tant que systèmes de symboles demandent du récepteur une participation active dans le décodage du message.

On pourrait croire que le besoin d'être capable de « lire » les médias est lié à la conjoncture actuelle, mais les chercheurs se penchaient déjà sur cette question à l'arrivée de la télévision dans les années 50 (Siniscalco, 1996). Entre les années 70 et 80, une vague de recherches (Anderson, 1972 ; Atkin & Gantz, 1978; Berry, 1983) sur l'éducation aux médias a démontré l'importance de développer des habiletés pour avoir une pensée critique face aux médias, et ce, dès l'éducation primaire. Ces études ont orienté éducateurs et politiques en éducation vers l'intégration de l'éducation aux médias dans les institutions d'enseignement primaire et secondaire. Au Québec, l'éducation aux médias a été intégrée au programme d'éducation du ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS, 2006) en tant que compétence transversale. Des études plus récentes (Semali 2002 ; Cheung, 2005 ; Hobbs, 2005) révèlent que l'éducation aux médias encourage le public à développer une pensée critique face au contenu violent que les médias véhiculent et à se questionner sur les pratiques médiatiques, leurs messages et leurs effets. Le développement de la pensée critique face à ce

système de symboles prend tout son sens dans une forme de littératie se rapportant aux médias puisque beaucoup de gens s'informent par les médias sur des questions politiques, économiques et idéologiques. Les médias sont nécessaires à notre compréhension du monde et à notre participation citoyenne.

Tait (2004) sonde les États-Uniens et conclut que la plupart d'entre eux reçoivent leur information par la télévision et la radio qu'ils écoutent en moyenne deux heures quotidiennement et par la lecture des journaux à laquelle ils passent 45 minutes par jour. Selon l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes de 2007 de Statistique Canada, 29 % des Canadiens regardent 15 heures de télévision par semaine ou plus, ce qui équivaut à une moyenne de deux heures par jour et 19% en regardent 21 heures ou plus, une moyenne de trois heures par jour.

Au-delà des médias d'information, les contenus médiatiques de divertissement véhiculent aussi des idées qui influencent la vision qu'on se fait du monde (Kellner & Share, 2005). Plusieurs études à propos des médias (Palazon, 2000, Tait, 2004 ; Tisdell, Stuckey & Thompson, 2007) démontrent leurs tendances à reproduire les relations de pouvoirs basées sur la race, le genre, les classes et l'orientation sexuelle chez les personnages et les individus présentés au public, mais aussi à résister à ces relations de pouvoir. Devant ces tendances paradoxales, il est difficile de juger du caractère représentatif des médias. En fait, les médias de masse n'agissent pas dans une fonction de représentation, ils sont construits avec différentes contraintes tant techniques, économiques, qu'idéologiques (Brookfield, 1986 ; 1990).

Les médias se présentent souvent comme étant une fenêtre sur le monde (Chomsky & McChesnay, 1997). Cette analogie est juste, comme une fenêtre, ils n'offrent qu'une vision parcellaire de ce monde. Au-delà de la fonction de représentation, Kellner (1995a, 2003) attribue aux médias une fonction de pédagogie qui nous enseigne des comportements qui peuvent être adéquats et inadéquats, des rôles de genre et des connaissances du monde. Il n'est pas le

seul, d'autres tenants de l'éducation aux médias (Pungente, 1997 ; Torres & Mercado, 2006) disent des médias qu'ils sont avant tout une source de plaisir, mais qu'ils sont tout de même source de savoir et contribuent à la construction de l'identité de leur public. C'est pourquoi il est important d'après Alvermann & Hagood (2000) de promouvoir une éducation aux médias dans une approche de littératie critique puisque les médias influencent à divers degrés la perception que l'on se fait du monde (Brookfield, 1990 ; Kellner, 2000).

Littératie critique et médias

Pour vraiment comprendre les messages médiatiques, il faut consommer les médias de façon active en tentant de décoder leurs messages, en étant critique face à ce qu'on entend, lit et voit pour en arriver à une construction de sens qui nous permettrait de participer activement à notre société. Pour cela, il est nécessaire de développer des habiletés de littératie médiatique. Parmi les multiples définitions de ce qu'est la littératie médiatique (Jolls & Grande, 2005 ; Megee, 1997 ; Thoman & Jolls, 2004), on retrouve toujours des composantes d'analyse, d'évaluation et d'interprétation qui nous indiquent que les médias ne livrent pas un message prêt à consommer, qu'être éduqué aux médias, c'est d'être capable de traiter de l'information en la décortiquant, en l'analysant et en l'évaluant avant de la digérer. Ces étapes préalables à la digestion de l'information médiatique requièrent des habiletés de littératie critique. Ce qu'on appelle la littératie critique dans la littérature (Freire, 1970 ; Alvermann & Hagood, 2000 ; Lankshear & Knobel, 2006 ; Sinfield & Hawkins, 2006) est en fait le développement de la pensée critique face à un système de symboles, celle-ci est d'ailleurs indissociable de ce qu'on définit aujourd'hui comme la littératie. Pour ceux qui font la promotion de la littératie médiatique, la littératie critique en est une composante essentielle (Alvermann & Hagood, 2000; Brookfield, 1996; Guy, 2004; Kellner, 1995a; Kellner & Share, 1997; Kline & Murphy, 2006; Morgan, 1997; Pungente, 1997; Thoman & Jolls, 2004; Torres & Mercado, 2006; Willem, 2004).

La littératie critique est considérée par Masny (1996, p. 2) comme une métaconnaissance³, c'est-à-dire qu'elle n'est pas rattachée spécifiquement à un système de symboles, mais qu'elle se rapporte à toutes formes de lecture, à toutes formes de littératie. Pour certains auteurs (Bryan, Reveles & Kelly, 2005 ; Roth, 2004b), la littératie critique se concrétise en capacités ou en compétences qui permettent aux individus de prendre part aux changements sociaux. Pour Klein (1999), il s'agit de l'acquisition de divers types de savoirs qui permettent de raffiner la pensée critique chez l'individu. Dionne (2007) résume la littératie critique comme une « capacité de penser, négocier et agir, en d'autres mots d'avoir un sens critique face à ces divers langages ». Pour Dionne (2007), la littératie critique « s'avère un outil indispensable pour s'affirmer, décoder le monde, en dénoncer les préjugés et les stéréotypes, et participer à la transformation vers une société plus équitable » (p. 43).

Alphabétisation populaire et littératie critique

Depuis les années 60 au Québec, les groupes communautaires se sont engagés dans une lutte contre l'analphabétisme. L'alphabétisation populaire est née du désir d'améliorer les conditions de vie des adultes analphabètes. Inspirés de l'approche d'éducation populaire de Freire (1970), les groupes d'alphabétisation populaire offrent aux adultes « l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul d'abord comme un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur [leur] vie, [leur] milieu et [leur] environnement » (Déclaration de principes du RGPAQ, principe 1.). De plus, l'alphabétisation populaire poursuit des objectifs d'apprentissage orientés vers la réflexion critique et la transformation du milieu, et ce, en dehors du système scolaire (RGPAQ, 1995 : 11-12 dans Fillion, 2005, p. 7). Duval (2002) décrit l'alphabétisation populaire comme le « développement de la pensée critique, de la prise en charge du milieu pour l'amélioration des conditions de vie et la lutte contre la pauvreté et les inégalités sociales ». L'alphabétisation populaire contribue donc au développement d'une littératie qui s'apparente à la dimension radicale/critique définie par Holland et al. (1998) en situant la littératie

3 Traduction libre de *meta-knowledge*.

dans les pratiques sociales, culturelles, politiques et économiques desquelles elles font parties. L'alphabétisation populaire travaille au développement de la dimension critique de la littératie telle que définie par Lankshear & Knobel (2003).

Lankshear & Knobel (2003) identifient trois dimensions communes à de multiples formes de littératie dont une dimension critique: « être conscient que les pratiques sociales (incluant la littératie) sont socialement construites et sélectives; elles sous-tendent des valeurs, des règles, des buts et en excluent d'autres »⁴. Dans une approche freirienne, l'alphabétisation passe par la conscientisation, la prise de conscience de la dynamique dominants-dominés dans le but non pas de renverser la vapeur, mais bien de défaire ces relations de pouvoir par l'action activée par une pédagogie de changement social. L'alphabétisation populaire ne met donc pas l'accent sur le déchiffrement du code écrit ou numérique, mais relie l'apprentissage de ces compétences au milieu de vie des apprenants pour leur donner du pouvoir sur leur vie. Bref, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait dans le but d'agir et de prendre sa place en tant que citoyen. L'alphabétisation populaire se veut le développement des compétences de littératies multiples⁵. Les groupes d'alphabétisation peuvent être un environnement propice au développement d'une littératie critique envers les médias parce que c'est ce genre de savoir qu'ils tentent de développer.

REVUE DE LITTÉRATURE

Éducation aux adultes et médias

La majorité des études qui se sont penchées sur l'importance de développer un sens critique face aux médias ont été menées auprès d'enfants ou d'adolescents (Cheung, 2005; Jolls & Grande, 2005; Siniscalco, 1996). Mais comme le font

4 Traduction libre de Critical: awareness that social practices (including literacies) are socially constructed and selective-they include some values, rules, purposes and exclude others in Lankshear & Knobel (2003).

5 Malgré cela, le terme alphabétisation est couramment utilisé par les groupes d'éducation populaire même si sa dénotation est d'abord liée au code alphabétique.

remarquer Tisdell & al. (2007), les communications de conférences concernant l'éducation aux médias chez les adultes sont de plus en plus nombreuses depuis quelques années. Parmi les études qui ont été menées auprès d'adultes, on en retrouve plusieurs réalisées auprès d'étudiants en éducation (Hess, 1998 ; Masterman, 1994 dans Willem, 2004 ; Stuckey & Kring, 2007 ; Tisdell et al. 2007 ; Torres & Mercado, 2006). Ces études tentent de documenter la création d'une formation des maîtres en littératie médiatique afin de mettre sur pied un programme d'éducation aux médias dans les écoles. En dehors des murs universitaires, quelques recherches ont aussi été menées auprès d'adultes (Guy, 2004 ; Miller, 1999 ; Thompson, 2007 ; Tisdell et al., 2007 ; Wright, 2006) afin d'examiner l'effet de la culture populaire véhiculée par les médias sur la construction de l'identité. On découvre dans les résultats de Thompson (2007) que la présence des médias modifie la perception qu'ont les adultes du monde qui les entoure. Plusieurs participants à cette étude avaient admis dans le sondage regarder la télévision cinq heures par semaine, mais lorsque interviewés ceux-ci avaient une multitude de connaissances à propos d'émissions populaires qui dépassaient les cinq heures par semaine d'écoute. Les résultats de cette étude, qui s'est concentrée sur les émissions de fiction, appuient les notions socioconstructivistes qui avancent que les gens construisent continuellement des connaissances à propos d'eux-mêmes et des autres à travers les médias et reconsidèrent leur propre histoire et celle des autres en se basant sur leurs expériences vécues, mais aussi celles qui leur sont transmises par les médias.

Analphabètes et éducation aux médias

Si on retrouve peu d'études sur l'éducation aux adultes et les médias en dehors des institutions d'enseignement, on en retrouve encore moins auprès des adultes analphabètes. Ce qui a été étudié chez les analphabètes et les médias s'est plutôt orienté vers les médias en tant que moyen d'alphabétisation. Par exemple, Bates (1990) et Donnelly (2000) se penchent respectivement sur la radio et la télévision comme médias qui contribuent à l'alphabétisation. Taylor (2006), en suivant une population analphabète dans leurs pratiques de tous les jours, s'intéresse à l'éducation informelle : de quelle façon l'adulte analphabète s'éduque-t-il dans sa

vie de tous les jours? Cette étude touche au rôle des médias comme source d'éducation. Heuer (2006) mentionne que l'usage informel des médias de masse par les analphabètes a peu été exploré et qu'il n'y a que quelques sondages qui mentionnent les moyens qu'utilisent les adultes analphabètes dans un but de littératie. Toutes ces études démontrent que les analphabètes sont aussi consommateurs de médias.

Dans Taylor (2006), on découvre que les Canadiens avec des habiletés de lecture limitées ont quotidiennement affaire à des activités de littératie, que ce soit en lien avec leur foyer, leur travail ou leur communauté et on remarque que plusieurs de ces activités de littératie sont liées aux médias. Les participants à cette étude s'informaient par le biais de la radio et de la télévision et utilisaient cette information « à leur façon dans leur temps libre » (Taylor, 2006, p. 505). Pour Taylor (2006), la littératie doit être comprise comme faisant partie des pratiques sociales interliées avec la culture de l'apprenant et avec son histoire. Heuer (2007) explore comment l'usage des médias de la culture populaire peut contribuer à construire des habiletés de littératie chez les adultes non-lecteurs. Lors d'ateliers où on découpe des images dans des magazines pour créer des affiches sur les différents métiers, des participants démontrent un intérêt à questionner les sources et amorcent par eux-mêmes des discussions sur la représentation des genres, des races et des classes. Cet atelier devient alors une occasion de faciliter un sens critique envers les médias. Cette étude montre des aptitudes chez les faibles lecteurs à la pensée critique face aux médias. Cette découverte met en lumière que des individus ne possédant pas des habiletés de littératie de type opérationnel développent tout de même une dimension essentielle aux nouvelles formes de littératie : le sens critique. Dans l'étude de Heuer (2007), ce sens critique s'est manifesté de façon naturelle chez les participants et de façon accidentelle dans l'étude. Les participants ont été critiques face aux représentations offertes dans les magazines, il s'agissait en quelque sorte d'une lecture de l'image. Mais qu'en est-il de leur sens critique face aux médias qui véhiculent du contenu audio ? Et lorsqu'on se retrouve avec des faibles lecteurs, peuvent-ils être critiques face à ce qu'ils déchiffrent dans les

médias écrits? Et comment se manifesterait ce sens critique dans un atelier de littératie médiatique? Plusieurs questions restent à explorer en ce qui concerne les analphabètes et leur rapport critique aux médias.

Les analphabètes vivent à l'écart du système écrit, malgré cela, il a été prouvé qu'ils sont des consommateurs de médias (Taylor, 2006) et, comme tout le monde, ils ont à développer un sens critique face aux médias pour une construction de sens qui les informe sur la société dans laquelle ils vivent. Les analphabètes, même s'ils sont encore trop nombreux, demeurent marginalisés. Le fait qu'ils ne peuvent utiliser le système écrit pour s'exprimer explique en partie cette marginalisation, mais ce qui minimise grandement leur impact social provient surtout de leur statut économique. Sans les habiletés opérationnelles de la lecture et de l'écriture telles que définies par Lankshear & Knobel (2003) et sans les diplômes qui se portent garants de la maîtrise de ses habiletés, le marché du travail est de plus en plus difficile, voire quasi impossible, d'accès. L'analphabétisme est synonyme de pauvreté (Kapsalis, 1998). D'après le RGPAQ, les personnes analphabètes ont généralement une santé plus fragile et vivent de l'exclusion sociale. Malgré les nombreux facteurs susceptibles de marginaliser les personnes analphabètes, les démarches d'alphabétisation populaire tentent de développer des compétences de littératie dans le but de donner aux participants une prise de pouvoir sur leur vie. Dans un tel contexte, le développement de la littératie critique est essentiel.

Les personnes analphabètes ont fait l'objet d'études dans différents contextes. Au Québec, plusieurs études ont été menées parmi les groupes d'alphabétisation populaire. On s'est intéressé entre autres aux besoins de la population analphabète (Duval, 2002), aux structures de démocratisation (Fillion, 2005), au développement de la lecture et de l'écriture par les TIC (Crête, 2008) et aux facteurs émotifs des apprenants (Roy, De Coster, Drolet, & Sfriso, 2001). Ces études apportent plusieurs informations sur les caractéristiques des participants analphabètes et sur les structures et la pédagogie des groupes d'alphabétisation populaire. En dehors des groupes d'alphabétisation populaire, des études auprès

de personnes analphabètes ont aussi été menées. Besse (2003) a étudié les personnes analphabètes en milieu pénitentiaire et Taylor (2006) les a suivies dans leur vie de tous les jours.

La plupart des études menées auprès des personnes analphabètes ont surtout permis d'en savoir plus sur le développement d'une littératie et sur les conséquences de ne pas posséder les compétences de lecture et d'écriture. Même si dans ces études, la littératie a été à plusieurs reprises envisagée comme un ensemble de compétences allant au-delà du déchiffrage du code écrit, aucune étude ne s'est intéressée jusqu'à maintenant à comment des difficultés de lecture et d'écriture pourraient influencer le développement d'une littératie critique. Afin d'explorer ce phénomène, le texte média, pouvant être lu sans posséder une littératie dite opérationnelle, et exigeant une grande part de lecture critique, s'est avéré être tout désigné pour observer les manifestations d'une littératie critique chez des analphabètes. La présente étude tente donc de donner quelques pistes qui nous permettraient de répondre à la question :

Comment se manifeste la dimension critique d'une littératie liée aux médias chez des individus considérés comme ne possédant pas les habiletés de littératie de base?

Cette question de recherche est d'autant plus pertinente qu'elle aborde la littératie dans une perspective globale telle que définie par le cadre conceptuel des littératies multiples et envisagée par les groupes d'alphabetisation populaire.

Approche pédagogique

Comment créer un climat propice au développement et aux manifestations d'une littératie critique dans une lecture du texte média? À ce sujet, la littérature nous renseigne sur des approches pédagogiques, sur le rôle que devrait jouer l'éducateur dans une telle démarche et sur des façons d'aborder les médias en situation d'apprentissage. Le développement de la littératie critique n'est pas sans rappeler les travaux de Freire (1970 ; 1973 ; 1987 ; 1989 ; 1997). Pour lui, le savoir lire signifie être critique face à un système de symboles. Une démarche d'éducation populaire engage l'apprenant dans son processus d'apprentissage,

l'apprenant lui-même s'interroge sur comment il apprend ? On retrouve dans la littérature se rapportant à l'éducation aux médias des suggestions d'approches pédagogiques qui se rapprochent des principes d'éducation populaire. Un climat pédagogique propice au développement d'une littératie critique suggère une approche centrée sur l'apprenant, qui part de sa culture, de sa connaissance et de son expérience.

Le rôle de l'éducateur

Décortiquer les messages véhiculés par les médias pour en distinguer ce qui est du domaine de l'information, de la propagande, du marketing ou autre domaine, n'est pas une aptitude qui apparaît de façon naturelle. La capacité d'analyser les messages véhiculés par les médias dans des formats constamment en évolution est un apprentissage qui se fait à long terme et qui doit d'abord être guidé (Torres & Mercado 2006). Palazon (2000) est d'avis que les médias sont un système où il existe un manque d'interaction entre les récepteurs d'un message et sa production. C'est pour cette raison que Palazon (2000) suggère à l'éducateur d'être celui qui comble ce manque d'interaction avec des exercices de décodage de messages, tel un détective qui ne possède qu'une partie de l'information et qui est en quête d'un portrait global de la situation. Pour Graham (1989), peu importe dans quel contexte la littératie médiatique est faite, celle-ci aide les adultes à comprendre l'influence de la culture et des pouvoirs sur leur vie, ce qui contribue à leur émancipation progressive des valeurs véhiculées par les médias. Pour ce faire, il envisage le rôle de l'éducateur comme un facilitateur qui munit l'apprenant d'outils, pour qu'il arrive lui-même à une prise de conscience, et qui engage l'apprenant à participer activement à la réception des messages médiatiques. Brookfield (1986) suggère des exercices pour rendre actif le consommateur de médias, mais aussi pour qu'il prenne conscience des biais inhérents aux moyens de communication et de la façon dont les médias véhiculent les stéréotypes de la culture dominante.

Le plaisir lié aux médias

Kline et al. (2006) nous mettent en garde contre un des dangers reliés à l'éducation aux médias qui est de tomber dans la démonisation des médias en n'en montrant que les aspects négatifs. Morgan (1997) suggère qu'il faut reconnaître le plaisir que procure les médias plutôt que d'attribuer la consommation médiatique à un comportement victimisant. On suggère également à l'éducateur de présenter aux apprenants ses propres préjugés envers les médias avant de commencer une démarche d'éducation aux médias. D'après Masterman (1994), le travail collaboratif fait partie de l'éducation aux médias. L'apprentissage de l'individu est facilité, non par la compétition, mais plutôt par le travail collaboratif, puisque chaque membre d'un groupe donne accès à différents points de vue et constitue une ressource de plus pour la compréhension du groupe. Dans l'étude de Tisdell & al. (2007), une recherche-action sur le développement du sens critique face au cinéma et à la télévision, on découvre des facteurs qui facilitent le développement d'une littératie médiatique tels le plaisir — comme pouvant faciliter et en même temps contraindre un sens critique face aux médias — et l'importance de faciliter les discussions.

CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE

Le besoin de créer un atelier de littératie médiatique avec et pour un groupe de participants en démarche d'alphabétisation a d'abord été identifié lors de discussions informelles entre la chercheure et des animatrices en alphabétisation d'un centre d'éducation populaire aux adultes. Les animatrices en alphabétisation se sont questionnées sur la pensée critique dont font preuve leurs participants face aux médias, tout en soulignant l'importance de développer des habiletés de littératie critique chez les participants. De ce questionnement et de ce besoin est née l'idée d'une intervention de recherche qui serait aussi pédagogique. La chercheure et l'animatrice créeraient et animeraient des ateliers de littératie médiatique.

Les ateliers devaient s'intégrer à la démarche d'alphabétisation populaire des participants et ceux-ci devaient participer à la création des ateliers en les évaluant

pour les orienter selon leurs besoins et intérêts. Le design de recherche-action s'est présenté comme un design qui s'intégrerait bien à la démarche d'éducation populaire. De plus, une recherche de type action nous permettrait de répondre aux besoins de l'étude et aux besoins pédagogiques en intervenant directement sur le terrain. L'éducation populaire et la recherche-action ont des buts communs comme l'appropriation des processus de prise en charge. La méthodologie de recherche-action veut faciliter l'appropriation des processus de prise en charge tant au niveau de la dynamique chercheure-animatrice, participants-animatrice et chercheur-participants (Lavoie & Laurin, 1996). Et l'appropriation des processus de prise en charge est aussi le but de l'éducation populaire. Cette finalité commune à l'approche pédagogique et au design de recherche a permis de marier le processus de recherche à la démarche pédagogique sans l'altérer. Même que le processus de recherche a pu, à quelques reprises, enrichir la démarche pédagogique. En faisant de ces ateliers de littératie médiatique un sujet d'étude, cette recherche-action a documenté le processus d'apprentissage, de création d'un atelier de littératie médiatique, d'évaluation des techniques d'animation et a soulevé des questionnements à propos des particularités du développement et des manifestations d'une littératie critique envers les médias chez des apprenants en démarche d'alphabétisation.

Définir le penseur critique

Comment se manifeste une littératie médiatique quand on ne possède pas les habiletés de littératie dites de base? Ce que cette étude cherchait à faire était de créer un climat propice à la manifestation d'une littératie critique envers les médias chez des participants analphabètes afin d'observer comment celle-ci pouvait se manifester. À cet effet, il fallait avoir une idée de ce qu'on entendait par littératie critique. Moon (2008), par une revue des essais et de la théorie sur la pensée critique, identifie la complexité à définir la pensée critique et les compétences du penseur critique. Devant la complexité du phénomène, Moon (2008) suggère de mener des études sur la pensée critique en utilisant une définition locale. Dans cette étude, une définition locale de l'animatrice et de la chercheuse a été utilisée. L'utilisation d'une définition locale de littératie critique

nous permet de se concentrer sur certains aspects de la pensée critique qui s'appliquent aux médias, tout en nous permettant de ne pas tenir compte des compétences de littératie qui se rapportent directement à la lecture et à l'écriture. La définition utilisée dans cette étude est inspirée des lectures sur la littératie et la pensée critique citées dans ce rapport, mais aussi de l'expérience personnelle de l'animatrice et de la chercheure. D'après notre définition locale, être un penseur critique c'est :

Être critique face à ce que nous entendons et face à ce que nous voyons dans les médias et dans la vie de tous les jours parce que nous sommes conscients que ce contenu peut être biaisé et que les autorités — gouvernement, animatrice d'alphabétisation, prêtre ou autres — peuvent avoir tort. Être capable de se forger une opinion de façon autonome et de remettre en question les valeurs et la vision du monde présentées par les idéologies dominantes.

À partir de cette définition, l'animatrice et la chercheure ont déterminé des compétences qu'elles jugeaient nécessaires à un penseur critique et sur lesquelles elles voulaient travailler : poser des questions et remettre en question, comparer des ressemblances et des différences, faire des liens entre le contenu média et son processus de création, exprimer une opinion et être capable d'argumenter pour défendre une opinion. Toutes ces compétences n'ont pu être travaillées lors des ateliers. Elles font cependant partie des objectifs à long terme de la démarche d'alphabétisation dans le but de donner aux participants des outils pour améliorer leurs conditions de vie.

MÉTHODOLOGIE

Recherche-action

Il existe différents modèles de recherche-action. Une méthodologie de recherche-action implique généralement l'identification d'une problématique, un plan d'action, une cueillette de données qui permet une réflexion sur l'action dans le but de documenter de futures actions. Goyette & Lessard-Hébert (1987, p. 24) recensent les différentes conceptualisations de la recherche-action et définissent

des objectifs de la recherche-action qui touchent principalement à trois dimensions : « finalités et fonctions de recherche ; finalités et fonctions d'action ; finalités et fonctions de formation/perfectionnement ». Malgré des efforts de catégorisation des différents types de recherche-action selon leur finalité et leur fonction, Goyette & Lessard-Hébert (1987) constatent que celles-ci sont interreliées dans un système où chacune des dimensions entretient une relation d'interdépendance avec les autres. On retrouve dans cette étude une relation d'interdépendance entre les trois finalités identifiées. La fonction de recherche contribue directement à la fonction de formation/perfectionnement, en documentant les pratiques d'animation et le développement d'une littératie critique et l'intervention pédagogique enrichit la recherche. La fonction de formation/perfectionnement existe dans le but d'orienter les actions des participants dans leur vie de tous les jours. La recherche peut aussi éclairer l'action parce que si celle-ci arrive à donner une meilleure compréhension de comment se développent des compétences de littératie critique, elle peut avoir un impact sur les actions des participants en leur donnant des outils appropriés. Pour Freire, l'action doit aussi être guidée par une compréhension du savoir théorique (1970). Rhéaume (1982) ajoute à cela que l'éducation est reliée à la production d'un savoir et au changement dans l'action.

La recherche-action et l'éducation populaire partagent des similarités tant dans leur processus que dans leurs finalités : toutes deux visent à en apprendre plus pour passer à l'action et transformer des conditions qui sont problématiques. Ley (dans Goyette & Lessard-Hébert, 1987) parle de la recherche-action comme un moyen d'élargir la conscience collective pour paver la voie au changement social. Ce qui est également le but de l'éducation populaire : une conscientisation qui passe par le développement d'une littératie critique. Être plus critique pour les analphabètes, c'est prendre conscience d'un ordre établi qui les marginalise, une prise de conscience qui ouvre la porte à l'action. D'après Morin et al. (1996), la recherche-action doit être ancrée dans des besoins sociaux réels et s'intéresser à des situations vécues. Dans le cadre de cette recherche-action, le besoin d'un atelier de littératie médiatique a été d'abord identifié par les travailleurs du milieu.

Pour être cohérent avec l'approche d'éducation populaire, la nécessité d'un atelier de littératie médiatique a été discutée avec les participants, qui ont dû eux-mêmes juger de la nécessité d'une telle intervention pédagogique et de recherche. L'identification d'un problème par les sujets impliqués sur le terrain est à la base de l'approche pédagogique et du design de recherche-action.

Dans ce projet de recherche, la méthodologie devait s'intégrer parfaitement à la démarche pédagogique sans porter atteinte à l'apprentissage des participants. Le caractère réflexif de la recherche-action et sa grande flexibilité dans la méthodologie permettent l'adaptation de l'instrumentation après analyse pour des résultats plus susceptibles de répondre aux questions posées. Le design a été sujet à changements au fur et à mesure qu'a évolué l'étude. La flexibilité de la méthodologie a permis de s'adapter aux besoins des participants et de modifier certaines méthodes de cueillette des données, par exemple, le processus de validation auprès des participants.

Le terrain d'étude

Le *Comité d'Éducation aux Adultes de Saint-Henri et de Petite-Bourgogne* (CEDA) est un centre d'éducation populaire qui œuvre dans plusieurs domaines tels l'accueil aux immigrants, la francisation, les cuisines collectives, les loisirs, l'alphabétisation et les luttes sociales. Le centre compte près de 800 membres, 15 salariés à temps plein et presque autant à temps partiel. Depuis 37 ans, le centre offre à ses membres une vie associative dynamique, un milieu de vie, comme ils l'appellent, où les divers secteurs d'action travaillent à améliorer les conditions de vie des adultes à faible revenu du quartier et des environs. L'alphabétisation fait partie des tout premiers mandats du centre. Dans une démarche d'alphabétisation, les animateurs ne travaillent pas seulement à développer des compétences de littératie opérationnelle, mais travaillent aussi avec les participants sur des enjeux qui touchent leurs conditions de vie, et ce, en faisant valoir leurs capacités d'autodétermination. Pour diverses raisons — parce qu'ils vivent de l'aide sociale ou parce qu'ils sont analphabètes, pauvres ou souvent issus de milieux familiaux dysfonctionnels — les participants qui entreprennent

une démarche d'alphabétisation ont peu d'estime de soi et il est, dans un premier temps, difficile de les amener à s'exprimer et à leur faire réaliser la valeur de leur point de vue. La valorisation du savoir des participants dans une démarche d'éducation populaire est une grande partie du travail des animateurs qui doivent bâtir des connaissances en collaboration avec les apprenants en se faisant facilitateurs d'un dialogue pédagogique et non véhicules unidirectionnels d'un savoir qu'eux seuls possèdent.

Les participants

Les douze participants à l'étude font partie du même groupe d'alphabétisation, certains depuis quelques mois, mais pour la plupart depuis déjà quelques années. Le nombre d'années de participation à une démarche d'alphabétisation varie beaucoup entre les participants, cela va de zéro à treize ans. La plupart des participants se connaissent un peu, certains mieux que d'autres parce qu'ils participent ensemble à diverses activités de la vie associative, ou font partie de la même troupe de théâtre. L'atelier d'alphabétisation facilite généralement les contacts entre les participants et, même s'il y a un roulement de participants dans les groupes à chaque session, des activités sont prévues afin de renforcer l'esprit de groupe. Les participants sont âgés entre 30 et 55 ans. Parmi les participants, neuf sont des francophones nés au Québec et trois sont des hispanophones nés en Amérique latine. Tous les participants font partie de la classe économiquement faible, la plupart vivent des prestations d'aide sociale. Ils habitent tous dans des quartiers situés dans le sud-ouest de Montréal. Les participants ne sont pas totalement analphabètes, ils font partie du niveau 3 d'alphabétisation, le niveau le plus élevé du centre. Selon l'animatrice, ils sont ce qu'on peut appeler de faibles lecteurs. Il existe parmi eux plusieurs différences quant à leurs capacités de lecture. Certains arrivent même à lire de courts articles de journaux. Malgré cela, les participants sont considérés comme analphabètes d'après les mesures de littératie de Statistique Canada, puisqu'ils n'ont pas complété d'études et ne lisent pas assez pour occuper un emploi qui demande un niveau moyen de littératie fonctionnelle.

La chercheure

La chercheure a fait des études en communication qui lui ont permis d'analyser les médias et leurs structures. Elle a également travaillé pour la presse écrite et pour la radio, elle possède donc une bonne connaissance des médias. Dans une étude précédente (Dahl, Dimas, Scherzer, 2008), la chercheure s'est intéressée à la littératie médiatique qui fait partie du programme québécois d'éducation au primaire. De cette étude se dégagent des conditions facilitant l'enseignement d'une littératie médiatique. La chercheure possède une expérience en éducation tant populaire qu'institutionnalisée, mais elle n'a jamais travaillé en alphabétisation. Les apprenants en alphabétisation sont des apprenants particuliers qui demandent une approche pédagogique adaptée. Le sentiment d'échec face à l'apprentissage est très répandu et occasionne des problèmes d'estime de soi, qui se répercutent dans plusieurs secteurs de leur vie (Ruph, 1998). C'est pour cette raison que le lien de confiance avec les apprenants est essentiel pour établir un dialogue. Il aurait été impensable qu'un parfait inconnu de l'organisation s'introduise dans les ateliers d'alphabétisation pour un projet de recherche. Quelques mois avant l'étude, la chercheure a travaillé à bâtir un début de confiance avec les participants en participant à diverses activités de la vie associative pendant lesquelles elle pouvait discuter informellement avec les participants. De plus, elle connaissait déjà certains participants avant de commencer les démarches pour ce projet d'étude. La chercheure est membre et fréquente l'organisation depuis trois ans, elle en connaît donc la philosophie.

Une approche d'éducation populaire exprime les valeurs et les croyances de la chercheure liées à sa perception de ce que devrait être l'éducation. La littératie médiatique, même si elle est de plus en plus reconnue comme une compétence nécessaire par plusieurs institutions à vocation éducative qui l'intègrent dans les programmes d'enseignement général comme cela a été le cas pour le MELS (2006), est une compétence que la chercheure croit nécessaire à une participation citoyenne et qui devrait s'étendre à l'éducation aux adultes. L'éducation est un moyen d'autodétermination dans lequel le développement de la pensée critique est partie prenante et le questionnement de l'ordre établi est au cœur du dialogue

pédagogique. Étant donné que les participants à cette recherche font déjà partie d'une démarche d'alphabétisation populaire inspirée de la pédagogie freirienne et que les ateliers médias ont pour but de développer des habiletés de lecture critique face aux médias, l'approche d'éducation populaire devait servir de cadre pédagogique à cette recherche.

L'animation d'ateliers d'alphabétisation demande des compétences spécifiques. Pour les animateurs non initiés, il peut être difficile de trouver des alternatives au système écrit pour animer un groupe. Le système d'écriture est omniprésent dans les pratiques d'éducation, il faut donc être créatif pour trouver des moyens de communication du savoir autres que la lecture et l'écriture. La chercheuse possédait des expériences en animation, mais aucune auprès d'apprenants analphabètes, c'est pourquoi la collaboration avec une animatrice en alphabétisation a été essentielle dans la préparation et l'animation des ateliers.

L'animatrice en alphabétisation

Les prémisses de cette recherche-action proviennent d'une discussion informelle entre la chercheuse et Danielle Arcand, animatrice en alphabétisation au CEDA. L'animatrice avait remarqué un intérêt des participants envers les médias, mais elle avait aussi remarqué ce qu'elle avait identifié comme étant « un manque de pensée critique » de la part des participants envers les médias. Était ainsi venue l'idée de travailler avec les participants pour développer une littératie médiatique. Arcand a expliqué en ces mots pourquoi elle était intéressée à participer à cette recherche : « Comme animatrice, j'expérimente une nouvelle approche dans mes ateliers d'alphabétisation, il s'agit de l'approche *Reflect*⁶. La communication audiovisuelle, comme le film, la vidéo, la télévision ou même le théâtre, est dans beaucoup de contextes la plus puissante des médias contemporains de communication. L'analyse critique du pouvoir de tels médias est souvent une

6 *Reflect* est une approche en éducation aux adultes inspirée de la pédagogie freirienne qui vise à créer des espaces propices à la discussion. Cette approche suggère des techniques d'animation afin de renforcer les habiletés de communication des participants dans le but d'une prise en charge de leur milieu (<http://www.reflect-action.org/?q=fr/node/71>).

importante partie du processus *Reflect* et elle peut servir de voie cruciale pour la communication et l'action dans les ateliers. Être plus critique face au discours « officiel et majoritaire » afin de formuler des revendications pour le respect de nos droits, changer notre position dans la société, la vision que la société a des personnes assistées sociales, revendiquer un traitement plus juste et équitable, plus respectueux des personnes. Voilà ce qui devrait être à mon avis une partie très importante du contenu de nos ateliers d'alpha populaire. »

Arcand, qui possède dix années d'expérience en alphabétisation populaire, a été une alliée précieuse à la réalisation de cette recherche parce qu'elle a su dans ses animations et avec le lien de confiance qu'elle entretient avec les participants, les amener à donner leur point de vue. Il était primordial d'avoir un bon contact avec les participants étant donné que le dialogue était la base des ateliers et que la participation de tous était un incontournable pour la réussite des ateliers. Sa grande expérience en éducation populaire et auprès des analphabètes a contribué à maintenir un équilibre entre la méthodologie de recherche, l'animation des ateliers et, surtout, l'apprentissage des participants.

L'implication des acteurs

La recherche-action en éducation est une intervention pédagogique qui se fait sur le terrain et par laquelle les acteurs concernés sont autant que possible impliqués dans l'intervention et dans le processus de recherche. Pour Shelton & Larocque (dans Goyette & Lessard-Hébert, 1987), le client n'est pas passif, il s'implique dans les différentes étapes du processus de la recherche : diagnostic, action et évaluation. Rhéaume (1982) parle de la nécessité de l'implication des participants dans la forme d'expérimentation, dans l'apprentissage et dans l'action. Grell & Wery (dans Goyette & Lessard-Hébert, 1987, p. 124) soulignent l'importance de la collaboration entre les différents acteurs impliqués; pour eux la recherche-action est une « œuvre collective entre les différents partenaires sociaux et le chercheur ». Les principaux acteurs dans cette étude sont les participants, l'animatrice et la chercheuse. Les participants ont été impliqués dans l'intervention dès l'identification du problème. Au cours des deux rencontres préliminaires, les

participants ont décidé qu'ils entreprendraient une démarche de littératie médiatique. Sous forme de sondage, ils ont nommé les médias qui les intéressaient et ceux sur lesquels ils aimeraient travailler. Après chaque atelier, quelques minutes étaient consacrées à la rétroaction des participants, sous forme de cote d'appréciation et de commentaires, ce qui permettait à la chercheuse et à l'animatrice d'orienter les ateliers qui suivaient. Des résultats préliminaires ont été présentés aux participants à la fin des ateliers afin de corroborer les découvertes. Tout au long de l'étude, les participants étaient informés des différentes activités de recherche entourant le projet, telles l'analyse des données, la rédaction du rapport de recherche et la participation de la chercheuse à deux conférences. Les participants voulaient aussi connaître les commentaires qui étaient suscités par l'étude.

Shelton & Larocque (1981, p. 4) définissent la recherche-action comme une « activité de compréhension et d'explication de la praxis du milieu impliqué ». Elle a pour but d'aider le milieu à identifier ses problèmes, à avoir un regard critique et à trouver des solutions. L'organisme en tant que terrain d'étude fait aussi partie des acteurs en constituant l'environnement de la recherche. Celui-ci a été collaboratif tout au long du processus de recherche tant au niveau matériel, entre autres par le prêt d'équipements nécessaires aux ateliers, qu'au niveau humain : support technique, grand intérêt des autres animateurs en alphabétisation, réponses données aux questionnements soulevés par le processus de création des ateliers. L'intervention, même si produite dans un seul groupe d'alphabétisation sur trois, a été présentée aux autres groupes de l'organisme. Avant que le projet soit présenté officiellement aux deux autres groupes d'alphabétisation, le bouche-à-oreille avait déjà mis au courant les autres participants. Les autres groupes d'alphabétisation ont manifesté un intérêt en suggérant des idées pour la création des ateliers. La communication entre les différents acteurs impliqués a permis à l'étude de s'enrichir de différents points de vue.

Animateur-chercheur et vice versa

La chercheuse et l'animatrice ont toutes deux participé à toutes les étapes de recherche en jouant tantôt un rôle de chercheuse, tantôt un rôle d'animatrice. Tout d'abord, le projet d'étude est né d'un besoin identifié par l'animatrice et une de ses collègues. Le groupe d'alphabétisation niveau 3, le plus avancé en matière d'écriture et de lecture, a été identifié comme étant celui le plus susceptible de bénéficier de l'intervention. La chercheuse a ensuite élaboré une proposition de projet qui a été modifiée selon les commentaires de l'animatrice du groupe désigné. Les ateliers ont été entièrement construits dans une collaboration entre la chercheuse et l'animatrice. L'animation a été faite par l'animatrice et la chercheuse. Les données sont recueillies par les deux parties et l'analyse a également été faite en collaboration. Même si l'animatrice a assuré la plus grande partie des animations et que la chercheuse a vu à la partie administrative de la recherche (retranscription des données et rédaction des rapports), les deux protagonistes ont pu modifier, commenter, participer et évaluer les actions de l'une et l'autre. L'implication des participants, de l'animatrice et de la chercheuse s'est faite à divers degrés et sous différentes formes, mais les acteurs principaux ont tous participé aux fonctions de formation, d'action et de recherche telles que recensées comme étant les trois dimensions de la recherche-action par Goyette & Lessard-Hébert (1987).

Les données

Les principales données recueillies auprès des participants sont des notes manuscrites des observations des ateliers. Ces observations sont des discussions ou des actions posées par les participants, l'animatrice et la chercheuse. Les notes ont été principalement prises par la chercheuse, mais l'animatrice a aussi pris des notes à des moments qu'elle jugeait importants. Il existe aussi des notes manuscrites provenant de discussions informelles en dehors des ateliers. Ces dernières ont été initiées par la chercheuse et l'animatrice ou par les participants. Ces discussions informelles ont permis de récolter les commentaires des participants plus timides, et diminuaient l'effet de groupe qui peut influencer le cours des discussions. Ces discussions informelles nous ont

aussi permis de poser des questions oubliées dans le feu de l'action des ateliers. Il est à noter que les dialogues cités dans ce mémoire ne proviennent pas d'enregistrement, ces dialogues sont tirés des notes d'observation. La chercheuse a tenté de transcrire le plus fidèlement possible les mots des participants. Des artéfacts (manuscrits, vidéos et photos) provenant des activités sont aussi analysés. Des données sont recueillies auprès de l'animatrice et de la chercheuse sous forme de journal de bord et de comptes-rendus des rencontres de préparation des ateliers. Creswell (2008) encourage l'utilisation du journal de bord où on peut écrire les premières impressions suite à une cueillette de données. Dans cette étude, l'animatrice et la chercheuse rédigeaient leurs premières impressions après chacun des ateliers. Un compte-rendu était également rédigé après chacune des rencontres entre l'animatrice et la chercheuse et gardait trace des discussions et des décisions qui avaient été prises pendant la création des ateliers. Les plans des ateliers ainsi que les exercices ont été consignés pour s'y référer lors de l'analyse. Ces diverses sources de données ont été classées en quatre catégories:

- 1- Données de littérature critique, recueillies pendant les ateliers avec les participants ou lors de discussions informelles;
- 2- Données de construction des ateliers, recueillies pendant la construction des ateliers avec l'animatrice et la chercheuse;
- 3- Données d'évaluation, faites par les participants sur les ateliers pendant les ateliers ou lors de discussions informelles;
- 4- Données qui concernent l'animation et la méthodologie de recherche qui sont des notes d'autoréflexion de l'animatrice et de la chercheuse.

Les quatre types de données sont colligés, validés et analysés par la chercheuse et l'animatrice après chaque atelier. De cette analyse ressort un rapport des données recueillies pour chacun des ateliers. Ces premières étapes d'analyse sont nécessaires à la poursuite des ateliers puisqu'elles influencent la préparation des ateliers qui suivent. La méthodologie de recherche-action permet de faire divers aller-retour entre les acteurs et les chercheurs, ce qui a été utile dans cette

étude pour vérifier les interprétations sur le terrain à différents moments de l'intervention.

Les ateliers

Les ateliers se concentrent non pas sur l'accès à l'information, mais plutôt à son analyse dans le but de voir comment elle est comprise. On met l'accent sur la dimension culturelle et critique de Lankshear & Knobel (2003) plutôt qu'opérationnelle. Dans les ateliers, des thèmes tels que comment se produit une émission de télévision et comment ces techniques de production influencent le contenu véhiculé sont abordés. Le contenu des ateliers a pour but de soulever chez les participants des questionnements par rapport aux médias.

Création des ateliers

Une démarche de création des ateliers en fonction des besoins des participants, demande une communication constante entre tous les acteurs. Les deux premières rencontres ont été préparées par l'animatrice et la chercheuse (Atelier 1 et 2). Lors de ces rencontres, l'animatrice et la chercheuse recueillent des données sur la participation des participants, leurs commentaires et l'évaluation que les participants font des rencontres. L'atelier suivant est construit en se basant sur ces données recueillies. À l'atelier 3, on sonde les participants pour connaître les médias qu'ils consomment. Ce sondage (appendice A) permet de se servir des médias que les participants connaissent pour créer les ateliers suivants. À partir de l'atelier 3, chacun des ateliers est créé par rapport aux données recueillies dans l'atelier précédent. Cette technique permet aux participants d'orienter les ateliers selon leurs intérêts et selon les apprentissages qu'ils jugent nécessaires de développer. Cette façon de faire permet aussi à la chercheuse et à l'animatrice d'identifier les compétences de littératie critique chez les participants et de choisir lesquelles sont à travailler. Dans la préparation de chacun des ateliers, des objectifs d'apprentissage sont déterminés en fonction de ce qui s'est passé dans l'atelier précédent. Les premiers ateliers regroupent plusieurs objectifs d'apprentissage. Ces ateliers sont exploratoires, comme le sujet média est vaste et qu'on veut constamment prendre en considération les

besoins et intérêts des participants, il faut d'abord faire quelques tentatives afin de trouver un fil conducteur qui décidera de la suite des ateliers. Les données recueillies permettent par la suite d'améliorer les techniques d'animation et la présentation du contenu pédagogique. Au total, huit ateliers de trois heures ont été donnés et un neuvième atelier a été consacré à la conclusion de la démarche et à la validation des résultats de la recherche avec les participants.

Contenu des ateliers

Cette section comprend le résumé du contenu des ateliers. Pour chacun des ateliers, les objectifs d'apprentissage sont donnés et une description des activités et de comment celles-ci se sont déroulées pendant les ateliers.

Atelier 1: L'Affaire Bronswick

Objectifs :

- Prendre contact avec les participants ;
- Identifier la problématique en testant la littératie médiatique des participants par le biais d'un docu-fiction.

Au premier atelier, un docu-fiction, *L'Affaire Bronswick*, est présenté aux participants. Comme son nom l'indique, le genre docu-fiction présente des éléments fictifs sous une forme documentaire. Dans *L'Affaire Bronswick*, une télévision de marque *Bronswick* envoie des ondes aux téléspectateurs afin de les pousser à surconsommer des produits dont ils n'ont pas besoin. *L'Affaire Bronswick* est scénarisée en utilisant des éléments du genre documentaire : témoignages des victimes, voix-off, reconstitutions, théorie du complot, etc. On retrouve dans ce court film de 20 minutes des éléments qui jouent sur la frontière entre le réel et le fantaisiste, ce qui fait douter le téléspectateur non averti de la véracité de l'information. En plus de faire un clin d'œil à la société de consommation, ce film soulève des questionnements face à notre rapport à l'information télévisuelle.

Après la présentation du film, l'animatrice demande aux participants s'ils ont des questions sur le film en les informant que les questions sont prises en note et qu'on y reviendra à la prochaine rencontre où on visionnera le film une deuxième fois.

Deux scénarios d'atelier ont été préparés pour cette première rencontre où nous prévoyions trois dénouements possibles.

Scénario 1 : tous les participants ne questionnent aucunement la véracité du contenu et considèrent qu'il s'agit d'un documentaire qui relate des faits historiques.

Scénario 2 : les participants se doutent de la véracité du contenu sans pour autant tous déclarer qu'il s'agit d'une fiction.

Scénario 3 : les participants s'entendent tous pour dire qu'il s'agit d'une fiction.

Dans le cas où le scénario 1 ou 2 se produirait, il avait été décidé que ni l'animatrice ni la chercheuse ne donnerait leur avis à savoir si le film relatait des événements qui s'étaient réellement passés. On ouvrirait une période de questions qui permettrait de vérifier les informations présentées et de revenir avec des réponses qui alimenteraient les discussions de la deuxième rencontre préliminaire. Lors de celle-ci, on visionnerait le film une deuxième fois. Dans le cas où le scénario 3 se produirait, la discussion prévue à la deuxième rencontre serait dès lors amorcée.

D'après les commentaires des participants qui ont suivi le visionnement, l'animatrice et la chercheuse constatent qu'aucun des participants ne doute de la véracité du contenu du film. Les commentaires recueillis en sont d'indignation face à une telle affaire. Certaines questions posées concernent le contenu du film et d'autres s'intéressent aux victimes de *L'Affaire Bronswick* : « Ont-ils décroché (après avoir été manipulés)? » Une seule question met en doute une information présentée : un participant dit que la télévision a été inventée bien avant ce qui est mentionné dans *L'Affaire Bronswick*.

Cette rencontre préliminaire a une formule très différente des ateliers qui suivront. Elle piège les participants, laisse la discussion en plan sans donner de réponse ou réfléchir sur les questions posées. Le contenu présenté n'a rien à voir avec les intérêts des participants et ne prend pas en considération leur savoir. Et finalement, nous ne demandons pas aux participants d'évaluer l'activité. Cette rencontre préliminaire peut sembler ne pas cadrer dans une démarche d'éducation populaire, mais elle en fait bien partie. Il s'agit en fait d'une partie du casse-tête de l'identification du problème. L'identification du problème par les participants est à la base de l'éducation populaire et également de la recherche-action. Dans le cas de la méthodologie de recherche-action, le problème est identifié par les praticiens et justifie donc l'intervention, mais dans le cas de l'approche pédagogique, il faut que cela vienne des participants. Nous partons donc d'une prémisse imposée dont on pourra rajuster le tir.

Dans cette rencontre, il fallait créer un vécu collectif pour ouvrir le dialogue sur la problématique de la littératie médiatique. Comme l'animatrice avait jugé difficile pour les participants d'ouvrir la discussion sans se baser sur une expérience concrète, il s'agissait d'ancrer la problématique dans une expérience à laquelle les participants pourraient se référer. Ce vécu est créé artificiellement pour le besoin de la démarche, mais a la qualité d'être partagé par l'ensemble des participants et ne leur demande pas de plonger dans leur vécu pour étaler publiquement des expériences qui pourraient être gênantes. À cause des problèmes d'estime de soi, les participants auraient pu refuser de partager des expériences où ils n'ont pas osé douter ou être critiques.

Le temps constituait aussi une contrainte à l'intervention. Il fallait précipiter le dialogue pour répondre aux besoins de l'étude. Deux ateliers d'alphabétisation consacrés à la présentation du projet étaient le maximum qu'on pouvait exiger des participants, surtout si ceux-ci décidaient de refuser de participer à l'étude. En raison de toutes ces contraintes, expérimenter avec tous les participants une situation qui demandait d'eux une littératie critique envers les médias illustre bien le concept de littératie médiatique.

Atelier 2: Une étude avec les médias

Objectifs :

- Identification de la problématique (suite) ;
- Obtenir le consentement pour le projet de recherche.

La deuxième rencontre préliminaire est la deuxième partie de l'identification de la problématique. Cette rencontre est cruciale, puisque c'est lors de cette rencontre que les participants identifieront ou non le besoin de faire un atelier de littératie médiatique et décideront de prendre part à l'étude.

La rencontre débute avec un retour sur le film visionné lors de la dernière rencontre : *L'Affaire Bronswick*. La chercheure et l'animatrice reviennent sur les questions qui ont été posées lors du visionnement. La date de l'invention de la télévision a été vérifiée et ne correspond pas à celle qui est mentionnée dans le film, le nom de l'inventeur non plus. On dit aux participants avoir fait une recherche internet sur *L'Affaire Bronswick* et n'avoir trouvé aucune information sur l'affaire et que toutes les entrées concernant *L'Affaire Bronswick* menaient au film. On fait une activité avec les participants qui consiste à répondre à un petit questionnaire qui porte sur le film (appendice B). Toutes les questions se réfèrent à des éléments insolites contenus dans le film et servent à soulever un questionnement sur la véracité du contenu. On regarde le film une seconde fois et les participants répondent aux questions avec succès.

Après le visionnement, les participants reconnaissent l'absurdité de certains détails dans le film mais jusque-là, personne n'ose mettre en doute la véracité du documentaire. Ce n'est que plus tard, au cours de la discussion concernant les éléments insolites, qu'une participante, Denise, dit qu'elle ne croit pas que *L'Affaire Bronswick* a réellement existé et donne les raisons qui la pousse à cette conclusion. L'animatrice demande au groupe s'il y en a d'autres qui pensent comme Denise. Le groupe se partage alors en trois petits groupes : un groupe croit en l'affaire, un groupe ne sait pas et un autre n'y croit pas. Les participants

semblent perplexes, à part un participant qui dit à Denise que cela a existé, personne ne tente de convaincre les autres de son opinion. La farce a assez duré, la chercheuse dit que *L’Affaire Bronswick* n’a pas existé, que c’est un faux documentaire. Les participants acceptent qu’il s’agisse d’un faux documentaire sans poser aucune question et on tente d’amorcer, sans succès, une discussion sur les éléments de vraisemblance dans le film : qu’est-ce qui nous a fait croire que c’était vrai? Denise poursuit en nommant ce qui l’a fait douter et certains participants donnent des exemples où ils ont acheté en grande quantité, comme il est arrivé aux protagonistes du film.

L’atelier se poursuit avec une discussion où on vérifie avec les participants leurs intérêts envers les médias, les consomment-ils? Sont-ils intéressés par les médias, si oui lesquels? En faisant un lien avec l’expérience de s’être fait mener en bateau par un contenu médiatique, la chercheuse propose le projet de faire des ateliers de littératie médiatique où on s’exercerait à développer une pensée critique face aux médias. Nous expliquons le contexte de l’étude et nous demandons le consentement des participants (appendice C) à l’aide d’un vote secret. La réponse est unanimement positive et nous d’entreprendre la préparation des prochains ateliers.

Atelier 3: Les genres médiatiques

Ce qui se dégage de l’atelier précédent et qu’on veut retravailler dans cet atelier : les participants ne remettent pas en question le contenu présenté par la chercheuse et l’animatrice. L’hypothèse que le contenu n’était pas approprié aux participants est émise. Il faut tester la littératie critique des participants avec un contenu plus près des intérêts et connaissances des participants.

Objectifs :

- Sonder les médias consommés par les participants ;
- Apprendre sur les différents genres médiatiques et leurs caractéristiques ;
- Tester la littératie critique des participants face au genre publicitaire.

On sonde les intérêts des participants envers ces quatre groupes de production médiatique : télévision, imprimé, radio et internet. Parmi ces groupes, on donne aux participants des sous-groupes, par exemple le groupe télévision regroupe le genre téléroman, nouvelles, émissions d'actualité et public en vedette. Ces catégories ont été inspirées des réponses des participants données à l'atelier précédent à la question : « En connaissez-vous des médias ? ». Les catégories sont arbitraires et une production médiatique peut faire partie de plus d'un groupe, dépendamment des justifications des participants. Avec ces catégories, on demande aux participants de réfléchir en grand groupe afin de donner le plus d'exemples possibles dans chacune des catégories. On passe un sondage écrit⁷ aux participants afin de connaître leurs habitudes par rapport aux médias. À l'aide des exemples écrits sur le tableau, les participants remplissent le sondage (se référer à l'appendice A pour les questions et réponses du sondage). D'après les résultats du sondage, nous concluons que les participants consomment beaucoup de médias. Ce sondage nous informe aussi sur les productions médiatiques qui sont à citer en exemple.

On fait une deuxième activité sur la reconnaissance des genres médiatiques. Les participants doivent relier les productions médiatiques au genre auquel elles appartiennent. Cet exercice nous informe de la bonne compréhension des participants et ouvre la discussion sur les différents genres et leurs caractéristiques.

L'atelier se conclut avec une troisième activité où on explore les caractéristiques du genre publicitaire. Nous distribuons aux participants des publicités découpées dans les journaux, de vraies publicités et des fausses. Dans cette activité, nous testons à nouveau le sens critique des participants face à un contenu médiatique. Les fausses publicités présentent du contenu absurde. Les participants arrivent à

7 Il est à noter qu'à chaque fois que les participants se retrouvent devant un texte écrit, on le lit en grand groupe et on s'assure que tout le monde comprend bien le texte. Celui-ci est rédigé avec une attention particulière : utilisation de mots clairs, connus par les participants (sinon on explique les nouveaux mots), phrases simples, gros caractères et papier de différentes couleurs s'il existe plus d'un document.

bien comprendre les messages publicitaires des vraies publicités. Nous remarquons dans cet atelier une forme de littératie publicitaire, les participants répondent bien aux questions : Qu'est-ce qu'on vend ? À qui on le vend ? Comment on le vend ? Par contre, ils attendent qu'on leur permette de questionner la vraisemblance avant de dire que des publicités sont fausses.

Atelier 4 : Jeopardy

Ce qui se dégage de l'atelier précédent et qu'on veut retravailler dans cet atelier :

- Les participants lisent tous des quotidiens gratuits distribués dans le métro;
- Les participants ne posent pas de question lorsqu'ils ont des doutes face au contenu présenté.

Objectif :

- S'exercer à poser des questions.

On fait un quiz à la manière du jeu *Jeopardy* où nous donnons des réponses aux participants sur des sujets que nous savons qu'ils connaissent. Les participants doivent répondre par une question qui se rapporte à la réponse donnée pour marquer des points.

Les participants participent avec enthousiasme et aiment le côté ludique de l'activité. Par contre, ils éprouvent beaucoup de difficulté à formuler les bonnes questions. Ils répondent avec différents types de formulation de questions, mais ne mettent pas la réponse dans leur formulation. Les participants se concentrent sur la formulation de questions en utilisant « qu'est-ce qui? » et « qu'est-ce que? » et ils ont de la difficulté à donner les réponses sous forme de question.

Le jeu de *Jeopardy* sert d'introduction à l'atelier qui a pour objectif la construction d'un jeu de *Jeopardy* par les participants à partir d'articles de journaux. Étant donné les difficultés des participants à répondre par des questions, nous décidons de laisser tomber la façon *Jeopardy* et nous demandons aux participants de construire un jeu questionnaire sous forme de questions et réponses. Les

participants se regroupent en équipe de deux ou trois et choisissent un article du quotidien gratuit de leur choix avec lequel ils composent des questions. Ces questions sont par la suite posées au groupe. Les participants ont tous à leur disposition les mêmes journaux et l'équipe qui présente ses questions indique où se trouve l'article afin de faciliter la recherche des réponses.

La formulation des questions est ardue. Certains arrivent à trouver sur quel détail de l'article ils veulent interroger les autres, mais ils demandent l'assistance de l'animatrice et de la chercheuse pour la formulation des questions. Le quiz se déroule bien, mais non pas de la façon dont on l'avait prévue, les participants arrivent rapidement à trouver les réponses, mais ce, sans chercher dans l'article. En effet, sur quatre équipes, quatre articles avaient été choisis, mais parmi ces quatre articles, il n'y avait que deux sujets traités provenant de quotidiens différents: la sortie de l'album d'Éric Lapointe et la grippe porcine. Deux sujets dont les participants ont dit avoir entendu parler dans d'autres médias, ce qui explique leur rapidité à répondre aux questions sans avoir à lire l'article. Nous avons ici sous-estimé leur exposition aux médias.

La deuxième activité est improvisée suite au fait que les participants aient choisi les mêmes sujets. On discute sur le pourquoi avoir choisi les mêmes sujets. Les raisons données par les participants s'apparentent aux caractéristiques de la nouvelle et répondent à la question : « Qu'est-ce qui fait qu'une nouvelle est publiée? ». Les participants donnent des réponses telles que : « C'est important ; C'est dangereux pour la santé (en parlant de la grippe porcine); Ça se passe dans nos vies; C'est mondial; Ça peut toucher n'importe qui; Ça se répand partout; On le vit présentement». S'ensuit une discussion sur la vision du monde que véhiculent les articles sur la grippe porcine⁸. Des participants mentionnent la peur comme sentiment que provoque la circulation d'une telle nouvelle. Les commentaires des participants véhiculent des préjugés par rapport à l'épidémie qu'ils associent à ce qu'ils appellent la « malpropreté » des autres pays. Deux

8 Au moment de l'atelier, les cas de grippe porcine n'avaient été déclarés qu'au Mexique et le Canada parlait alors de prendre des mesures de sécurité afin d'éviter la contamination ici.

participantes hispanophones qui sont originaires d'Amérique latine interviennent et tentent d'apporter une vision autre que celles des participants.

Cette discussion a ouvert une piste pédagogique que nous n'avons pas suivie. Il fallait faire des choix en raison du manque de temps, mais il aurait été intéressant d'analyser le traitement des nouvelles concernant d'autres pays pour faire ressortir quand et comment parle-t-on des pays d'Amérique latine. Quel est le rôle des médias dans la vision du monde que se forgent les participants québécois des autres pays? De plus, les trois participantes originaires d'Amérique latine auraient pu contribuer à apporter des visions alternatives aux participants. On verra plus tard qu'une participante hispanophone avait elle aussi des préjugés face à l'analphabétisme au Québec.

Atelier 5: Analyser *Denis Lévesque*

Ce qui se dégage de l'atelier précédent et qu'on veut travailler dans cet atelier :

- Les participants ont de la difficulté à poser des questions et ont manifesté le désir de travailler sur cette habileté.

Objectifs :

- Analyser une émission d'actualité pour en comprendre quelques processus de production ;
- Préparer des questions pour une entrevue télévisée.

Dans le sondage média fait quelques semaines auparavant et dans les conversations des participants, nous avons remarqué un grand intérêt pour l'émission *Denis Lévesque* qu'on avait catégorisée comme une émission d'actualité. L'émission éponyme de Denis Lévesque nous montre l'animateur interviewer des invités qui ont fait l'actualité. En choisissant de travailler sur cette émission, nous respectons non seulement les intérêts des participants, mais ce genre d'émission nous permettait aussi de travailler sur les habiletés des participants à poser des questions. De plus, quelques années auparavant, des participants du groupe avaient participé à une lutte pour obtenir un tarif réduit pour le transport en commun pour les analphabètes pendant laquelle ils avaient pensé

à contacter un animateur d'une émission d'actualité semblable à *Denis Lévesque* pour qu'il les appuie dans leur lutte en leur donnant une couverture médiatique. Celui qui avait alors été identifié comme un sauveur par les participants n'avait jamais donné suite à leur demande. Le besoin de comprendre les sujets qui bénéficiaient d'une couverture médiatique à ce genre d'émission était donc ancré dans une expérience vécue par certains participants.

Dans cet atelier, on veut produire une émission *Denis Lévesque*. On commence d'abord par analyser l'émission. Les participants nomment des critères qui déterminent le choix des sujets. Ils donnent ensuite des idées de sujet sur lesquels ils aimeraient travailler pour produire l'émission. Trois équipes sont formées en fonction des intérêts des participants pour ces sujets. Les équipes doivent traiter leur sujet en se basant sur les critères affichés sur le tableau et préparer des questions d'entrevue. Une participante, qui connaît bien l'émission, a été désignée comme celle qui jouerait le rôle de l'animatrice. Elle doit circuler dans les trois groupes et décider des questions qu'elle poserait parmi celles qui sont préparées par les équipes de recherchistes. La chercheuse joue le rôle du propriétaire d'un conglomérat média qui produit l'émission et l'animatrice tient le rôle d'un publicitaire. Toutes deux circulent parmi les groupes pour poser des contraintes supplémentaires au traitement du sujet. Une fois les questions d'entrevue terminées, chaque équipe a désigné un invité et on filme les trois entrevues.

Cet atelier a contribué à démystifier certains aspects de la production, mais surtout à prendre conscience des impératifs qui régissent les médias et qui ont une influence sur le contenu présenté. Les participants, en reconnaissant eux-mêmes les caractéristiques des sujets et de leur traitement, ont fait preuve d'une capacité d'analyse qui démontrait leurs habiletés de littératie médiatique.

Atelier 6: Le bon sujet pour *Denis Lévesque*

Ce qui se dégage de l'atelier précédent et qu'on veut travailler dans cet atelier :

- Le support visuel semble avoir aidé les participants dans leur réflexion, on veut réutiliser les cartons créés dans l'atelier précédent et s'en servir comme outil pour faciliter l'expression de la pensée.

Objectifs :

- Manipuler le traitement des sujets pour les rendre télévisuels;
- Déterminer le meilleur sujet qui passerait à *Denis Lévesque* selon les critères énoncés à l'atelier précédent.

On visionne l'émission de *Denis Lévesque* que les participants ont créée. On veut analyser cette émission, elle constitue un vécu collectif pour tous les participants. On affiche les sujets traités dans l'émission créée sur trois grands tableaux : soupe aux nouvelles, histoire personnelle et alphabétisation. Sur chaque tableau, on retrouve les critères énoncés par les participants à l'atelier précédent et se rapportant aux sujets, au traitement, à l'invité et à l'animateur. Chacune de ces catégories possède sa propre couleur. Le groupe discute des critères qu'il veut conserver à la lumière des connaissances acquises par la production de notre *Denis Lévesque*. On s'entend sur une liste de critères avec lesquels on va analyser chacun des sujets traités. On demande aux participants de se prononcer sur chacun des sujets traités avec un système de prise de décision qui permet de savoir si les sujets répondent aux critères énoncés sur le tableau. Le système de prise de décision est constitué de petits cartons rouges, jaunes et verts qui font référence aux feux de signalisation :

rouge = ne répond pas au critère;

jaune = répond peut-être au critère, on n'est pas certain;

vert = répond au critère.

À chacun des critères pour chacun des sujets, les participants doivent juger individuellement si le sujet traité, l'animation et l'invité de notre émission correspondent au critère en allant coller son carton sur le tableau dans l'espace réservé au critère en question. S'ensuit une discussion où les participants expliquent leur décision.

L'animatrice et la chercheure demandent ensuite aux participants de donner des moyens pour transformer le sujet, le traitement, l'invité et l'animation pour qu'on puisse apposer un carton vert pour signifier qu'on respecte le critère. Cet exercice contribue à faire prendre conscience que même si les participants avaient jugé un sujet important et qu'ils croyaient qu'on devrait en parler à la télévision, cela en prenait plus pour qu'il soit « télévisuel ». Une fois l'évaluation terminée, il est visuellement clair, grâce aux codes de couleur, que le sujet qui passerait le mieux à la véritable émission *Denis Lévesque* est celui de l'alphabétisation.

Atelier 7: L'alphabétisation à *Denis Lévesque*

Ce qui se dégage de l'atelier précédent :

- Le support visuel est d'une grande aide pour les participants dans les discussions et il nous permet de faire s'exprimer les participants de façon individuelle sans l'influence du groupe;
- Quoique les critères aient fait ressortir une vision du monde plutôt négative véhiculée par l'émission *Denis Lévesque*, les participants ont en haute estime l'émission et sont convaincus qu'un sujet comme l'alphabétisation a sa place en ondes à l'émission en question. La chercheure propose alors aux participants de tenter l'expérience en proposant le sujet à l'émission *Denis Lévesque*. Les participants sont très enthousiastes à l'idée.

Objectifs :

- Faire ressortir les caractéristiques du sujet alphabétisation pour qu'il devienne un sujet susceptible de passer à *Denis Lévesque*;
- Écrire une lettre à l'émission *Denis Lévesque* pour le convaincre que l'alphabétisation est un bon sujet pour son émission.

L'atelier précédent s'était terminé abruptement sur la proposition de contacter Denis Lévesque pour lui proposer l'alphabétisation comme sujet à son émission. Cet atelier débute donc avec une discussion avec les participants pour connaître ce qu'ils pensent de l'idée. Tous sont d'accord avec l'idée, mais certains, en se référant à nos critères, toujours affichés sur le tableau, manifestent une certaine réticence en disant que le sujet ne répond pas à tous les critères. On discute en

groupe afin de trouver un angle pour aborder le sujet afin qu'il réponde au plus grand nombre de critères possibles. Dans l'émission *Denis Lévesque* qu'on a créée, l'invité était présenté comme un expert en alphabétisation, il donnait des statistiques et parlait de ressources disponibles pour les analphabètes. Par contre, l'invité type de l'émission *Denis Lévesque* n'est pas un expert, c'est quelqu'un d'ordinaire qui a vécu des choses extraordinaires ou parfois une vedette qui vit des choses ordinaires. Les entrevues sont menées sous forme de témoignage. Dans les discussions, les participants se basent sur les critères et sur leurs connaissances de l'émission et se rendent compte qu'ils sont les meilleures personnes pour parler de l'alphabétisation en parlant de leur vécu à l'émission.

Pour la rédaction de la lettre, on forme des petits groupes et les participants doivent trouver des arguments pour convaincre les recherchistes. Les arguments doivent répondre à la question: « En quoi l'alphabétisation est un bon sujet et répond aux caractéristiques de l'émission? ». Les participants trouvent des arguments sous forme de mot-clé. Les arguments sont ensuite compilés et écrits sur le tableau. On remarque que les participants sont capables de nommer sans hésiter plusieurs conséquences liées à l'analphabétisme.

On commence l'écriture collective de la lettre en grand groupe. L'exercice de l'écriture collective de la lettre fonctionne bien, les participants complètent les idées amorcées par les autres sans aucune hésitation, les interventions de l'animatrice ne servent qu'à faire ressortir la partie qui introduit les arguments. Ceux-ci sont classés en différentes colonnes selon les thèmes qu'ils abordent. On discute de l'introduction de la lettre, de quelle forme serait la plus appropriée. On termine l'atelier en discutant des moyens de contacter les recherchistes de l'émission.

Atelier 8: Témoignage à *Denis Lévesque*

Ce qui se dégage de l'atelier précédent : on poursuit les démarches pour contacter Denis Lévesque.

Objectifs :

- Faire la différence entre témoignage et information;
- Trouver des questions pertinentes pour préparer le témoignage des deux participants volontaires pour passer à *Denis Lévesque*.

L'atelier débute avec un exercice de littératie où l'animatrice et les participants discutent des éléments de la lettre : logo de l'organisation, date, formule de salutations, signature, etc. Les participants réfléchissent ensuite sur la structure de la lettre, sur le choix des mots et ils votent. Ils décident de catégoriser les arguments donnés en deux groupes : les problèmes qu'amène l'analphabétisme et ce que vivent les analphabètes dans leur vie de tous les jours. À mesure qu'on progresse dans l'écriture collective de la lettre, les participants rattachent les critères à leur vécu.

L'animatrice distribue deux courts textes aux participants, l'un est informatif, il parle des origines de l'écriture, et l'autre est un témoignage d'une personne analphabète. Les participants arrivent à nommer les caractéristiques du style informatif et celui du témoignage.

Les participants préparent des questions à poser aux deux participants qui ont été choisis pour représenter le groupe à l'émission. On décide de filmer les témoignages des deux participants pour les envoyer à l'émission. Le groupe choisit les questions qui seront posées par une participante, dans le rôle de l'animateur, aux deux participants désignés.

Un critère très important n'est pas rempli par le sujet alphabétisation, celui de l'actualité. Même s'il s'agit d'une problématique qui a actuellement des conséquences négatives pour la société et pour ceux qui vivent avec l'analphabétisme et que cette problématique perdure, il n'existe pas pour l'instant de *timing* médiatique. Il faut discuter de ce critère avec les participants en leur faisant prendre conscience que les sujets qui passent à l'émission *Denis Lévesque* ont d'abord été récemment abordés dans d'autres médias, ils ont fait

l'actualité médiatique. Le critère « actualité » est déterminant dans le choix de sujet à cette émission. Or, l'alphabétisation ne bénéficie pas d'une couverture médiatique en ce moment⁹. Les participants disent comprendre qu'il peut y avoir un refus dû à ce critère non rempli.

Atelier 9: Validation auprès des participants

Il s'agit de la dernière rencontre.

Objectifs:

- Terminer la lettre à envoyer à *Denis Lévesque*;
- Valider les interprétations de recherche auprès des participants.

Les participants révisent une dernière fois la lettre à envoyer à l'émission *Denis Lévesque* et y apportent les dernières modifications. On révisé en grand groupe les questions du témoignage qui seront posées aux deux participants et on les modifie une dernière fois. Dès que les témoignages seront filmés, nous enverrons la lettre et la vidéo à l'équipe de chercheurs de l'émission.

La deuxième partie de l'atelier est consacrée à la validation de résultats préliminaires auprès des participants. Se référer à l'appendice D pour plus de détails.

ANALYSE DES DONNÉES

Après chacun des ateliers, les quatre types de données: les données de littérature critique, les données de construction des ateliers, les données d'évaluation et les données qui concernent l'animation et la méthodologie de recherche, étaient compilées et colligées. L'animatrice et la chercheuse discutaient ensuite de leurs interprétations des données. Dès les premiers ateliers, suite à l'exercice de

9 Il y a quelques années, l'analphabétisme avait bénéficié d'une couverture médiatique suite au témoignage d'une personnalité connue, Jacques Demers l'entraîneur des Canadiens de Montréal à l'époque. Une participante du centre avait été invitée à une émission de radio d'actualité pour témoigner de son vécu en tant que personne analphabète.

regroupement et de compilation des données, il a été constaté qu'il existait plusieurs obstacles en lien avec la construction des ateliers, l'animation et les participants qui nous empêcheraient de définir précisément comment se manifestait une littératie médiatique chez des participants analphabètes. Il a alors été décidé de concentrer les efforts de recherche sur l'identification des facteurs influençant les manifestations d'une littératie critique chez la population étudiée, afin d'aménager un climat plus propice au développement d'une littératie critique face aux médias. L'identification de ces facteurs demandait d'envisager la manifestation de la pensée critique de manière différente qu'on l'aurait fait chez des participants possédant des habiletés de littératie opérationnelle. Il devenait alors nécessaire de souligner ces différences et de tenter de les expliquer pour en avoir une meilleure compréhension.

Les obstacles identifiés ont été traités sous forme de facteurs. Ces facteurs proviennent de comportements récurrents des participants qui ont été jugés comme ayant une influence sur le développement de la littératie critique. En tout, huit facteurs ont été observés :

- On n'ose pas poser des questions quand on ne comprend pas quelque chose ;
- On ne se sent pas à l'aise de dire le contraire de ce que disent les autres ;
- On pense qu'être critique, c'est être un « chialeux » ;
- On a de la difficulté à dire à l'animatrice qu'on met en doute ce qu'elle dit ;
- On pense qu'il est plus important de donner la bonne réponse (ce que l'animatrice veut entendre) que de dire ce qu'on pense à l'intérieur de soi ;
- On a de la difficulté à poser des questions ;
- On a de la difficulté à exprimer clairement des idées en grand groupe ;
- On a de la difficulté à argumenter lors de discussions.

L'analyse des facteurs

Les facteurs identifiés, même s'ils provenaient des comportements observés chez les participants, dépendaient aussi du contenu des ateliers, de la pédagogie utilisée lors de la présentation du contenu, des techniques d'animation et des relations entre les participants, et entre les participants, l'animatrice et la chercheure. Toutes ces conditions s'entremêlaient dans une dynamique complexe. Étant donné la courte durée de l'intervention et la difficulté à contrôler certaines conditions comme la dynamique entre les participants, celle-ci étant établie depuis plusieurs mois et pour certains depuis plusieurs années, il a été décidé de concentrer les efforts en intervenant sur le renforcement des apprentissages des participants, le contenu des ateliers et la pédagogie utilisée lors de la présentation du contenu. Au fur et à mesure qu'émergeaient les facteurs identifiés comme faisant obstacle aux manifestations d'une littératie médiatique chez les participants, on tentait d'en tenir compte lors de la création des ateliers. Certains facteurs pouvaient avoir une applicabilité pédagogique et être le fruit d'une intervention dans les ateliers qui suivaient. Par exemple, la difficulté qu'avaient les participants à poser des questions a été travaillée en atelier à l'aide d'activités pendant lesquelles les participants pouvaient s'exercer à poser des questions. Pour ce qui est des autres facteurs qui ne touchaient pas directement à des compétences tangibles des participants, comme la perception négative qu'ont les participants de la critique des idées et leur désir de donner la « bonne » réponse, ceux-ci constituaient des facteurs qui auraient demandé des interventions pédagogiques plus complexes. De plus, l'acte de poser des questions a été perçu par l'animatrice et la chercheure comme étant une compétence prioritaire dans ce qu'elles définissaient comme la littératie critique. Le choix de mettre l'accent sur certains facteurs plutôt que d'autres était fait par l'animatrice et la chercheure selon le déroulement des ateliers, les contraintes techniques et de temps et selon les comportements et commentaires des participants. Malgré cela, les huit facteurs identifiés par l'animatrice et la chercheure, même s'ils n'avaient pas fait l'objet d'atelier, ont été vérifiés auprès des participants afin qu'ils valident les interprétations.

Suite aux derniers ateliers (ateliers 6-7-8), se sont ajoutés aux huit facteurs identifiés, deux interprétations : les participants ne valorisent pas le savoir des personnes analphabètes et les participants aiment parler de leur vécu et sont intéressés à écouter les autres parler de leur. La non-valorisation du savoir que les participants avaient des personnes analphabètes pouvait influencer le développement d'une littératie critique chez les participants. L'intérêt des participants à parler et à écouter les autres parler de leur vécu pouvait faciliter les discussions avec les participants. Il était pertinent de joindre ces deux facteurs aux huit facteurs précédemment identifiés parce qu'ils nous en apprenaient davantage sur les caractéristiques des participants. Au total, dix facteurs ont été validés auprès des participants.

Processus de validation auprès des participants

La validation auprès des participants est un processus de recherche qui consiste à présenter des aspects de recherche aux participants et à leur demander si, selon eux, ces aspects de la recherche donnent une représentation juste de l'étude (Creswell, 2008). Dans cette étude, une synthèse de ce qui a été observé pendant les ateliers a été présentée aux participants. Depuis le début des ateliers, savoir ce que les participants pensent vraiment avait été la plus grande difficulté. Les données recueillies lors des ateliers ont fait ressortir des caractéristiques des participants qui indiquaient qu'il fallait adapter le processus de validation si on voulait obtenir beaucoup de rétroaction, mais surtout, de la rétroaction qui reflèterait le plus fidèlement possible ce que pensent véritablement les participants. La validation des facteurs devait donc tenir compte des conditions suivantes : la difficulté d'entrer en communication avec les participants en utilisant le canal oral sans support visuel, la difficulté de garder l'attention des participants en leur lisant un rapport, l'impossibilité de commenter des résultats qui demandent une lecture, la peur des participants de donner une opinion contraire au groupe, la tendance à vouloir donner une réponse qui plaise à l'animatrice et à la chercheuse, les problèmes d'estime de soi et de non-valorisation de leur propre savoir. Or, parmi ces conditions, certaines avaient été identifiées comme pouvant faire obstacles au développement de la littératie critique. Un des facteurs à valider

après des participants avait été la difficulté à contredire l'animatrice et la chercheuse parce que les participants avaient l'impression que celles-ci en savaient plus qu'eux. Cette hypothèse, si elle s'avérait juste, compliquait le processus de validation. La chercheuse présenterait ses résultats et, comme les participants ont de la difficulté à être en désaccord, ils accepteraient l'interprétation. De plus, les observations faisaient directement référence aux comportements des participants, ils auraient donc pu se sentir juger à la question « Est-ce que ça te ressemble? ». Il fallait trouver un stratagème de validation qui atténuerait l'effet de ces facteurs pour savoir ce que les participants pensaient vraiment. L'idée de faire la validation sous forme d'activité où on poserait des questions qui se rapporteraient au groupe et non aux participants eux-mêmes est alors apparue comme une solution. En modifiant le processus de validation, on demanderait aux participants, non pas de se prononcer pour ou contre une affirmation de la chercheuse et de l'animatrice, mais plutôt de juger à combien de personne cette affirmation se rapportait si elle se rapportait à quelqu'un.

Voici comment on a procédé : quatorze questions sont posées basées sur ce qui se dégagait de chacun des ateliers. On pose les questions, une à la fois sur le rétroprojecteur, chaque question est lue et on s'assure de la compréhension de tous en donnant des précisions si cela est nécessaire. Les participants ont des cartons numérotés de 1 à 9 en main¹⁰. Les participants évaluent le nombre de personnes qui pourraient être touchées par la question et choisissent le carton qui représente leur chiffre. Les participants divulguent leur chiffre à tour de rôle et on les prend en note sur le tableau. Après chaque question, on commente ainsi: « Les nombres diffèrent; Non, c'est pas pareil; Est-ce que vous avez quelque chose à dire ? ; Sentez-vous que cette évaluation représente votre vision du groupe?; Est-ce que vous êtes d'accord avec les interprétations ? » .

Les questions étaient formulées de la façon la plus neutre possible. Certaines réponses données par les participants démontraient que les participants se

10

Neuf cartons pour neuf participants présents à cet atelier, trois participants étaient absents.

permettaient de conclure que l'affirmation ne se rapportait pas au groupe. Certaines affirmations étaient présentées deux fois, mais phrasées à l'inverse afin de valider une cohérence dans les réponses des participants. Lorsqu'il y avait une incohérence dans les réponses données par les participants, on pouvait en discuter en comparant les deux affirmations et ainsi se rendre compte de certaines incompréhensions de la part des participants.

L'évaluation du nombre de personnes nous a permis de discuter des écarts et des similitudes entre les résultats. Les participants expliquent leur vote et nous remarquons que les explications ouvrent la porte à des discussions où les participants sont réflexifs sur leurs apprentissages, sur leur manière d'agir dans le groupe et sur les techniques d'animation. Lorsque nous demandons : « Combien de personnes dans le groupe pensent que c'est plus important de donner la bonne réponse que de dire ce qu'on pense vraiment à l'intérieur de soi? »

Richard répond : Le monde vont chercher à avoir la bonne réponse tout de suite. T'apprends pas comme ça. Il faut faire l'exercice et prendre le temps de réfléchir.

Les résultats de la validation démontrent que, dans la majorité des cas, les hypothèses formulées par l'animatrice et la chercheure coïncident avec la perception qu'ont les participants du groupe. Par contre, il se produit quelques faits inattendus. Ce qui se dégage des discussions constitue des données précieuses qui éclaircissent les facteurs identifiés. De plus, on peut observer que le dialogue amorcé par la validation a un effet pédagogique. À notre grande surprise, les participants nomment eux-mêmes certaines causes et effets des facteurs qui influençaient leur littératie critique. Des participants ont fait des recommandations pour améliorer l'atelier afin de les soutenir dans le développement d'une littératie critique. Certaines questions de la validation ont permis aux participants de partager leur peur de poser des questions ou d'exprimer un désaccord face au groupe et à l'animatrice. Le fait de partager ces peurs a permis aux participants de constater qu'ils n'étaient pas les seuls à se retrouver dans cette situation. Le processus de validation s'est finalement avéré

avoir une valeur pédagogique qui a influencé le développement d'une littérature critique.

Voici les facteurs qui ont été validés auprès des participants en ces mots, mais sous forme de question précédés de « Combien de personnes dans le groupe... » (appendice D):

- On n'ose pas poser des questions quand on ne comprend pas quelque chose ;
- On ne se sent pas à l'aise de dire le contraire de ce que disent les autres ;
- On pense qu'être critique, c'est être un « chialeux » ;
- On a de la difficulté à dire à l'animatrice qu'on met en doute ce qu'elle dit ;
- On pense qu'il est plus important de donner la bonne réponse (ce que l'animatrice veut entendre) que de dire ce qu'on pense à l'intérieur de soi ;
- On a de la difficulté à poser des questions ;
- On a de la difficulté à exprimer clairement des idées en grand groupe ;
- On a de la difficulté à argumenter lors de discussions ;
- On pense que la meilleure personne pour parler de l'alphabétisation à *Denis Lévesque* est un spécialiste en alphabétisation : une animatrice ou un représentant du RGPAQ ;
- On aime parler de son vécu et écouter les autres parler de leur vécu.

Quatre principaux thèmes

Après ce dernier atelier (atelier 9), les données ont été rassemblées de nouveau afin de créer une unité de sens. Parmi les dix facteurs qui ont été validés, certains facteurs identifiés ont été écartés de l'analyse et n'ont pas constitué un thème. Les facteurs qui ont été écartés de l'analyse après la validation sont :

- On pense qu'il est plus important de donner la bonne réponse (ce que l'animatrice veut entendre) que de dire ce qu'on pense à l'intérieur de soi ;

- On pense qu'être critique, c'est être un « chialeux » ;
- On aime parler de son vécu et écouter les autres parler de leur vécu.

Ces trois facteurs n'ont pas constitué un thème soit parce qu'ils n'avaient pas assez reçu de rétroaction de la part des participants lors de la validation ou parce que les questions de l'exercice de validation ne permettaient pas de valider clairement le facteur.

Parmi les sept facteurs validés qui avaient reçu suffisamment de rétroaction, certains se rejoignaient parce qu'ils pouvaient être attribuables aux mêmes causes. Les facteurs ont donc été regroupés en cinq thèmes principaux : canal oral, difficulté à exprimer un questionnement, autorité en la matière, valorisation du savoir et pensée divergente. L'analyse de ces cinq thèmes a demandé un retour dans les quatre types de données recueillies : les données de littérature critique, les données d'évaluation, les données de construction des ateliers et les données qui concernent l'animation et la méthodologie de recherche. Ce retour aux données a permis de retracer l'origine des interprétations de l'animatrice et de la chercheuse de laquelle avaient émergés les dix facteurs. Nous avons regroupé les données qui supportaient chacun des thèmes. Le thème canal oral s'est imposé comme ayant marqué la plupart des ateliers. C'est pourquoi ce mémoire traite de ce thème avec plus d'ampleur. Par contre, après une deuxième analyse, il a été constaté que le thème pensée divergente, qui traitait de l'inconfort des participants face aux désaccords, ne regroupait pas assez d'exemples pour supporter les interprétations qui avaient identifié le facteur « On ne se sent pas à l'aise de dire le contraire de ce que disent les autres ». Le thème « pensée divergente » a donc été écarté de l'analyse.

RÉSULTATS

Dans la section ci-dessous, les quatre principaux thèmes — canal oral, difficulté à exprimer un questionnement, autorité en la matière et valorisation du savoir — sont abordés et mis en contexte d'atelier. Les résultats de la validation des facteurs, qui ont constitué les quatre thèmes, sont présentés avec chacun des

thèmes auquel il se rapporte. Pour chacune des questions de validation, est donné le nombre le plus bas, le nombre le plus élevé et une moyenne des nombres donnés par les participants (pour tous les résultats se rapportant aux questions posées se référer à l'appendice D). Il est à noter que la présentation des chiffres choisis par les participants a pour but de donner une idée générale de comment les participants ont répondu et de servir de repère au lecteur pour comprendre la façon dont ces réponses ont amorcé les discussions qui suivaient l'évaluation. On verra dans les discussions rapportées que les chiffres ne reflètent pas toujours la perception des participants. La moyenne et les limites ne constituent pas un argument statistique, elles sont plutôt un repère pour le lecteur.

Le thème « canal oral » est d'abord traité parce qu'il influencera de façon majeure la manière dont seront construits les ateliers et la cueillette des données. Les participants ne manifestent pas une littératie médiatique comme nous l'aurions envisagé. Suite à la découverte de ce thème, les procédés d'animation ont été transformés. Des outils de représentation écrite pour les participants ont été instaurés, ce qui a modifié quelque peu la cueillette des données qui s'est enrichie des artéfacts, produits par les participants, en appui aux discussions. L'instrumentation de recherche, comme le processus de validation auprès des participants, a été élaborée en tenant compte de ce thème. Trois autres thèmes : difficulté à exprimer un questionnement, autorité en la matière et valorisation du savoir ont aussi influencé le développement d'une littératie médiatique chez les participants. Ces trois thèmes sont aussi présentés dans la section ci-dessous et sont mis en parallèle avec les résultats de l'activité de validation auprès des participants.

Canal oral

Avant de faire part de cette découverte, il est de mise de revenir sur la question de recherche qui a d'abord guidé la construction des ateliers : Comment se manifeste une littératie critique face aux médias chez des personnes qui ne possèdent pas les habiletés de littératie opérationnelle? Or, pour tenter de répondre à cette question, il fallait mettre tout en œuvre pour créer un climat

propice à une littératie critique, mais pour cela, il fallait d'abord avoir une idée de ce que nous attendions des participants : comment feraient-ils preuve d'esprit critique ? Dans la littérature et dans notre définition locale de ce qu'est la littératie critique face aux médias, les mots-clés suivants avaient été relevés à plusieurs reprises: juger, évaluer, douter, argumenter, poser des questions, analyser et être réflexif. Ces mots sont pour la plupart des processus mentaux dont on voit généralement la manifestation par la parole ou l'écrit. Étant donné les difficultés d'écriture des participants, la parole est devenue par défaut notre principal vecteur à la communication d'une littératie critique. Les participants se servent de l'écrit que pour exprimer des choses simples dans le cadre d'activités, par exemple, répondre au sondage sur les médias (appendice A). Par contre, l'écriture n'est pas utilisée comme un moyen d'expression par les participants. Dans les premiers ateliers, nous utilisons principalement le canal oral, les animations sont beaucoup basées sur des discussions de groupes. Même si nous savons déjà que les participants ont peu de vocabulaire, nous constatons dans les quatre premiers ateliers que les discussions sont très difficiles pour les participants et qu'ils sont incapables d'exprimer clairement leurs idées. Ils ont beaucoup de difficulté à structurer leurs phrases et à utiliser les « bons » mots comme le fait remarquer une participante :

Denise : Moi j'ai de la misère à poser des questions. J'ai la question dans ma tête, mais quand j'arrive pour la sortir, on dirait que j'ai pas les bons mots. Ça sort pas pareil comme dans ma tête.

Nous découvrons que les façons de guider les discussions, même s'ils ne font pas appel à la lecture et à l'écriture, découlent d'une culture écrite. Les participants n'expriment pas une littératie critique de la façon dont nous l'avions d'abord supposé. Il faudra quatre ateliers avant de mettre à la disposition des participants des moyens de communication pour qu'ils puissent s'exprimer de manière efficace.

Langage, lecture et écriture

Des études ont établi des relations entre les habiletés langagières et la lecture (Perfetti, Wlotko, & Hart, 2005). La lecture développerait les capacités langagières et les lecteurs expérimentés auraient plus de facilité à mémoriser de nouveaux mots. Cela peut expliquer, en partie, le vocabulaire limité des participants, la difficulté des participants à exprimer en mots un raisonnement complexe et à comprendre différents niveaux de langage. L'influence de la lecture sur le développement du langage s'opère aussi à l'inverse. D'après la sociolinguistique, le développement du langage prédispose à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Besse (1995) fait remarquer que différentes formes de langage sont utilisées dans différents milieux sociaux et que ceux-ci influencent l'apprentissage de la lecture chez les enfants. Des conditions de vie difficiles influenceraient les échanges langagiers dans les groupes familiaux. Les familles provenant de milieux défavorisés et dont les parents sont peu scolarisés, ont tendance à utiliser un langage ancré dans le présent. Les familles défavorisées, préoccupées à combler les besoins de base, vivent dans le « ici et maintenant ». L'argent aussitôt gagné est déjà dépensé et l'anticipation devient alors un luxe. L'anticipation permet de développer des schémas linguistiques complexes parce qu'elle demande de se projeter dans le futur et de se promener dans divers espaces temporels. Les schémas linguistiques plus complexes sont aussi influencés par la pratique de l'écrit. Walker, Greenwood, Hart & Carta (1994) démontrent que, dans bien des cas, le statut socio-économique des enfants est un indicateur de leurs compétences langagières. Pour Gee (1996), la littératie est socialement ancrée dans le contexte où elle émerge.

Les mots des participants

Malgré les difficultés à déceler la littératie critique dans le discours des participants, nous verrons par le biais de plusieurs exercices (ateliers 5-6-7) qu'ils peuvent être critiques. Par contre, les formulations non précises des participants peuvent occasionner certaines méprises. Il est arrivé à quelques reprises que les participants donnent des idées incomplètes qui étaient complétées par l'animatrice ou la chercheure. Fillion (2005), dans une étude sur la place des

participants analphabètes dans les structures démocratiques des organisations communautaires, nous met en garde à ce sujet en disant qu'il faut faire attention à la traduction des mots des participants et de leur mettre des mots dans la bouche en essayant de compléter leurs idées parce qu'ils ont tendance à ne pas rectifier si nous faisons fausse route. De par cette particularité des participants, la méthodologie de recherche se voit compromise, parce la partie riche de la cueillette de données est prévue dans les discussions où nous voulons entendre les participants exprimer en mots une littératie médiatique.

Dans les trois premiers ateliers, les périodes de discussions tombent à plat. Les participants n'expriment pas de doutes face au contenu présenté, et ce, même s'ils arrivent à relever des détails invraisemblables. Le scénario auquel nous nous attendions était le suivant : les participants, une fois qu'ils auraient relevé les détails invraisemblables, guidés par l'activité d'écoute (appendice B) poseraient des questions pour acquérir les informations manquantes, évalueraient en fonction des réponses données et porteraient un jugement sur le contenu présenté : est-ce je crois à cette histoire ou non? Ce n'est pourtant pas ce qui s'est produit, le raisonnement des participants n'a pas été verbalisé. Les participants remarquent les détails invraisemblables, mais ne posent aucune question et se prononcent.

À l'atelier 1, tous les participants croient en la véracité de *L'Affaire Bronswick*, sauf une participante. Cette participante arrive à expliquer ce qui la fait douter, mais ses doutes ne semblent pas faire changer d'idée le groupe. Ce n'est que lorsque nous insistons sur l'intervention de cette participante et que nous redemandons au groupe s'il y a peut-être d'autres participants qui auraient des doutes, que le groupe se départage les opinions sans pouvoir expliquer leur choix. De l'œil externe de l'animatrice et de la chercheure, cette répartition des opinions semble basée sur un effet d'entraînement – si tel n'y croit pas, moi non plus – ou basée sur un désir d'avoir une bonne réponse – si l'animatrice nous le redemande, c'est qu'il y a anguille sous roche. L'animatrice et la chercheure s'attendaient à ce que les participants verbalisent les raisons qui les auraient

conduits à tirer une conclusion. Pourtant, aucun participant, à part Denise, ne pouvait répondre à la question « Pourquoi tu n'y crois pas? ». Le plus étrange est que les participants, qui avaient répondu ne pas y croire, donnaient des raisons d'y croire.

Richard : J'ai déjà acheté beaucoup de rasoirs. En fin de semaine au *Club Price*, j'ai acheté une caisse de papier de toilette.

Un participant non identifié (en parlant de l'achat en grande quantité): Ça se peut !

Le processus d'évaluation des votes pour et contre avant d'en arriver à une conclusion est invisible, personne n'explique son choix. Quel était le raisonnement des participants pour en arriver à cette conclusion? Était-il différent de celui auquel nous nous attendions, un raisonnement basé sur notre propre expérience? Peut-être que les participants empruntaient un chemin différent de celui envisagé par l'animatrice et la chercheure? En ne se basant que sur le canal oral, ces questions demeureraient sans réponse. Il fallait trouver une façon de rendre visible le raisonnement des participants.

À la suite des deux premiers ateliers, nous en étions à nous demander si les participants possédaient bel et bien une littératie critique. L'opinion de l'animatrice et de la chercheure étant que les participants possèdent des compétences de littératie médiatique, un climat plus propice à la manifestation d'une littératie critique devait être aménagé. Le canal oral n'était pas le vecteur de communication par lequel il fallait passer. De plus, la production médiatique présentée à l'atelier 1 et 2, *L'Affaire Bronswick*, ne faisait pas partie des intérêts des participants. Le contenu, le sujet et l'ambiguïté de la forme, ne faisaient pas partie des habitudes d'écoute des participants et ne les intéressaient peut-être pas.

Guy : J'ai trouvé ça plate¹¹.

11 Au moment où les ateliers étaient préparés et donnés, on avait interprété que *L'Affaire Bronswick* n'avait pas suscité l'intérêt des participants. À la session suivante d'alphabétisation, des participants, qui

La pensée par écrit

La difficulté d'exprimer un questionnement était aussi une difficulté pour les participants. Cette difficulté pouvait aussi expliquer en partie les problèmes que posait l'utilisation du canal oral. Exprimer un questionnement avait été identifié comme une difficulté par l'animatrice et la chercheuse, mais aussi un problème exprimé par les participants. Malgré cela, jusqu'à l'atelier 5, l'utilisation du canal oral n'est pas remise en question. Nous sommes conscientes qu'il peut être ardu pour les participants d'expliquer leurs raisonnements et qu'il faut travailler avec eux le questionnement, mais les animations demeurent construites de façon à faire verbaliser un raisonnement critique aux participants. Lors de la préparation de l'atelier 6, en se basant sur les données de l'atelier 5, l'animatrice et la chercheuse se rendent compte que les participants ont clairement manifesté une littératie médiatique et que celle-ci était accompagnée de manipulations, d'un support visuel à la discussion et de la création d'une vidéo. Il ne s'agit pas du premier atelier dans lequel sont utilisés différents supports visuels, mais jusqu'ici, l'utilisation des supports visuels s'était faite de manière différente. Les vidéos, le tableau, les cartons ou les acétates facilitaient la présentation du contenu d'animation, mais n'étaient pas utilisés comme un outil de communication par les participants. Les participants manipulaient les supports visuels, mais ceux-ci ne leur servaient pas de support pour communiquer des idées.

L'atelier 5 a été un point tournant pour plusieurs raisons. D'abord parce que nous réalisons qu'il fallait fournir aux participants des outils en support à la discussion. Aussi parce que le sujet, l'émission *Denis Lévesque*, intéressait beaucoup les participants. Et finalement parce que les activités en petit groupe avaient un but concret pour les participants : ils allaient produire une émission de télévision, un produit dont ils pourraient être fiers et faire visionner à d'autres personnes. Les activités demandaient une grosse part d'action de la part des participants : analyse d'un genre, écriture, s'entendre en équipe, choisir des questions, un sujet, bref, préparer une entrevue selon les critères établis par les participants eux-

avaient participé aux ateliers de littératie médiatique et qui étaient maintenant dans un nouveau groupe, ont demandé à leur animateur de revoir le film.

mêmes après analyse d'une émission. Ces différentes actions donnaient l'occasion aux participants de manifester une littératie médiatique par différents canaux autres que la discussion.

Les prochains ateliers devaient donc offrir aux participants d'autres moyens que la discussion pour faire preuve de littératie médiatique sans toutefois supprimer les espaces de discussions orales. La prise de parole est un élément important de leur démarche globale d'alphabétisation. La maîtrise de la langue fait partie des compétences de littératie. Le langage est aussi un système de codes qui demande un apprentissage pour être capable de le déchiffrer. Pour Dionne & Berger (2007), le langage oral est un moyen par lequel se développent des apprentissages de nature conceptuelle. Donc l'expression orale, malgré les faiblesses des participants, devait garder une place centrale dans les ateliers, tout en gardant en tête que les discussions devaient être guidées par divers stratagèmes. L'utilisation des cartons de vote, décrite à l'atelier 6, s'est avérée un moyen efficace. Ce moyen permettait aux participants qui ne prennent pas souvent la parole d'exprimer leur propre raisonnement sans être influencé par l'effet de groupe. Les cartons servaient aussi de support aux discussions qui suivaient. Le vote des participants était la trace visuelle de leur jugement et ils savaient qu'ils auraient à justifier ce jugement par la suite et à le confronter avec celui des autres. En procédant critère par critère, l'information était décortiquée donc plus facile à retenir. Comme l'animatrice connaissait les capacités d'attention des participants, cette façon de faire répondait à leurs besoins et demandait à tous les participants d'être mentalement actifs en même temps, mais aussi physiquement en se levant et en allant coller son carton sur le tableau. L'atelier 6 démontre les habiletés de littératie médiatique des participants qui analysent de façon pointue les caractéristiques de l'émission *Denis Lévesque* qu'ils ont produite. Ils répondent par des cartons et on remarque que leurs cartons donnent dans l'ensemble de bonnes réponses. À partir du tableau qui regroupe les cartons et les critères, les participants ont plus de facilité à argumenter et à justifier leurs réponses. Ils arrivent à verbaliser leur raisonnement.

Le succès du tableau des critères peut être attribuable au fait qu'il donnait aux participants des points de repère dans les discussions. Ce tableau jouait en quelque sorte le même rôle qu'une représentation écrite. Ce mémoire fait état depuis le début de l'aspect lecture de la littératie, mais n'a pas pour autant évacué l'écrit qui fait aussi partie des pratiques de littératie. Le tableau des critères et des votes pouvait être comparable à la carte des raisonnements des participants, qui gardait trace de leurs idées tout en montrant l'itinéraire. Les codes de couleurs sur le tableau démontrent lequel des sujets répond au plus grand nombre de critères, ce qui correspond au point de départ de l'analyse. Les participants voient les critères qu'ils ont déterminés et ils voient comment ils ont évalué chaque sujet, ce qui correspond au chemin parcouru. Et de là, ils peuvent déterminer quel traitement médiatique ils attribueront aux sujets, donc où ils s'en vont. On peut supposer que cet outil facilite les processus cognitifs en servant de représentation externe de la pensée. Besse (2003), dans une étude sur des apprenants analphabètes en milieu pénitentiaire, analyse les témoignages des participants et en dégage des fonctions cognitives de l'écrit. D'après Besse (2003, p. 200), l'écrit nous permet de représenter à nous et aux autres ce qui nous passe par la tête. On peut « mettre ce qu'on pense ou voit (...) à distance de soi, pour mieux y réfléchir ». L'écriture nous permet ainsi d'organiser le réel, de le schématiser et de le structurer.

L'écriture est aussi un outil de mémorisation. Comme le fait remarquer Fillion (2005), les tours de parole dans les animations avec des personnes qui ont des difficultés avec l'écriture peuvent causer des problèmes. Dans le but de démocratiser la prise de parole, les animateurs instaurent une structure qui gère les interventions des participants. À l'opposé des lettrés, les analphabètes ne peuvent se servir de l'écriture comme outil cognitif pour conserver une trace en mémoire, et ainsi libérer la mémoire de travail afin de pouvoir se concentrer sur une autre tâche. Ils se retrouvent donc devant un dilemme où ils doivent choisir entre garder leur idée en tête en se concentrant à mémoriser cette idée, ou suivre le fil des discussions en prenant le risque d'oublier leur idée. Le fait d'écrire une idée aide également à l'encodage qui facilite la mémorisation selon les théories

cognitivistes. L'hypothèse que l'écriture conduit à une meilleure rétention des idées est supportée par plusieurs recherches (Dean, Yekovich & Gray, 1988; Gallo, McDermott, Percer & Roediger, 2001). Pour Goody & Watt (1963), l'écriture a des conséquences cognitives sur l'évolution de la littératie en permettant la réflexion sur des connaissances décontextualisées.

L'alphabétisation à la télévision

En plus de la découverte de l'effet positif que le tableau des critères avait eu sur l'utilisation du canal oral, l'atelier 5 marquait un point tournant pour une autre raison : à partir de cet atelier, nous travaillerions sur un même sujet en explorant différents aspects, et ce, dans le but d'une action concrète – se faire inviter à l'émission *Denis Lévesque* pour témoigner en tant que personnes analphabètes. L'émission *Denis Lévesque* était appréciée par les participants et ils avaient du plaisir à préparer une émission ainsi qu'à entreprendre les démarches pour contacter l'animateur. Le plaisir avait été identifié par Tisdell & al. (2007) comme pouvant faciliter le développement d'une littératie médiatique, mais aussi comme pouvant en être un obstacle. Dans le cas de cette étude, le plaisir qu'éprouvaient les participants à analyser une émission qu'ils connaissaient et qu'ils aimaient a été un facilitateur. On pouvait voir la motivation des participants par le fait qu'ils amorçaient des pistes d'analyse par eux-mêmes. Par exemple, quand nous demandons de décrire l'émission *Denis Lévesque*, des participants font une distinction entre un animateur et un journaliste.

Sonia : C'est un journaliste qui pose des questions au monde.

Denise : C'est pas un journaliste, c'est un animateur.

Guy : Un journaliste va où ça se passe et pose des questions,

Denis Lévesque reçoit des invités.

On distingue le rôle de l'animateur de celui du journaliste : un journaliste va vers l'évènement et l'animateur crée l'évènement sur son plateau avec des invités. Cette distinction démontre de la part des participants des habiletés d'analyse face aux médias.

Le plaisir a aussi été un obstacle parce que même s'il a facilité l'analyse, il a aussi fait en sorte que les participants qui aimaient beaucoup regarder l'émission *Denis Lévesque*, n'ont pas voulu changer leur opinion à propos de l'émission, même si leur analyse en avait fait ressortir des aspects négatifs.

Sonia : J'aime ça pareil écouter ça.

Denise : J'aime ça les sujets intéressants, les greffes, la schizophrénie.

Les participants étaient conscients que les conditions de production influençaient grandement le contenu des émissions et que ce qu'ils voyaient à la télévision était le résultat d'un processus impliquant plusieurs personnes et enjeux. Malgré cela, l'animateur leur donnait l'impression qu'il était en contrôle de l'émission et leur faisait parfois oublier l'équipe de production derrière lui. Dans la rédaction de la lettre (appendice E) à l'atelier 7, on veut s'adresser directement à l'animateur même si lors de l'atelier 5, les participants avaient démontré une bonne compréhension des contraintes et du processus du choix des sujets qui ne relevaient pas directement de l'animateur.

Dans les ateliers 7 et 8, consacrés à la rédaction de la lettre pour convaincre l'équipe de l'émission *Denis Lévesque* que l'analphabétisme est un bon sujet, les participants ont discuté des conséquences de l'analphabétisme sur leur vie, du point de vue social, économique et personnel, de leur passé et des raisons qui ont fait qu'ils ont des problèmes avec la lecture et l'écriture. Le processus de rédaction de la lettre a créé, de façon inattendue, un espace de dialogue sur la condition d'analphabète. À la fin de l'atelier 7, les trois participantes hispanophones ont commenté l'activité. Anna a dit que la rédaction de la lettre a été une occasion de mettre des mots sur ce qu'ils vivent. Monica a dit qu'elles n'ont pas les mots pour nommer en français leurs difficultés, qu'elle ne savait pas comment s'exprimer et que l'activité a permis d'apprendre des nouveaux mots, pour dire ce qu'elle veut dire.

Maria : bien, parle de notre problème, pas facile de trouver les mots et les bons arguments, on a cherché beaucoup, c'était bon.
À la maison, je vais penser à plus d'idées.

Les participants dans les ateliers sous le thème de l'émission *Denis Lévesque* (ateliers 5 à 9) ont expérimenté des littératies multiples en jonglant avec divers systèmes de symboles: le vocabulaire, l'écriture, le média télévisuel, le média lettre et la communication entre les membres du groupe. Toutes ces formes de littératie demandaient d'eux un sens critique où ils devaient questionner, évaluer, analyser, juger et décider. L'utilisation du canal oral n'a pas causé de problème aux participants cette fois-ci parce qu'ils parlaient de quelque chose qu'ils connaissaient bien et aussi parce que l'argumentation était soutenue par un cadre visuel et que nous n'attendions pas d'eux des phrases, mais plutôt des mots-clefs. Avec cette méthode, ils ont traduit des expériences vécues en des mots-clefs intelligibles pour l'interlocuteur, tout en tenant compte que ce n'était pas n'importe quel mot ou expérience vécue qui pouvait être un argument qui répondait aux critères résultant de l'analyse médiatique qu'ils avaient faite de l'émission.

Difficulté à exprimer un questionnement

Le thème « difficulté à exprimer un questionnement » provient de l'analyse et du regroupement de deux facteurs : difficulté à formuler des questions et difficulté à prendre la parole et à questionner une affirmation pour la mettre en doute. Dès les premiers ateliers (ateliers 1 et 2), l'animatrice et la chercheuse avaient observé que les participants ne posaient pas de questions quand ils n'avaient pas compris quelque chose. De plus, l'absence de questions de la part des participants sur le contenu du film *L'Affaire Bronswick* était pour le moins surprenante. Dans les ateliers suivants, les participants avaient eux-mêmes demandé à s'exercer à questionner à cause des difficultés qu'ils disaient éprouver à formuler des questions. C'est pourquoi les ateliers 4 et 5 avaient été consacrés à s'exercer à formuler et à poser des questions. Lors de la validation, on a demandé aux participants de façon non succincte les questions suivantes se rapportant à l'acte de poser des questions:

- « Combien de personnes dans le groupe n'osent pas poser des questions quand ils n'ont pas compris quelque chose ? » (référence appendice D, question 1.)
On écrit les chiffres sur le tableau. Les chiffres sont bas.
Bas: 1 de Pierre et Monica
Élevé : 5 de Guy
Moyenne : 3
- « Combien de personnes dans le groupe ont de la misère à formuler des questions en atelier en utilisant Qu'est-ce qui ; Qui ; Quand ; Quoi et Où ? » (référence appendice D, question 7.)
On écrit les chiffres sur le tableau. Les chiffres sont élevés.
Bas: 3 d'Anna
Élevé : 8 de Maria
Moyenne : 6
- « Combien de personnes dans le groupe ont de la misère à poser des questions dans la vie de tous les jours ? » (appendice D, question 8.)
On écrit les chiffres sur le tableau. Les chiffres sont élevés.
Bas: 4 de Denise
Élevé : 8 de Pierre, Sonia, Monica, Maria et Anna
Moyenne : 7

La première question ci-dessus était également la première question posée lors de la validation. Sur neuf participants présents à la validation, la plupart des réponses des participants tournaient autour du chiffre 3. Un seul participant avait estimé à cinq participants, ce qui équivaut juste à la moitié du groupe, les participants qui n'osent pas poser des questions. Une fois les chiffres affichés sur le tableau. Deux participants, Pierre et Monica qui ont répondu respectivement 2 et 1, disent qu'ils sont les personnes qui n'osent pas poser des questions. Denise dit qu'elle aussi fait partie de ces personnes.

Denise : Moi j'ai de la misère à poser des questions. J'ai la question dans ma tête, mais quand j'arrive pour la sortir, on dirait que j'ai pas les bons mots. Ça sort pas pareil comme dans ma tête.

Pour Denise, la formulation semble poser problème. Maria, pour qui le français est une langue seconde, dit qu'elle ne pose pas toujours des questions quand elle ne comprend pas parce qu'elle se dit que c'est parce qu'elle ne comprend pas certains mots en français et qu'elle suppose que les autres participants francophones ont compris, elle ne veut donc pas « déranger » le déroulement de l'atelier. D'autres participants commentent en disant ce qui fait pour eux obstacles à l'acte de poser des questions.

Malgré toutes les précautions qui avaient été prises dans la création du processus de validation, où nous ne voulions pas nécessairement que les participants se sentent obligés de s'autojuger, les participants décident sur une base volontaire de rapporter à eux les interprétations données. L'animatrice demande alors au groupe : « Qui n'a pas de problèmes à poser des questions ? » et tous concluent que parmi les neuf participants présents, tous n'osent pas poser des questions quand ils ne comprennent pas quelque chose. On peut voir que les nombres de la validation ne correspondent pas aux difficultés réelles des participants à poser des questions. C'est la discussion sur les réponses des participants qui fait ressortir cette difficulté répandue unanimement chez les participants. Comme il s'agissait de la première question posée de l'exercice de validation, on peut présumer que les participants restaient très prudents dans leur jugement. Dans les prochains résultats, les participants évaluent avec des chiffres plus élevés le nombre de participants auxquels ils jugent que la question se rapporte.

La deuxième question, « Combien de personnes dans le groupe ont de la misère à formuler des questions en atelier en utilisant Qu'est-ce qui ; Qui ; Quand ; Quoi et Où ? » (référence appendice D, question 7.), touche plus précisément à la formulation des questions. En effet, des difficultés de formulation, comme cela a

été mentionné par Denise, sont aussi des raisons pour lesquelles les participants n'osent pas toujours poser des questions.

La question « Combien de personnes dans le groupe ont de la misère à poser des questions dans la vie de tous les jours ? » a été posée pour savoir si c'était le contexte de l'atelier 4, le jeu de *Jeopardy*, qui demandait aux participants des formulations précises, ce qui rendait difficile la formulation des questions. Avec l'activité de création des questions pour l'entrevue de l'émission *Denis Lévesque* à l'atelier 5, le passage de l'oral à l'écrit peut donner l'impression aux participants qu'ils doivent éviter la forme orale. Nous pouvons aussi supposer qu'il s'agit peut-être du contexte plus formel de l'entrevue télévisée qui a pu inciter les participants à vouloir utiliser des formulations de phrases avec lesquelles ils ne sont pas familiers. En demandant aux participants s'ils avaient de la difficulté à poser des questions dans la vie de tous les jours, on pouvait sortir hors du contexte des ateliers et vérifier si l'acte de questionner était une difficulté éprouvée dans la vie réelle et pouvait être attribuable à certains facteurs telle la gêne, comme le mentionne Sonia.

Sonia: Quand c'est pour parler de toi-même, j'ose pas poser des questions, t'as peur. Quand je vais passer des examens chez le médecin, j'ose pas poser des questions. On dirait que ça me gêne quand c'est pour moi.

Même si les participants répondent en majorité avoir de la difficulté à poser des questions dans leur vie de tous les jours, il a été observé que certains participants avaient de la facilité à poser des questions à d'autres participants en alphabétisation. Chaque atelier commence par des annonces des activités reliées au CEDA ou à l'alpha¹² et les participants posent des questions telles : « On se rejoint où ? »; « C'est à quelle heure? »; « C'est qui dans la pièce de théâtre? ». Les participants arrivent ainsi à recueillir l'information nécessaire. Nous remarquons tout de même une grande différence entre les questions posées de

12

Les participants et les animateurs en alphabétisation utilisent le terme « alpha » pour décrire leurs activités.

façon informelle avant le début des ateliers et celles lors des activités dans les ateliers. Nous supposons que les habiletés ou la confiance pour poser des questions dépendent du contexte. Les questions posées de façon informelle entre les participants sont hors contexte des ateliers, elles impliquent une dynamique entre participants, entre pairs, et elles sont des questions précises d'information qui ne contiennent aucun contenu sensible. Les difficultés des participants à poser des questions lors des ateliers et l'exemple donné par Sonia avec la visite chez le médecin ont en commun un contexte qui n'est pas informel : un atelier d'alphabétisation et une visite chez le médecin. Elles impliquent une personne qui a une autorité en la matière : un médecin et une animatrice. De plus, ces questions peuvent contenir un contenu sensible, comme le résume bien un participant.

Guy : Ça dépend de la question, y en a t'es à l'aise et d'autres non.

L'animatrice et la chercheure avaient considéré dans leur définition de littératie critique l'acte de poser des questions comme un prérequis. Exprimer un questionnement pour obtenir l'information manquante afin de juger, mais aussi poser des questions dans le sens de remettre en question, douter. Poser des questions afin de confirmer ou d'infirmer un doute, aller voir plus loin que ce qu'il y paraît. La remise en question est essentielle dans le développement d'une littératie critique face aux médias et fait partie de la définition de la littératie médiatique du *Center for Media Literacy*. Les trois premiers ateliers avaient démontré l'incapacité des participants à verbaliser un questionnement. Le langage non verbal des participants, difficile à traduire en notes d'observation, laissait entrevoir certaines interrogations de leur part. Il a été supposé que la formulation n'était peut-être pas la seule difficulté des participants reliée à l'acte de poser des questions. Lors de la validation, les participants ont eux-mêmes identifié des obstacles telles que la gêne, la vitesse des ateliers, la confiance en soi et la peur de déranger le groupe.

Si les participants n'osent pas poser de questions lorsqu'ils ne comprennent pas, cela influence leurs apprentissages dans le développement d'une littératie qu'elle soit médiatique ou autre. Le dialogue provoqué par ces questions, où les participants reconnaissent à tour de rôle devant le groupe de ne pas oser poser des questions, pourrait avoir des effets bénéfiques sur la dynamique du groupe dans de futurs ateliers. À présent que les participants savent qu'ils ne sont pas les seuls à ne pas avoir compris et que les autres pourraient aussi bénéficier de leurs questionnements, peut-être oseront-ils davantage poser des questions? Le processus de validation a lui-même laissé entrevoir quelques espoirs quand une participante hispanophone s'est permise à la question suivante de poser une question sur une expression québécoise qu'elle ne comprenait pas.

Ana : Maintenant je vais poser une question. Qu'est-ce que ça veut dire *n'a pas d'allure* ?

On peut conclure que poser des questions est une difficulté pour les participants. Pour travailler sur cette compétence avec les participants, il faut considérer deux facteurs qui s'entremêlent: difficulté à poser des questions au sens de mettre en mots, bien utiliser les formes grammaticales et avoir la confiance de poser une question, de prendre la parole et de faire voir à l'interlocuteur qu'on a besoin de plus d'information pour se faire une idée.

Autorité en la matière et valorisation du savoir

Deux questions ont été posées qui abordaient les thèmes d' « autorité en la matière » et de « valorisation du savoir ». « Autorité en la matière » se rapporte à la vision qu'ont les participants de l'animatrice et de la chercheure en ce qui concerne leurs connaissances et leurs opinions. Le thème « valorisation du savoir » est le manque de valorisation qu'ont les participants de leur propre savoir. Même si ces deux thèmes se rapportent à deux facteurs différents, ils peuvent s'influencer l'un et l'autre. Accorder de l'autorité en la matière à quelqu'un c'est accepter que son propre savoir en la matière est insuffisant. En lecture et en écriture, il va de soi que les participants accordent une autorité en la matière à

l'animatrice, mais l'animatrice témoigne elle-même que cette autorité dépasse parfois les règles de grammaire.

Autorité en la matière

Le rôle d'animatrice, tenu aussi par la chercheuse, est perçu par les participants comme une position d'autorité. Même si le climat des ateliers en est un de partage où les participants sont encouragés à exprimer librement leur pensée et à participer à l'amélioration des ateliers, il n'en demeure pas moins que le rapport ne se fait pas d'égal à égal. La volonté des travailleurs en éducation populaire de mettre sur le même pied d'égalité les participants et les animateurs, d'ailleurs exprimée par la nomenclature « animateur », comme un guide qui anime des discussions, et non « enseignant », est bien présente dans les groupes d'éducation populaire, mais il semblerait qu'elle est pour le moment une situation idéale qu'on rencontre peu en réalité (Fillion, 2005). Comme il sera explicité dans le thème « valorisation du savoir », les participants ont pour la plupart des problèmes d'estime de soi et valorisent très peu leur propre savoir. Ils ont par contre en haute estime le savoir des animatrices. L'animatrice est celle qui présente le contenu des ateliers et comme elle le dit elle-même, est celle qui détient la grammaire, celle qui sait, elle est scolarisée, donc elle doit en savoir plus qu'un participant. Cette perception des connaissances de l'animatrice peut s'étendre à d'autres domaines que la littératie. Lors des ateliers, certaines questions étaient posées à l'animatrice sans rapport avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. On observe dans les trois premiers ateliers avec *L'Affaire Bronswick* et les fausses publicités, une incapacité des participants à exprimer un doute face au contenu présenté. On retrouve également dans les ateliers, certains exemples où les participants sont en désaccord avec l'animatrice, mais lorsque celle-ci leur signifie qu'elle a raison, ces participants renoncent immédiatement à faire valoir leur point de vue. Les participants lui accordent le dernier mot. Un incident dans l'atelier 4, dans une activité où les participants créent un quiz avec des articles de journaux, illustre bien ce phénomène. Au moment de retranscrire les questions, l'animatrice transforme accidentellement la question de l'équipe 2 : « Qui a chanté en duo avec Éric Lapointe sur les Plaines d'Abraham? » devient

« Qui a chanté en duo avec Éric Lapointe sur l'album Alarme? ». Richard se rend compte que sa question n'est plus la même et dit : « Non! » lorsqu'il entend l'animatrice en faire la lecture, mais n'exprime pas clairement sa protestation, à savoir que la question n'est pas celle qu'il avait composée. L'animatrice qui ne se rend pas compte de l'erreur lui répond que c'est au tour de l'autre équipe. Richard va s'asseoir et laisse tomber. La mauvaise formulation de la question de Richard par l'animatrice véhicule une information fautive : le nom de l'album, qui était d'ailleurs la réponse à la première question du quiz, n'est pas « Alarme » mais bien « Ailleurs ». Richard est conscient de l'erreur, mais ne confronte pas l'animatrice pour rectifier la situation. De plus, parmi le reste du groupe qui a bien répondu à la première question du nom de l'album, personne ne conteste que maintenant on nomme l'album « Alarme », plutôt qu'« Ailleurs ». Dans le cas des autres participants, on peut aussi supposer qu'ils n'étaient peut-être pas attentifs, mais Richard savait qu'il y avait une erreur et n'a posé aucune action pour la rectifier. Dans la validation auprès des participants, la question suivante a été posée :

- « Combien de personnes dans le groupe se sentent à l'aise de dire aux animatrices que ce qu'elles disent n'a pas d'allure ? » (appendice D, question 2.)

On écrit les chiffres sur le tableau. Les chiffres sont très bas.

Bas: 0 de Sonia et Anna

Élevé : 4 de Guy

Moyenne : 2

L'hypothèse que les participants voient les animatrices comme celles qui détiennent le savoir n'a pas été nommée explicitement dans les commentaires des participants. Ils ont par contre nommé d'autres facteurs. Sonia a fait un lien entre ne pas oser poser des questions et dire que quelque chose « n'a pas d'allure ».

Sonia : Si on a de la misère à poser des questions, on a de la misère à dire t'es dans les patates !

Elle envisage l'un comme étant une condition préalable à l'autre. Comme si elle situait sur un continuum de compétences, l'expression d'un désaccord venant après la maîtrise de poser des questions. Ce commentaire de Sonia va de pair avec la définition locale de la littératie critique que l'animatrice et la chercheure se sont données où l'acte de poser des questions, de mettre en doute est à la base d'un raisonnement critique. C'est pour cette raison que plusieurs interventions pédagogiques ont été faites dans le but de développer des compétences à questionner et à remettre en question.

Face à cette question, d'autres participants apportent un point de vue différent. Richard et Maria envisagent l'expression d'un désaccord comme une manque de respect.

Richard : J'ai peur de le dire. Je pourrais si je le dis d'une autre manière.... Quand les personnes sont plus vieilles, j'ose pas.

Maria: Jamais je ne dirais ça à quelqu'un que je respecte.

Chercheure : Pour toi, dire à quelqu'un que c'est bizarre ou que ça se peut pas ce qu'il dit, c'est un manque de respect ?

Maria : Oui !

La perception négative que ces participants semblent avoir par rapport à exprimer un désaccord pourrait être un obstacle au développement d'une littératie critique. Dans cette étude, quelques exemples avaient été relevés où des participants semblaient percevoir la critique et l'expression d'un désaccord comme quelque chose de négatif, mais l'interprétation de ces exemples n'avaient pu être corroborée par la validation auprès des participants. La question 6 (appendice D) « Combien de personnes dans le groupe pensent qu'être critique, c'est être un chialeux ? » ne permettait pas de valider cette interprétation. Les participants avaient répondu comme si on testait leurs connaissances sur la signification du mot « critique » et leurs réponses ne nous apprenaient rien sur leur perception. De plus, l'inconfort des participants face aux désaccords était peu soutenu par les données d'observation. Il serait intéressant d'approfondir cette hypothèse dans une autre étude. Des entrevues avec les participants pourraient explorer le

sentiment d'inconfort qu'ils éprouvent ou pas dans des situations où il y a désaccord.

Valorisation du savoir

Le thème de « valorisation du savoir » se rapporte à la perception que les participants ont de leur propre savoir. Ruph (dans Roy et al., 2001) utilise une terminologie différente, il parle du « sentiment de compétences ». Dans cette étude, le thème « valorisation du savoir » a été utilisé parce que la perception qu'ont les participants de leur savoir est mise en relation avec la perception qu'ils ont du savoir de l'animatrice et des travailleurs en alphabétisation comme les représentants du RGPAQ. Pour parler de leur condition d'analphabète, les participants valorisent plus le savoir théorique des animateurs et des représentants du RGPAQ que le leur. L'atelier 5 illustre bien ce phénomène. Dans cet atelier, les participants ont produit leur émission *Denis Lévesque*, et ils ont naturellement abordé la problématique de l'analphabétisme en interviewant un « expert » en alphabétisation. Pourtant, les critères qu'ils avaient trouvés lors de l'analyse de la production médiatique portaient à croire qu'un témoignage d'une personne qui vit avec la problématique de l'analphabétisme serait un invité plus approprié pour l'émission. À l'atelier 6, les participants avaient reconnu qu'ils étaient les meilleures personnes à être invitées à l'émission pour parler de leur vécu. Par contre, cette reconnaissance n'était venue que lors d'une animation qui renforçait leur analyse de l'invité type à l'émission *Denis Lévesque*. Dans le processus de validation auprès des participants, nous voulions vérifier si les participants étaient réellement en accord avec la conclusion qu'ils seraient les meilleurs pour parler de l'analphabétisme dans le contexte du genre de l'émission. On leur a donc posé la question suivante :

- « Combien de personnes dans le groupe pensent que la meilleure personne pour parler de l'alphabétisation à *Denis Lévesque* c'est un spécialiste en alphabétisation, par exemple : une animatrice ou une personne du RGPAQ? » (appendice D, question 10.)

Bas: 5 d'Anna

Élevé : 7 de Pierre, Richard, Monica et Maria

Moyenne : 6

Les chiffres sont tous plus élevés que 5. Les participants ont tous répondu que la majorité du groupe pense que la meilleure personne pour parler de l'alphabétisation à *Denis Lévesque* est un spécialiste en alphabétisation, par exemple : une animatrice ou une personne du RGPAQ. La question a été posée à l'inverse : « Combien de personnes pensent que la meilleure personne pour parler de l'alphabétisation, c'est une personne qui a de la difficulté à lire et écrire dans sa vie de tous les jours ? » (appendice D, question 11.) et on a obtenu les mêmes résultats.

Ces résultats soulèvent une incohérence dans leur choix d'envoyer un participant à *Denis Lévesque*. Cette incohérence peut illustrer que les participants ne valorisent pas leur propre savoir et accordent une autorité en la matière à une animatrice ou à un représentant des groupes d'alphabétisation populaire (RGPAQ). Il faut par contre être prudent dans l'interprétation de ces résultats, parce que les questions se rapportent avec ce que les participants pensent que les autres pensent, mais cela ne veut pas dire qu'ils sont d'accord. Dans les commentaires, les avis sont partagés. Maria croit qu'une animatrice est mieux placée qu'une personne en démarche d'alphabétisation pour parler de l'analphabétisme. Tandis que Sonia pense le contraire :

Maria : J'ai dit 7 parce que je pense qu'une animatrice.

Sonia : De l'alphabétisation, de notre vécu, parler de notre vécu.

Richard fait remarquer l'incohérence : On a décidé que la meilleure personne pour passer à l'émission était un participant, mais on dit maintenant que ça serait mieux si c'était quelqu'un d'autre ?

Richard : Mais on a travaillé pour !

Anna : Une personne analphabète sait dans son cœur c'est quoi être analphabète.

Est-ce l'animatrice et la chercheuse qui ont convaincu les participants que la personne la mieux placée était un participant ? Est-ce qu'ils pensent toujours que leur savoir ne fait pas le poids face à celui d'un expert en alphabétisation ? Comme on a pu le voir dans les ateliers et dans les questions de validation analysées précédemment, la plupart des participants n'osent pas contredire les animatrices. Mais ici, ils semblent capables d'avoir des idées divergentes entre eux puisqu'ils ne s'entendent pas sur la valorisation de leur savoir à propos des analphabètes et arrivent même à argumenter pour faire valoir leur point de vue. La perception qu'ont les participants de leur propre savoir est liée à l'autorité en la matière qu'ils accordent à l'animatrice. La validation des résultats a été un bon moyen pour amener les participants, non seulement à exprimer leur point de vue, mais aussi à le justifier. Malgré cela, la question 9, à l'origine formulée pour valider la difficulté des participants à utiliser le canal oral, s'est avérée être un plus grand indicateur de la valorisation de leur savoir.

- « Combien de personnes dans le groupe ont de la facilité à exprimer clairement leurs idées durant une discussion en grand groupe ? »

(appendice D, question 9)

Bas: 0 de Maria et Anna

Élevé : 5 de Guy

Moyenne : 2

On écrit les chiffres sur le tableau, les chiffres sont très bas. Il s'agit de la question ayant obtenu la moyenne la plus basse depuis le début. On peut donc conclure que beaucoup de personnes pensent que peu de personnes sont capables d'exprimer des idées dans une discussion en grand groupe. Les participants ont commenté les résultats ainsi :

Richard : J'ai pensé à Sonia, Denise et Maria.

Denise : Ah non !

Sonia à Denise: Ah oui, toi tu le dis !

Maria : Je pense qu'on est toujours gêné, chacun à quelque chose.

Denise ne se voit pas comme quelqu'un qui est capable d'exprimer ses idées. Pourtant, Denise est la participante qui au

deuxième atelier, a su donner de bonnes raisons pour expliquer pourquoi elle ne croyait pas à *L’Affaire Bronswick*, et ce, même si tout le groupe y croyait.

À la question 12, on obtient des résultats semblables, mais très peu commentés par les participants en raison du manque de temps.

- « Combien de personnes dans le groupe sont capables d’argumenter sur un sujet qu’ils connaissent bien ? » (appendice D, question 12)

Bas: 2 de Pierre

Élevé : 6 de Richard et Ana

Moyenne : 4

Les chiffres sont bas à part deux 6. Ce qui signifie que la plupart des participants pensent que la majorité d’entre eux sont incapables d’argumenter. Ces questions ont été posées respectivement au 9^e et au 12^e rang sur un total de quatorze questions. Le processus de validation était à ce moment déjà bien entamé et nous avons pu nous rendre compte que les participants, depuis le début de l’atelier, s’étaient exprimé avec des tours de parole et ils avaient pour la plupart su justifier leurs réponses assez clairement et avaient fait valoir leurs idées auprès de leurs pairs dans une discussion en grand groupe. Cet atelier avait été marqué par une bonne participation aux discussions. Ironiquement, au moment où on a demandé aux participants de juger combien de personnes dans le groupe en étaient capables, ils donnaient les réponses les plus basses depuis le début.

Les participants ne discutent pas comme l’animatrice et la chercheure, de là les problèmes causés par l’utilisation du canal oral, premier thème abordé dans ce mémoire, mais ils ont démontré lors de l’activité de validation qu’ils arrivent, avec du vocabulaire bien à eux et un outil d’animation qui garde une trace du cours de la discussion, à amener une idée et à la défendre si celle-ci ne fait pas l’unanimité. Leurs habiletés de discussions sont sans doute différentes, mais existantes et peut-être pas nécessairement celles qu’on serait porté à valoriser.

Besse (2003) situe l'image de soi au carrefour de la dimension affective et de la dimension métacognitive. Il souligne qu'il y a peu de recherche du point de vue affectif en éducation. On ne peut donc savoir si, pour motiver les apprenants, il vaut mieux « restaurer l'image de soi » (Besse, 2003, p.179) ou si les motivations se transforment au cours de l'apprentissage.

Il existe plusieurs études qui relient le manque de confiance en soi à la participation des adultes à une démarche de littératie (Beder, 1990; McGivney, 2001; Quigley, 1997). Malgré cela, la relation entre les apprenants en alphabétisation et la confiance en soi reste contestée. Pour Lipnevich & Beder (2007), ce lien est trop souvent fait, c'est pourquoi ils ont mené une étude qui compare la confiance en soi des adultes analphabètes à celle des doctorants où ils concluent à l'aide de l'échelle de Rosenberg qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes d'apprenants en ce qui concerne la confiance en soi. Malgré cette découverte, l'étude de Roy et al. (2001) identifie la vision de ses propres compétences comme un facteur influençant largement les apprentissages. Cette étude a mené une série d'entrevues auprès de participants en alphabétisation du Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles et ils ont conclu que les participants avaient un faible sentiment de compétence, surtout lorsqu'ils décrivaient leur parcours scolaire. Les conclusions de Roy et al. (2001) sont que ce faible sentiment de compétences ressenti par les participants en alphabétisation se répercute sur leurs apprentissages.

Il a été quelques fois mentionné dans ce rapport que la confiance en soi pouvait influencer la participation des participants aux discussions. Le groupe est caractérisé de la sorte par les animateurs de l'organisation, mais aussi par les participants eux-mêmes. Aucune mesure, telle l'échelle de Rosenberg (1965), n'a été utilisée pour mesurer leur degré de confiance en soi et là n'était pas le but. Cette démarche ne veut pas généraliser à propos des caractéristiques personnelles des participants, mais seulement rapporter les raisons données par les participants et les observations qui corroborent ces raisons afin de mieux

identifier les facteurs qui peuvent influencer le développement d'une littératie critique face aux médias.

La dimension critique de la littératie médiatique demande des participants qu'ils fassent confiance en leur propre jugement, être critique c'est se faire sa propre idée et devoir parfois mettre en doute les idées d'autrui. Or, si on attribue facilement une autorité en la matière à une tierce personne, en dépit de notre propre savoir, ça peut avoir comme conséquence qu'on ne se permet pas de critiquer même si on est en désaccord. L'autorité en la matière que les participants accordaient à l'animatrice et à la chercheure, ainsi que la faible valorisation qu'ils ont de leur savoir sont des facteurs qui peuvent empêcher les participants de faire preuve d'esprit critique.

CONCLUSION

But de la recherche

Gauthier (1984) et Greel & Wéry (1981) à propos de la recherche-action s'entendent sur des finalités d'action qui peuvent être adaptatrices ou transformatrices. Ils décrivent la finalité adaptatrice comme étant en accord avec le pouvoir politique et agissant en sa faveur, à l'opposé de la finalité transformatrice qui est reliée à un projet politique, revendicateur, critique ou marginal. Gauthier (1984) cite en exemple l'alphabétisation de conscientisation de Freire. Ce projet de recherche est fortement inspiré de l'alphabétisation de conscientisation, malgré cela, on ne peut s'avancer à parler de cette recherche en termes de finalité transformatrice étant donné la courte durée de l'intervention. La conscientisation est une démarche de longue haleine. Les participants en alphabétisation du CEDA font partie d'une telle démarche et certains en font partie depuis plusieurs années. L'intervention pédagogique de ce projet de recherche s'insérait dans une démarche qui perdure, mais en misant sur un aspect précis, soit la littératie critique envers les médias. Avant l'intervention, les participants avaient peu touché aux médias en tant que texte à analyser, le temps d'intervention était bien entendu insuffisant pour transformer attitudes et

comportements face aux médias. Cette recherche voulait soulever des questionnements, amorcer une réflexion et, surtout, explorer les manifestations d'une littératie médiatique chez des analphabètes. Comme l'a formulé Tremblay (1974) à propos des buts de la recherche-action : nommer ce qui se passe, pour comprendre et réajuster la pratique avec la théorie et vice versa. La pensée critique dans la littérature se manifestait principalement par le langage et par l'écrit. Ces façons de faire preuve d'esprit critique, d'après ce qu'on a vu dans cette étude, n'étaient pas adaptées à des apprenants analphabètes.

Pour Tremblay (1974) et Gauthier (1984), la recherche-action n'est pas seulement l'analyse des résultats, mais aussi l'analyse des conditions de changement provoquées par l'action de recherche dans des groupes ou des organisations. Et la finalité n'est pas nécessairement la résolution d'un problème, mais de trouver une structure à des problèmes désorganisés pour savoir par où amorcer l'élaboration d'une solution (Gagnon, 1983). Comme il a été constaté dans les premières analyses des résultats, cette étude ne pourrait définir de façon précise comment se manifeste la littératie critique face aux médias chez des personnes ne possédant pas les habiletés de littératie opérationnelles, parce qu'il fallait d'abord instaurer un climat propice aux manifestations d'une littératie critique. Pour ce faire, nous devons documenter l'instauration d'un tel climat en identifiant ce qui pouvait faciliter ou faire obstacle à la littératie critique des participants. Cette étude renseigne donc sur les facteurs à prendre en considération dans la création d'ateliers de littératie médiatique pour des participants analphabètes.

Malgré le fait que l'étude n'a pu répondre à la question de recherche qu'elle s'était donnée, l'action de cette recherche constitue les premiers pas à l'atteinte d'un objectif global : l'élargissement du spectre des compétences de littératie des participants en alphabétisation dans la réalité médiatique actuelle. Par cet objectif, nous voulons donner aux apprenants analphabètes une meilleure compréhension des médias pour un pouvoir d'agir sur les enjeux qui les concernent. L'atteinte d'un tel objectif demande un travail énorme, et ce, sur divers plans en même temps. Les résultats de cette étude ont permis de mieux définir le travail

nécessaire à l'atteinte de cet objectif global en informant sur les différents aspects qui influencent les manifestations d'une littératie critique face aux médias. La découverte du thème canal oral suggère qu'il faudrait adapter les critères d'évaluation d'une littératie critique dans le cas d'apprenants analphabètes. Dans la littérature, la tangibilité de la pensée critique est comprise en termes d'habiletés à argumenter par l'écrit ou par la parole. Mais lorsque les apprenants ne s'expriment pas par écrit et que leurs habiletés de discussion sont différentes de celles des lettrés, au point tel qu'il en découle des incompréhensions, comment peut-on juger des compétences de littératie critique? Serait-ce parce qu'on ne possède pas les compétences de littératie de base, tel le savoir lire et écrire, qu'on ne pourrait faire preuve de littératie critique? Ce mémoire, de la question de recherche à la conclusion, argue pour tout à fait le contraire : la maîtrise des compétences de littératie de base n'est pas une condition préalable au développement de la littératie critique. Mais que si on aborde la littératie critique avec des moyens qui demandent la maîtrise des compétences de littératie de base, il est possible de passer à côté des compétences de littératie critique, comme on l'a vu dans les tous premiers ateliers de ce projet de recherche. Des représentations écrites peuvent faciliter des raisonnements de nature conceptuelle et venir en support à l'utilisation du canal oral. L'important est de mettre à la disponibilité des apprenants des outils de communication adéquats pour qu'ils puissent exprimer leurs raisonnements. Ces outils peuvent être construits par les participants et libre à eux d'utiliser des représentations écrites qui leur sont significatives sans nécessairement utiliser le code alphabétique.

Les ateliers

La lecture des médias requiert parfois un bagage de connaissances sur les médias et leurs processus de production. Ceux-ci ont été un peu abordés dans les ateliers, mais dans l'ensemble, les ateliers se sont principalement concentrés sur l'exercice du doute. Chacun des ateliers demandait aux participants d'explorer des productions médiatiques en allant voir plus loin que ce qu'il n'y paraissait. Le contenu et l'animation des ateliers se sont construits au fur et à mesure de la démarche selon les événements et les données recueillies. Chacun des thèmes

émergents, canal oral, difficulté à exprimer un questionnement, autorité en la matière et valorisation du savoir, ont fait l'objet d'actions posées lors du déroulement des ateliers. Deux types d'action peuvent se distinguer ainsi : une intervention pédagogique visant à renforcer les apprentissages des participants, ou des tentatives d'amélioration des techniques et des outils d'animation afin de créer un climat plus propice aux manifestations de littératie médiatique. Le premier type d'action touche à un travail à faire avec les participants où on veut doter les participants de compétences. Dans le second type d'action, le travail est à faire au niveau de la préparation, du contenu et de l'animation des ateliers. Les analyses sont réflexives sur les compétences des participants, mais elles sont aussi réflexives sur les pratiques d'animation. On voit ainsi les apprentissages comme devant se forger dans une dynamique entre apprenants et facilitateurs, où les compétences de chacun peuvent être remises en cause. Le processus de recherche permet aux principaux acteurs — animatrice, chercheuse et participants —, de réfléchir sur les dynamiques entre apprenants et facilitateurs qui contribuent à l'apprentissage.

La démarche a été de courte durée, mais les retombées pédagogiques sont loin d'être négligeables. Un plus grand nombre d'ateliers aurait pu développer l'exercice du doute chez les participants de façon plus systématique. Nous croyons que la poursuite des ateliers de littératie médiatique est nécessaire et sur une plus longue période de temps et que ceux-ci devraient être construits en tenant compte des résultats de cette étude. La démarche a permis d'apporter des informations nouvelles sur comment créer un environnement propice à la manifestation de la littératie médiatique dans un groupe d'alphabétisation populaire. Malgré les spécificités des groupes en alphabétisation qui peuvent varier selon les participants, leur niveau et selon les organisations auxquelles ils appartiennent, ce qui résulte de cette étude pourrait guider un groupe d'alphabétisation dans la création d'atelier de littératie médiatique. À cet effet, la description qui est faite des ateliers dans la méthodologie et les appendices des activités peuvent être de bons indicateurs du genre d'activités qui peut être fait.

Ces activités devront bien entendu être adaptées selon les besoins des participants et des différents groupes auxquels ils appartiennent.

Futures recherches

Les thèmes résultant de cette étude — l'utilisation du canal oral, la difficulté à exprimer un questionnement, l'autorité en la matière qu'on accorde à quelqu'un et la valorisation du savoir des participants — influencent à divers degrés les échanges communicationnels par lesquels on peut constater des formes de littératie critique. De futures études pourraient expérimenter des outils communicationnels pour palier les obstacles identifiés dans cette étude. Les TIC offrent à cet effet de nombreuses possibilités d'appuyer les apprenants analphabètes. Il pourrait être envisageable d'expérimenter leur usage dans le développement d'une littératie médiatique. Fillion (2005) suggère une pédagogie basée sur l'expérience concrète et qui utilise un symbolisme lié à la culture des participants pour accroître la participation dans les instances démocratiques. Lier l'action au temps et à l'espace est une stratégie d'apprentissage appropriée pour accroître la participation en atelier en général et qui peut être facilitée par les TIC. Certaines technologies peuvent être malléables et peuvent s'adapter pour tenir compte des spécificités et de la culture des apprenants.

Cette étude a mis en lumière quelques facteurs à considérer dans le développement d'une littératie médiatique chez les apprenants qui ne possèdent pas les habiletés de littératie de base, malgré cela, le développement de la littératie critique reste très peu documenté, qu'il soit par rapport aux médias ou à d'autres systèmes de symboles. Plusieurs études sont nécessaires pour parfaire les connaissances à ce sujet, et ce, auprès de populations diverses, pour bien saisir comment se développe la littératie critique, une compétence essentielle à la participation citoyenne. À cet effet, la recherche-action est une méthodologie qui cadre bien dans une démarche de littératie critique parce qu'elle permet de donner une voix aux participants et au milieu, ce qui nous donne accès à différents points de vue et nous permet d'être critique, et ce, même sur nos propres processus de recherche.

Les participants

Cette étude ne peut se prononcer sur l'impact qu'elle a pu avoir sur les participants dans leur vie de tous les jours. D'abord, parce que 30 heures d'atelier pour développer une littératie médiatique sont insuffisantes. Les médias constituent un système de symboles des plus vaste et qui prend de plus en plus d'ampleur avec le développement des TIC. Aussi, parce que la littératie critique n'est pas un apprentissage figé dans le temps, mais plutôt une compétence à laquelle il faut s'entraîner constamment. Ces ateliers étaient en quelque sorte une graine de pensée critique qui, nous l'espérons, germera dans d'autres ateliers de littératie médiatique, ou encore grandira de façon autonome chez les participants. Déjà, quelques mois après le déroulement des ateliers, une participante s'est questionnée à propos de l'ampleur de la couverture médiatique accordée au décès de Michael Jackson en comparaison avec celle accordée à une autre vedette, Farrah Fawcett, décédée au même moment. Ce questionnement aurait-il été soulevé s'il n'y avait pas eu d'ateliers?

Les ateliers se sont conclus avec deux participants qui témoignent de leur vécu en tant que personnes qui ont des difficultés avec la lecture et l'écriture. Ce témoignage a été filmé et envoyé à *Denis Lévesque* pour lui signifier que l'analphabétisme est un sujet important et sur lequel les participants ont beaucoup à dire. En date d'impression de ce mémoire, aucune nouvelle de l'équipe de l'émission *Denis Lévesque* ne nous était parvenue. Et ce, malgré que l'on ait insisté dans la lettre sur le fait que l'on voulait une réponse même si celle-ci était négative, parce que cette réponse faisait partie de notre démarche. Le 28 janvier dernier, le sujet de l'analphabétisme a été abordé à l'émission *Denis Lévesque*. L'invité était une personnalité connue : Jacques Demers, ancien entraîneur des Canadiens de Montréal et récemment nommé au Sénat. Il y a quelques années, M. Demers avait fait les manchettes après avoir dit qu'il était analphabète. Or, aux ateliers 6-7 et 8, les participants avaient pris conscience que même si l'analphabétisme répondait à beaucoup de critères parmi ceux qui étaient ressortis de l'analyse de l'émission et pouvait être un sujet qui cadrerait bien avec le

genre de l'émission, il manquait tout de même deux critères importants : que l'invité soit une personnalité connue¹³ et que le sujet fasse présentement l'actualité. Cette émission de *Denis Lévesque* donnait du poids à l'analyse des participants parce qu'elle en concrétisait les résultats. Sept mois après le déroulement des ateliers, l'animatrice et la chercheuse ont rencontré les participants pour faire un retour au sujet de l'absence de réponse de la part des gens de l'émission et de la présence d'un invité comme Jacques Demers. Lors de cette rencontre, les participants ont rappelé les deux critères manquants et qui auraient pu multiplier leurs chances d'être invités à l'émission. Les participants ont reconnu qu'un invité comme Jacques Demers répondait à ces critères mieux qu'un participant en alphabétisation. Malgré cela, les participants ont décidé de recontacter Denis Lévesque parce qu'ils croient qu'ils peuvent parler de l'analphabétisme en apportant des informations nouvelles et intéressantes pour les téléspectateurs. Les participants ne sont pas des personnalités connues, mais ils vivent au quotidien avec des difficultés de lecture et d'écriture, une problématique qui touche un million d'autres Québécois, soit quatre fois plus que la cote d'écoute de l'émission *Denis Lévesque*.

13 Un participant avait même proposé qu'on contacte Jacques Demers pour les représenter à l'émission.

Bibliographie

- Alvermann, D. & Hagood, M. (2000). Critical media literacy: Research, theory, and practice in "new times." *Journal of Educational Research*, 93, 193-205.
- Anderson, R. C. (1972). How to construct achievement tests to assess comprehension. *Review of Educational research*, 42, 145-170.
- Atkin, C., & Gantz, W. (1978) dans Siniscalco, T. (1996). Television Literacy: development and evaluation of a program aimed at enhancing tv news comprehension. *Studies in Educational Evaluation*, 22(3), 207-221.
- Barton (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Literacies Series. London: Routledge.
- Bates, A. E. (1990). *Literacy by Radio: Lessons from Around the World*. Paper presented at the International Symposium of Popular Literacy by Radio, Dominican Republic.
- Beder, H. (1990) dans Lipnevich, A., & Beder, H. (2007). Self-Esteem Among Adult Literacy Learners. *Adult Basic Education and Literacy*, 1(2), 73-82.
- Berry, A. (1983) in Siniscalco, T. (1996). Television Literacy: development and evaluation of a program aimed at enhancing tv news comprehension. *Studies in Educational Evaluation*, 22(3), 207-221.
- Besse, J. M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Tournai: Magnard.
- Besse, J. M. (2003). *Qui est illettré?* Paris: Retz.

- Brookfield, S. D. (1986). Media Power and the Development of Media Literacy: An Adult Educational Interpretation. *Harvard Educational Review*, 56, 151-170.
- Brookfield, S.D. (1990). Mass media as community educators. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 47, 63-70.
- Bryan, B.A., Reveles, J.M. & Kelly, G.J. (2005). Scientific literacy and discursive identity : A theoretical framework for understanding science learning. *Science Education*, 89(5), 779-802.
- Buckingham, D., & Sefton-Green, J. (1994). *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. London: Taylor & Francis.
- Canada, Développement des ressources humaines, (1998). The Connection Between Literacy and Work: Implications for Social Assistance Recipients. Ottawa, ON : Kapsalis, C.
- Cheung, C. (2005). The Relevance of Media Education in Primary Schools in Hong Kong in the Age of New Media: A Case Study. *Educational Studies*, 31(4), 361-374.
- Chomsky, N., & McChesnay, R. W. (1997). *Propagande, médias et démocratie*. Montréal : Éco-Société, traduit de l'anglais par Liria Arcal.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2008). *Education Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Third Edition. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

- Crête, J. (2008). Recherche exploratoire sur les usages communicationnels d'Internet en atelier d'alphabétisation. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.
- Dahl, A., Dimas, K. & Scherzer, R. (sous la supervision de Venkatesh, V.) (2008). Curriculum into the classroom: Conditions present among elementary school teachers promoting media literacy in their instruction following the Québec school reform. Rapport non publié. Université Concordia.
- Dean, R.S., Yekovich, F.R. & Gray, J.W. (1988). The effect of modality on long-term recognition memory. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 102–115.
- Dionne, A.-M. & Berger, M.-J. (dir.), (2004) *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle* (p. 209-224). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dionne, L. (2007). Apprendre à lire, à écrire et à parler de sciences : un modèle pour guider la croissance d'une communauté d'apprentissage didactique. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2(1), Récupéré le 15 décembre 2009 de <http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/reefmm/Notrerevue/volume2numero2.htm>.
- Donnelly, M. (2000). An American Experiment TV411: Reaching Learners Out of Class—the Pilot Year Research. *Literacy Across the Curriculummedia Focus*, 15(1), 27–29.
- Duval, H. (2002). *Étude de milieu et analyse de besoins : la face cachée du grand plateau*. Montréal: Rapport réalisé pour le Centre de lecture et d'écriture (Clé Montréal).

- EIACA (2005). *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Ottawa : Ministre de l'Industrie, Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). <http://www.fondationalphabetisation.org/fondation/cause/statistiques/>
- Fillion, E. (2005). Les pratiques démocratiques dans les groupes d'alphabétisation populaire : Libération ou insertion culturelle? Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Freire, P (1970). *Pedagogy of the Opressed*. New-York: Continuum.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. (1st American ed.). New York: Seabury Press.
- Freire P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Routledge.
- Freire, P. (1989). *Learning to question: a pedagogy of liberation*. New York: Continuum Press.
- Freire, P. (1997). Teachers as cultural workers. Letters to those who dare to teach. Boulder, CO: Westview Press.
- Freire, P. et al. (Eds). (1997). *Mentoring the Mentor A critical Dialogue with Paolo Freire*. New-York: Peter Lang Publishing.
- Gallo D. A., McDermott K. B., Percer J. M., Roediger H. L., III (2001). Modality effects in false recall and false recognition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 27, 339-353.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. 2d ed. London: Falmer Press.

- Goody, J & Watt, I. (1963). The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5(3), 304–345.
- Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Graham, R. J. (1989). Media Literacy and Cultural Politics. *Adult Education Quarterly*, 39(3), 152-60.
- Grell, P. & Wery, A. (1981). Dans Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Guy, T. (2004). Gangsta rap and adult education. Dans L. Martin & E. Rogers, (Eds), *Adult education in an urban context. New directions for adult and continuing education*, 101, 43-57.
- Heuer, B. P. (2007). Using popular media to build literacy. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 115, 55-62.
- Holland, C., Frank, F., and Cooke, T. (1998). *Literacy and the New Work Order: An International Literature Review*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Hobbs, Renee (1997). Literacy for the information age. Dans J. Flood, S. Brice Heath & D. Lapp (eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: International Reading Association and Macmillan Library Reference.

- Hobbs, R. (2005). Strengthening media education in the twenty-first century: Opportunities for the state of Pennsylvania. *Arts Education Policy Review*, 106(4), 13.
- Hull, G. A., et al. (Eds). (2003). *Multiple Literacies. A compilation for Adult Educators*. Columbus: Center on Education and Training for Employment.
- Jolls, T., & Grande, D. (2005). Project SMARTArt: A case study in elementary school media literacy and arts education. *Arts Education Policy Review*, 107(1), 25-30. Récupéré le 21 novembre, 2007, de EBSCO Academic Search Premier.
- Jones, S. (1997). Ending the Myth of the Literacy Myth. *Working Papers on Literacy 1*. Récupéré le 16 décembre 2008, de http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/eb/09.pdf
- Kellner (1995a) *Media Culture. Cultural Studies, Identity, and Politics Between the Modern and the Postmodern*. London and New York: Routledge.
- Kellner, D. (2002). Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education. Dans *Silicone Literacies*, edited by I. Snyder. London: Routledge.
- Kellner, D. (2003). *Media Spectacle*. London and New York: Routledge.
- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical Media Literacy: crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. *Policy Futures in Education*, 5(1), 59-69.
- Kline, S., Stewart, K. & Murphy, D. (2006). Writing Media Literacy in the Risk Society: Toward a Risk Reduction Strategy. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 131-153.

- Lankshear, C. & Knobel, M (2003). Implications of "New" Literacies for Writing Research. *American Educational Research Association 84th Chigago* April 21-25.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). *New Literacies : Everyday Practices and Classroom Learning*. Récupéré le 1er décembre 2008 de books.google.com.
- Lavoie, L., Marquis, D., & Laurin, P. (1996). *La recherche-action : Théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ley, K. (1979). Dans Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lipnevich, A., & Beder, H. (2007). Self-Esteem Among Adult Literacy Learners. *Adult Basic Education and Literacy*, 1(2), 73-82.
- Masny, D. (1996). Meta-Knowledge, Critical Literacy, and Minority Language Education: The Case of Franco-Ontarian Student Teachers. *Language, Culture and Curriculum*, 9(3), 260-78. Récupéré le 16 décembre 2009 d'ERIC.
- Masny, D. (2002). Dans Dionne, L. (2007). Apprendre à lire, à écrire et à parler de sciences : un modèle pour guider la croissance d'une communauté d'apprentissage didactique. *Éducation francophone en milieu minoritaire* 2(1), Récupéré le 15 décembre 2009 de <http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/reefmm/Notrerevue/volume2numero2.htm>.

- Masny, D. (2005). Multiple literacies : An alternative OR beyond Freire. Dans J. Anderson, T. Rogers, M. Kendrick et S. Smythe (dir.), *Portraits of literacy across families, communities, and schools : Intersections and tensions* (p.71-84). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Masny, D. & Higgins (2007). Comment une enfant bilingue en milieu minoritaire perçoit les systèmes d'écriture : la perspective des littératies multiples. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2(1), Récupéré le 8 novembre 2009, de <http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/reefmm/Notrerevue/Numeros/vol2no1/masnyhiggins.htm>
- Masny, D. et Dufresne, T. (2007). Apprendre à lire au 21e siècle. Dans A.-M. Dionne & M.-J. Berger, (dir.), *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle* (p. 209-224). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- McGivney, V. (2001) dans Lipnevich, A., & Beder, H. (2007). Self-Esteem Among Adult Literacy Learners. *Adult Basic Education and Literacy*, 1(2), 73-82.
- Masterman, L. (1994) in Willem, C. (2004). Media Literacy in higher education: a model. *Case study: the eCLIPse project at the University of Barcelona eCLIPse project*, Universitat de Barcelona.
- Megee, M. (1997). Media literacy: The new basic – will the real curriculum please stand up? *Emergency Librarian*, 25(2), 23-26. Récupéré le 21 novembre 2007, de EBSCO Academic Search Premier.
- Merrifield, J., Bingman, M. B., Hemphill, D., & deMarais, K.P.B. (1997). *Life at the Margins: Literacy, Language and Technology in Everyday Life*. New York: Teachers College Press.

- Miller, N. (1999). Applying insights from cultural studies to adult education: What *Seinfeld* says about the AERC. Dans A. Rose (Ed.), *Proceedings of the 40th annual adult education research conference*. DeKalb, IL: Northern Illinois University.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). Monitoring the Education Reform. Récupéré le 10 octobre 2007, de http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/renouveaupedagogique/Automne2006_a.pdf
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking : An exploration of theory and practice*. New-York: Routledge.
- Morgan, R (1997) in Pungente, J. (1997). The Second Spring: Media Literacy in Canada's Schools. *School Libraries in Canada*, 17(2), 9-12.
- Pailliotet, A. W, Semali, L., Rodenberg, R. K., Giles, J.K., et Macaul, S. L. (2000). L'intermediality: Bridge to Critical Media Literacy. *Reading Teacher* 54(2), 208-219.
- Palazon, M. (2000). The Media and Transformative Learning. Récupéré le 17 décembre 2008, d'ERIC (ED443 971) http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/5e/ee.pdf.
- Perfetti, C. A., Wlotko, E. W., & Hart, L. A. (2005). Word learning and individual differences in word learning reflected in Event-Related Potentials. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 31(6), 1281-1292.

- Pierre, R. (1991). De l'alphabétisation à la littératie: pour une réforme en profondeur de l'enseignement. *Scientia Paedagogica Experimental*, 28(2), 151-186.
- Pungente, J. (1997). The Second Spring: Media Literacy in Canada's Schools. *School Libraries in Canada*, 17(2), 9-12.
- Quigley, B. A. (1997). Dans Lipnevich, A., & Beder, H. (2007). Self-Esteem Among Adult Literacy Learners. *Adult Basic Education and Literacy*, 1(2), 73-82.
- Quinlisk, C. C. (2003). Media Literacy in the ESLEFL Classroom: Reading Images and Cultural Stories. *TESOL Journal*, 12(3), 35-40.
- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ). *Analyse de l'analphabétisme*. Récupéré le 15 décembre 2009, de http://www.rgpaq.qc.ca/alphabetisation_populaire.php?id=1.
- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ). *Déclaration de principes*. Récupéré le 16 décembre 2009, de http://www.rgpaq.qc.ca/alphabetisation_populaire.php?id=2
- Rhéaume, J. (1982). Dans Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Roth, W.-M. (2004a). Scientific literacy as emergent feature of collective praxis. In W.-M. Roth et A. Calabrese Barton (dir.), *Rethinking scientific literacy* (21-48). New York, NY : Routledge Falmer.
- Roy, S., De Coster, É., Drolet, N. & Sfriso, L. (2001). *Regards sur l'apprentissage: recherche-action sur l'apprentissage chez des adultes en démarche d'alphabétisation dans un contexte d'alphabétisation populaire*. Montréal :

Rapport réalisé pour le Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles. Récupéré le 15 décembre 2009, de <http://bv.cdeacf.ca/bvdoc.php?no=24113&col=RA&format=htm>

Ruph, F., (1998). Dans Roy, S., De Coster, É., Drolet, N. & Sfriso, L. (2001). *Regards sur l'apprentissage: recherche-action sur l'apprentissage chez des adultes en démarche d'alphabétisation dans un contexte d'alphabétisation populaire*. Montréal : Rapport réalisé pour le Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles. Récupéré le 15 décembre 2009, de <http://bv.cdeacf.ca/bvdoc.php?no=24113&col=RA&format=htm>

Semali, L. (2002). Crossing the information highway: The web of meanings and bias in global media. *Reading Online*, 6(5). Récupéré le 23 novembre 2007, de http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=semali3/index.html.

Shelton, D. & Larocque, G. (1981). Dans Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Sinfield, I. & Hawkins, L. (2006). Critical Literacy: Policy and Practice. *Orbit*, 36(1), 27-29.

Siniscalco, T. (1996). Television Literacy: development and evaluation of a program aimed at enhancing tv news comprehension. *Studies in Educational Evaluation*, 22(3), 207-221.

Street, B. (2003). What's New in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*,

5(2). Récupéré le 16 décembre 2008, de
<http://www.tc.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>

- Stuckey, H., & Kring, K. (2007). Critical media literacy and popular film: Experiences of teaching and learning in a graduate class. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 115, 25-33.
- Tait, A. A. (2004). *Our Message Is Not on the Media*. In G. T. Meiss and A. A. Tait (eds.), *Ethnic Media in America: Images, Audiences and Transforming Forces*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Taylor, M. C. (2006). Informal Adult Learning and Everyday Literacy Practices. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 500–509.
- Thompson, P. M. (2007). The Influence of Popular Culture and Entertainment Media on Adult Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 115, 83-90.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2004). Media literacy A national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 18-29. Récupéré le 21 novembre 2007, de EBSCO Academic Search Premier.
- Tisdell, E. J., Stuckey, H.L., & Thompson, P. M. (2007). Teaching Critical Media Literacy in Adult and Higher Education: An Action Research Study. Learning In Community: Proceedings of the joint international conference of the Adult Education Research Conference (AERC) (48th National Conference), June 2007. Pennsylvania State University.
- Tisdell, E. J. (2007). Popular culture and critical media literacy in adult education: Theory and practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 115, 5-13.

- Torres, M. & Mercado, M. (2006). The Need for Critical Media Literacy in Teacher Education Core Curricula. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 39(3), 260-282.
- Tyner, Kathleen. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- UNESCO. Education Sector (2004). The plurality of Literacy and its implications for Policies and Programmes, Position paper.
- Venezky, L. R. (1991). *Assessing Higher Order Thinking and Communication Skills*. Educational Resources Information Center (U.S.).
- Wagner, S., Corbeil, J.-P., Doray, P. & Fortin, É. (2002). Alphabétisme et alphabétisation en français au Canada : Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA). Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Développement des ressources humaines Canada, Statistiques Canada.
- Walker D., Greenwood C., Hart B., & Carta J. (1994). Prediction of School Outcomes Based on Early Language Production and Socioeconomic Factors. *Child Development*, 65, 606-621.
- Wright, R. (2006,). A different definition of "boob-tube": What Dr. Catherine Gale of *The Avengers* taught women. *Proceedings of the 47th annual adult education research conference*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Wysocki, A.F., & Johson-Eilola, J. (1999). Blinded by the Letter: Why are we using Literacy, as a Metaphor of Everything Else? In *Passions, Pedagogies, and 21st Century Technology*. Urbana: National Council of Teachers of English.

Zacharakis, J. (2008). Extension and Community: The Practice of Popular and Progressive Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 117, 13-23.

Autres ressources

Film *L'Affaire Bronswick*, (1978). Leduc, A. & Awad, R., Office nationale du film (ONF) http://www.onf.ca/film/L_affaire_Bronswik/

Site web du Center for Media Literacy: <http://www.medialit.org/>

Site web du Conseil des directeurs médias du Québec Inc. : <http://www.cdmq.ca/contenus/lexique/C/classe-populaire.aspx>

Site web de l'approche Reflect : <http://www.reflect-action.org/?q=fr/node/71>

APPENDICE A

Sondage

La télévision

1) Est-ce que j'écoute les nouvelles ? oui – non

Si oui : À quel poste? _____

À quelle heure? _____

2) Est-ce que j'écoute des émissions d'actualité? oui – non

Si oui, lesquelles? _____

3) Est-ce que j'écoute des téléromans? oui – non

Si oui, lesquels? _____

4) Est-ce que j'écoute des émissions où c'est le public qui est en vedette? oui – non

Si oui, lesquelles? _____

Les imprimés

5) Est-ce que je lis des journaux? oui – non

Si oui, lesquels ? _____

6) Est-ce que je lis des revues? oui – non

Si oui, lesquelles? _____

La radio

Est-ce que j'écoute la radio? oui – non

Si oui :

A) Est-ce que c'est des émissions parlées? oui – non

Si oui : Quel poste? _____ **HEURE**

Quelles émissions? _____

Le nom de l'animateur ou de l'animatrice?

B) Est-ce que c'est de la musique ? oui – non

Si oui : Quel poste? _____ **HEURE**

Quelles émissions? _____

Le nom de l'animateur ou de l'animatrice?

Internet

Est-ce que je vais sur Internet? oui – non

Si oui, sur quels sites?

Les résultats du sondage (4 participants étaient absents):

-7/7 écoutent les nouvelles

-5/7 écoutent des émissions d'actualité dont 4 *Denis Lévesque*

-5/6 écoutent des téléromans

-7/7 écoutent des émissions où c'est le public qui est en vedette

-7/7 lisent des journaux (malgré les difficultés de lecture). La plupart des journaux lus sont distribués gratuitement, mais 3 participants ont répondu le Journal de Montréal, 1 La Presse et 1 Le Devoir.

-6/7 lisent des magazines qu'ils achètent, à part le *Qu'est-ce qui mijote?*

-5/7 écoutent des émissions parlées à la radio

-5/7 écoutent des émissions de musique

-5/7 vont sur internet

APPENDICE B

Questionnaire L’Affaire Bronswick

Encerle la bonne réponse

1. Avec quel outil le scientifique Edmung C. Cuong réussit à sortir l’aliénode ?
 - a) pince à épiler
 - b) baguettes chinoises
 - c) petit aspirateur

2. À qui l’inventeur de la télé écrit-il sa lettre d’adieu ?
 - a) Fido
 - b) Gaston le téléphone
 - c) Karine

3. On portait quoi pour se protéger contre l’aliénode ?
 - a) casque de soudeur
 - b) lunettes à ultraviolets
 - c) des vues nettes

4. Quelle date le problème de l’Affaire Bronswick est-il réglé ?
 - a) 25 décembre 1965
 - b) 23 juin 1965
 - c) 1^{er} avril 1965

5. Quel jour on a regardé le film pour la première fois ?
 - a) 6 avril 2009
 - b) 1^{er} avril 2009
 - c) 13 avril 2009

Répondre en cherchant dans le dictionnaire

6. C'est quoi un trologue ?
 - a) Un scientifique qui étudie le cerveau
 - b) Un scientifique qui étudie trop
 - c) Ça n'existe pas dans le dictionnaire

APPENDICE C

Texte de consentement oral

Ma recherche est sur l'esprit critique. Comment on peut douter et se poser des questions sur ce qu'on nous dit pour ne pas se faire avoir. Je m'intéresse en particulier aux médias, (référer à ce qu'on a trouvé au tableau). Par les médias on entend, on voit et on lit un tas de choses. Mais comment on fait pour faire du sens avec ça, en séparant ce qui est vrai, de ce qui est faux, ce que j'ai besoin de savoir, de ce que j'ai moins besoin de savoir. Donc mon projet c'est comment on se sert de notre esprit critique avec les médias.

J'ai parlé à Danielle de mon projet et lui ai demandé si vous ne pouviez pas m'aider à faire mon étude. Danielle m'a dit que je pouvais venir dans votre groupe d'alpha pour vous demander si vous aviez envie qu'on fasse ensemble des activités pour travailler sur notre esprit critique avec les médias.

Exemple : Regarder des émissions de télé que vous aimez, et on va se poser des questions là-dessus, c'est quel genre de personnage qu'on voit à la télé, des hommes, des femmes ? ils sont comment ?, qu'est-ce qu'ils font dans la vie ?, mais des fois aussi on va découper des publicités dans des magazines et se demander pourquoi il y a telle couleur, telle personne, qu'est-ce qu'on essaie de nous vendre ?

En quoi ça consiste:

Si vous acceptez de participer, je viendrais une fois par semaine dans vos ateliers à partir de la semaine prochaine jusqu'à la semaine du 1^{er} juin. On ferait des activités comme je viens de vous parler, pour travailler sur notre esprit critique. Je vais aussi avoir besoin de votre aide pour me dire avec quel média vous aimeriez qu'on travaille notre esprit critique, qu'est-ce qui vous intéresse, qu'est-ce que les ateliers vous apportent, pour me dire comment on peut améliorer les ateliers, bref, comment on peut mieux apprendre ensemble.

Votre permission:

Pour ma recherche, j'ai besoin d'écrire un rapport dans lequel je vais expliquer qu'est-ce qu'on a fait dans les ateliers. Vos vrais noms ne seront jamais mentionnés. Souvent pendant les ateliers, je prendrai des notes pour m'aider à écrire mon rapport.

Avez-vous des questions?

La chercheuse sort de la pièce et l'animatrice explique le vote :

Je vous passe des bulletins de vote avec dessus écrit OUI et NON. Vous encerclez si oui vous voulez faire partie du projet ou non si vous ne voulez pas.

APPENDICE D

Résultats de la validation auprès des participants

| Questions | Participants | | | | | | | | | |
|-----------|--------------|-------|--------|-------|---------|--------|-----|-------|-----|--|
| | Pierre | Sonia | Denise | Manon | Richard | Monica | Guy | Maria | Ana | |
| 1 | | 4 | 2 | 3 | 4 | 1 | 5 | 4 | 3 | |
| 2 | | 0 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 1 | 0 | |
| 3 | | 4 | 6 | 3 | 5 | 3 | 4 | 8 | 6 | |
| 4 | | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 7 | 7 | |
| 5 | | 4 | 3 | 2 | 6 | 4 | 5 | 6 | 2 | |
| 6 | | 7 | 6 | 7 | 8 | 5 | 9 | 6 | 9 | |
| 7 | | 7 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 8 | 3 | |
| 8 | | 8 | 4 | 7 | 5 | 8 | 7 | 7 | 8 | |
| 9 | | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 5 | 0 | 0 | |
| 10 | | 7 | 6 | 6 | 7 | 7 | 6 | 7 | 5 | |
| 11 | | 2 | 3 | 2 | 5 | 2 | 6 | 2 | 9 | |
| 12 | | 2 | 3 | 2 | 5 | 2 | 6 | 2 | 9 | |
| 13 | | 2 | 5 | 2 | 9 | 8 | 3 | 2 | 2 | |
| 14 | | 6 | 7 | 4 | 6 | 5 | 8 | 9 | 7 | |

Questions posées

1. Combien de personnes dans le groupe n'osent pas poser des questions quand ils n'ont pas compris quelque chose ?

Les chiffres sont bas.

Bas: 1 de Pierre et Monica

Élevé : 5 de Guy

Moyenne : 3

2. Combien de personnes dans le groupe se sentent à l'aise de dire aux animatrices que ce qu'elles disent n'a pas d'allure ?

Les chiffres sont très bas.

Bas: 0 de Sonia et Ana

Élevé : 4 de Guy

Moyenne : 2

3. Combien de personnes dans le groupe pensent que c'est plus important de donner la bonne réponse que de dire ce qu'on pense vraiment à l'intérieur de soi?

Les chiffres sont très disparates.

Bas: 3 de Manon et Monica

Élevé : 8 de Maria

Moyenne : 5

4. Combien de personnes dans le groupe trouvent que c'est plus important de dire ce qu'on pense vraiment à l'intérieur de soi que de donner la bonne réponse ?

Les chiffres sont près de 5, les avis sont partagés.

Bas: 3 de Richard

Élevé : 7 de Maria et Ana

Moyenne : 5

5. Combien de personnes dans le groupe se sentent à l'aise de dire le contraire de ce que disent les autres ?

Les chiffres sont moyennement bas.

Bas: 2 de Pierre, Manon et Ana

Élevé : 6 de Maria et Richard

Moyenne : 4

6. Combien de personnes dans le groupe pensent qu'être critique, c'est être un chialeux ?

Les chiffres sont élevés.

Bas: 5 de Monica

Élevé : 9 de Guy et Ana

Moyenne : 7

7. Combien de personnes dans le groupe ont de la misère à formuler des questions en atelier en utilisant Qu'est-ce qui ? Qui ? Quand ? Quoi ? Où ?

Les chiffres sont élevés.

Bas: 3 de Ana

Élevé : 8 de Maria

Moyenne : 6

8. Combien de personnes dans le groupe ont de la misère à poser des questions dans la vie de tous les jours ?

Les chiffres sont élevés.

Bas: 4 de Denise

Élevé : 8 de Pierre, Sonia, Monica, Maria et Ana

Moyenne : 7

9. Combien de personnes dans le groupe ont de la facilité à exprimer clairement leurs idées durant une discussion en grand groupe ?

Les chiffres sont très bas.

Bas: 0 de Maria et Ana

Élevé : 5 de Guy

Moyenne : 2

La moyenne la plus basse depuis le début.

10. Combien de personnes dans le groupe pensent que la meilleure personne pour parler de l'alphabétisation à *Denis Lévesque* c'est un spécialiste en alphabétisation, par exemple : une animatrice ? (L'animatrice a ajouté à la question quelqu'un dans le regroupement RGPAQ)

Les chiffres sont tous en haut de 5

Bas: 5 de Ana

Élevé : 7 de Pierre, Richard, Monica et Maria.

Moyenne : 6

11. Combien de personnes dans le groupe pensent que la meilleure personne pour parler de l'alphabétisation c'est une personne qui a de la difficulté à lire et écrire dans sa vie de tous les jours ?

Les chiffres sont bas, mais pas tous, il y a des variances.

Bas: 2 de Pierre

Élevé : 9 de Ana

Moyenne : 4

12. Combien de personnes dans le groupe sont capables d'argumenter sur un sujet qu'ils connaissent bien ?

Les chiffres sont bas à part deux 6.

Bas: 2 de Pierre

Élevé : 6 de Richard et Ana

Moyenne : 4

13. Combien de personnes dans le groupe aiment parler de leur vécu ?

Les chiffres sont bas et tous éparpillés.

Bas: 2 de Pierre, Manon, Maria et Ana.

Élevé : 9 de Richard

Moyenne : 4

14. Combien de personnes dans le groupe aiment écouter le vécu des autres ?

Les chiffres sont plus hauts que de parler du vécu.

Bas: 4 de Manon.

Élevé : 9 de Maria

Moyenne : 6

APPENDICE E

Lettre à l'émission Denis Lévesque

Montréal, 9 juin 2009

Bonjour monsieur Lévesque,

Le Comité d'éducation populaire de Saint-Henri - Petite-Bourgogne (CEDA) est un organisme communautaire du Sud-Ouest de Montréal qui œuvre dans le domaine de l'alphabétisation depuis près de 40 ans.

Dans le cadre de nos ateliers d'alpha nous avons réalisé des ateliers d'éducation aux médias dans lesquels nous avons tenté de susciter un esprit critique envers les médias d'information. Étant donné le grand intérêt suscité par votre émission auprès de nos participants, 4 de ses ateliers ont été consacrés à analyser l'émission *Denis Lévesque*. De cette analyse, les participants ont dressé une liste de critères qui caractérisent les sujets traités à votre émission. À partir de cette liste nos participants ont conclu que l'analphabétisme serait un très bon sujet pour l'émission *Denis Lévesque*.

Le groupe de participants a écrit une lettre collective vous faisant la démonstration de la pertinence du sujet de l'analphabétisme à votre émission.

Vous trouverez une vidéo amateur d'une durée de 8 minutes sur laquelle on retrouve 2 participants qui témoignent de leur vécu en tant que personnes analphabètes.

Comme il s'agit d'une démarche importante pour notre groupe d'alphabétisation nous vous serions très reconnaissants de nous envoyer une réponse qu'elle soit positive ou négative parce que notre groupe est très emballé par ce projet.

Danielle Arcand

Animatrice en alphabétisation au CEDA 514 596-4428

Audrey Dahl

M.A. Educational Technology

Université Concordia

26 mai 2009, Montréal

Bonjour Monsieur Denis Lévesque,

Nous sommes un groupe en alphabétisation de Montréal qui voudrait faire connaître l'analphabétisme aux spectateurs de votre émission.

Au Québec il y a 1 300 000 personnes qui ont des difficultés avec la lecture et l'écriture.

L'analphabétisme amène les problèmes suivants :

- pauvreté
- isolement
- gêne
- peur de s'exprimer
- peur de faire rire de soi
- manque de confiance en soi
- se sentir rabaisser
- la honte
- la peur d'en parler
- dépendance
- ignorance
- peur de se faire juger,
- peur qu'on se moque de nous
- découragement
- se sentir à part des autres; exclu de la société

Les gens qui ne savent pas lire et écrire vivent les difficultés suivantes :

- ils sont souvent exploités
- on leur donne le travail le plus difficile à faire physiquement
- difficulté d'avoir un bon travail
- c'est dur de remplir un formulaire
- pas capable de se trouver un emploi
- pas capable de lire le menu du restaurant
- on doit faire lire nos lettres
- demander de l'aide pour les rendez-vous
- c'est plus difficile de faire respecter nos droits

Nous vous proposons de rencontrer 2 participants qui font partie de notre groupe d'alphabétisation populaire.

Merci de votre attention, en espérant avoir de vos nouvelles parce que c'est un sujet qui nous touche au cœur.

Les participants du CEDA :

Anna, Pierre, Monica, Yves, Manon, Denise, Sonia, Richard, Jacynthe, Guy, Maria

p.j.

Un témoignage de 2 personnes qui participent aux activités d'alphabétisation du CEDA sur DVD.