

# Savoir lire les médias sans savoir lire

Audrey Dahl

*Université Concordia*

## Résumé

Dans une perspective de littératies multiples, comment se manifestent des habiletés de littératie médiatique chez des personnes qui ne possèdent pas les compétences de littératie alphabétique? Lors d'une recherche-action qui visait à en apprendre plus sur la façon dont les apprenants adultes qui ne possèdent pas les compétences de littératie de base font preuve de pensée critique par rapport aux médias, il a été constaté que la façon dont nous envisageons la pensée critique était grandement influencée par la maîtrise du code écrit. Après quelques échecs pour instaurer un climat propice à la manifestation d'une pensée critique dans des ateliers médias, des obstacles et des conditions facilitantes ont été identifiés. Cet article aborde un des principaux thèmes qui est ressorti de cette étude: l'utilisation de l'oral par des personnes analphabètes dans la manifestation d'une pensée critique par rapport aux médias.

## Abstract

From a multiple-literacy perspective, how are media literacy abilities among those with low literacy skills? This action research project—whose aim was to learn more about how adult learners who lack basic literacy skills think critically about the media—found that the way we consider critical thinking is greatly influenced by the mastery of the written word. After several unsuccessful attempts to create a conducive environment for critical thinking in media workshops, conditions that made media literacy either easier or more difficult were identified. This paper tackles one of the main themes that emerged from this study: the importance of spoken communication in the development of critical thinking about the media for persons with low literacy.

## Savoir lire les médias sans savoir lire

### Introduction

Que signifie être analphabète au 21<sup>e</sup> siècle? La connaissance de l'alphabet suffit-elle pour « lire le monde et les mots » (Freire & Macedo, 1987)? Aujourd'hui, diverses facettes de notre vie exigent différentes habilités de lecture, qui nous permettent de comprendre différentes formes de textes. Le texte ne se définit plus seulement par ce qui est écrit, sa définition s'est élargie pour englober différents systèmes de symboles. Le texte est un artéfact de communication (Graddol, 1994) et Masny et Dufresne (2007) mentionnent que la littératie devient un moyen d'accéder à de l'information et de la transmettre par des actes de communications efficaces, non seulement en mode écrit, mais aussi en mode oral et visuel. Barton, Hamilton, et Ivanič, (2000), Gee (1996) et Street (2003) ajoutent à cela le caractère social de la littératie, les pratiques de littératie sont socialement ancrées dans une culture donnée. Pour ces théoriciens des nouvelles formes de littératie, la lecture est multimodale et déchiffre différents systèmes de symboles. C'est dans ces différents systèmes de symboles que les diverses pratiques de littératie s'inscrivent. En anglais, le terme *literacy* est directement associé à son système de symboles, ce que soulignent clairement les multiples formes de littératies émergentes : *media literacy* (Alvermann & Hagood, 2000), *health literacy* (Manganello, 2008), *computer literacy* (Barton et al., 2000), etc. La présente étude s'intéresse particulièrement à la littératie médiatique, tout en explorant les conséquences que peut entraîner la non-maîtrise de la littératie au sens traditionnel, c'est-à-dire, la littératie se rapportant au texte écrit. En effet, celle-ci, demande une lecture et une compréhension des médias qui font appel à des savoir-faire liés à l'accès à l'information, que ce soit par les journaux, la radio, la télévision ou encore l'Internet, mais surtout, à des habiletés de pensée critique, c'est-à-dire à la capacité de raisonner et d'en arriver à juger de la véracité d'une affirmation (Norris & Ennis, 1989). Pour la plupart des auteurs en littératie médiatique, la pensée critique fait partie de la littératie médiatique (Alvermann & Hagood, 2000; Kellner & Share, 1997; Kline, Stewart, & Murphy, 2006; Pungente, 1997; Thoman & Jolls, 2004; Torres & Mercado, 2006) et est nécessaire pour lire le monde comme il est représenté dans divers systèmes de symboles.

Dans une perspective de littératies multiples, à quoi peut ressembler une littératie médiatique dans un contexte d'alphabétisation? Cette étude explore la dimension critique de la littératie liée aux médias chez des personnes considérées comme analphabètes. Les données recueillies documentent le processus de création et d'animation d'un atelier de littératie médiatique. Les résultats font ressortir différents facteurs qui facilitent ou font obstacles à la création d'un climat propice à la manifestation d'une pensée critique par rapport aux médias. Cet article traite principalement des considérations liées à l'utilisation de l'oral en atelier et du rôle de l'écrit dans la manifestation de la pensée critique dans une lecture du texte média.

### Cadre conceptuel

#### Littératies multiples

Les littératies telles qu'envisagées par Cope et Kalantzis (2000), Gee (1996), Lankshear et Knobel (2006), Masny (2005), Masny et Dufresne (2007) Street (2003) et Tyner (1998) regroupent un ensemble de savoir-faire tels que lire, écrire, visionner et parler, qui nous permettent de comprendre et de communiquer à travers divers systèmes de symboles tels les médias, la science, la famille, la santé et le web. Kellner (2002) et Street (2003) définissent plus précisément 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. 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. À la suite de l'émergence de ces multiples formes de littératie, Cope et Kalantzis (2000), Masny (2002), Lankshear & Knobel (2006), Street (2003) et Tyner (1998) parlent désormais de littératies multiples. Pour Barton et al. (2000) et Street (2003), différents contextes de la vie de tous les jours exigent diverses formes de littératie rattachées à divers degrés de pouvoir social ou politique et à divers degrés de connaissance. Cette approche qui redéfinit la conception traditionnelle de la littératie s'est développée en réaction aux modèles psychologiques qui concevaient la lecture et l'écriture comme un processus cognitif et technique sans tenir compte des contextes sociaux dans laquelle elle évoluait. Pour Gee (1996) et Street (2003), la littératie est indissociable du contexte social dans lequel elle évolue. Street (2003) critique un modèle de littératie qu'il qualifie d'autonome: pour l'auteur, l'apprentissage du savoir lire et écrire au sens traditionnel sans tenir compte du contexte social est déconnecté de la réalité; cela revient à alphabétiser les pauvres pour développer leurs habiletés cognitives dans le but d'améliorer leur statut sans remettre en question les conditions sociales et économiques responsables de leur analphabétisme. Pour Freire (1970), la littératie est un outil pour améliorer ses conditions de vie, non pas en changeant son statut, mais en provoquant des transformations de phénomènes sociaux responsables de conditions de vie difficiles. Gee (1996) décrit les littératies multiples comme différentes « façons de penser et d'être, d'enseigner et d'apprendre, de lire et d'écrire qui nous donnent un certain pouvoir d'être agent de changement, et ce, de façon individuelle et collective [...] » [traduction libre].

### **Littératie critique**

Lankshear et 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 » [traduction libre]. La littératie critique fait partie du paradigme de pédagogie critique qui dérive lui-même de plusieurs approches telles que les approches antiraciste, féministe, post-structuraliste, marxiste et d'éducation populaire. Pour Jones (2006), la littératie critique est une paire de lunettes à travers laquelle le lecteur examine et remet en question des idées familières et confortables. Celle-ci est en réaction à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour servir les intérêts du marché (Giroux, 1983). Pour Giroux (1988), la littératie est un véhicule idéologique des valeurs occidentales tournées vers le travail, l'industrie, la famille et l'amour indéfectible de la nation. La littératie critique s'inscrit en contre-poids aux idéologies dominantes pour créer un espace culturel pour des populations chez qui on aurait tenté d'absorber les spécificités culturelles. Cette forme de littératie travaille à la prise de conscience que le texte, au sens large, est socialement biaisé et qu'une lecture critique peut paver la voix à des actions politiques.

### **Alphabétisation populaire**

Les concepts d'alphabétisation populaire et de littératie critique sont intrinsèquement liés. Bien que le terme d'alphabétisation fasse directement référence au code alphabétique alors que l'alphabétisation populaire s'apparente à la littératie critique, les deux termes partagent les mêmes fondements. L'alphabétisation populaire est basée sur l'alphabétisation de conscientisation de Freire (1970). Les groupes d'alphabétisation populaire au Québec 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 » (Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec [RGPAQ], 2004). 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 cité 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 » (p.83). Elle contribue au développement d'une littératie qui s'apparente à la dimension radicale/critique définie par Holland, Frank, et Cooke (1998) en situant la littératie dans les pratiques sociales, culturelles, politiques et économiques desquelles elles font partie. 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 déchiffrage du code écrit ou numérique, mais remet en question la prépondérance de cette forme de littératie dans les moyens de communication qui a pour effet d'exclure une bonne partie de la population qui ne maîtrise pas la littératie dans sa forme traditionnelle.

### **Pensée critique**

Il existe plusieurs définitions de la pensée critique. Moon (2008), dans une revue des essais et de la théorie sur la pensée critique, identifie les principales tendances dans les définitions de pensée critique. Certaines définitions insistent sur la logique et la façon dont les arguments sont construits en regard des principes logiques (Bowell & Kemp, 2005). D'autres définissent la pensée critique en établissant une série d'habiletés et de procédures pour en arriver à la pensée critique (Bell, 1995; Fisher, 2001). D'autres auteurs (Brookfield, 1987; Lipman, 1991; Meyers, 1986) envisagent la pensée critique en termes d'approche pédagogique et se concentrent sur un climat facilitant l'émergence la pensée critique. Pour Brown et Rutter (2006), la pensée critique est une manière d'être. Le travail d'Ennis (1987, 1990) sur la pensée critique peut être perçu comme une synthèse de ces approches. Ennis en arrive d'abord à une taxonomie (1987) et ensuite à une définition fort simple et opérationnelle de la pensée critique: « *une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire* » [traduction libre] (Norris & Ennis, 1989, cité dans Boisvert, 1999, p. 18). Pour Ennis (1990) et Lipman (1991, cité dans Moon, 2008), la spécificité du contexte social est à considérer dans une démarche de pensée critique, une compréhension de la pensée critique doit s'articuler selon le contexte dans lequel elle émerge. Carr (1990) argumente en faveur d'une pensée critique spécifique à un domaine de connaissances. Selon cet auteur, la pensée critique ne peut être enseignée seule, elle doit être ancrée dans un contexte. Brookfield (1987) va encore plus loin en soulignant l'importance de l'interaction entre la pensée critique et son contexte. Pour l'auteur, la pensée critique fait partie d'un processus social.

### **Littératie médiatique**

Parmi les littératies multiples, on retrouve la littératie médiatique, c'est-à-dire le savoir lire qui se rapporte aux médias. La présente étude s'intéresse particulièrement aux médias de masse. Ces derniers comprennent les technologies, mais aussi les organisations 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. Dans un contexte de littératie médiatique, le savoir lire

demande un éventail de savoir-faire pour accéder à l'information. Au savoir lire du texte écrit, s'ajoute le savoir lire des images, le savoir écouter et regarder un bulletin de nouvelles à la radio ou à la télévision et le savoir naviguer sur le web. Aux savoir-faire nécessaires à l'accès à l'information, s'ajoutent les habiletés de pensée critique. Pour plusieurs auteurs ayant écrit sur la littératie médiatique (Alvermann & Hagood, 2000; Kellner & Share, 1997; Kline et al., 2006; Pungente, 1997; Thoman & Jolls, 2004; Torres & Mercado, 2006), la littératie médiatique est indissociable de la pensée critique. Dans un contexte de littératie médiatique, le développement d'habiletés de pensée critique prend tout son sens, puisque beaucoup de gens s'informent par les médias sur des questions politiques, économiques et idéologiques. Pourtant, les médias, nécessaires à notre compréhension du monde et à notre participation citoyenne, livrent des messages qui ne sont pas toujours intelligibles à première vue et qui nécessitent une connaissance préalable de certains enjeux. Pour Brookfield, (1986, 1990), les médias de masse sont construits avec différentes contraintes tant techniques, qu'économiques et idéologiques. Ces contraintes peuvent influencer à divers degrés la transmission et la réception d'un message média, c'est pourquoi une analyse critique de l'information médiatique est la plupart du temps nécessaire. D'après les porteurs de l'éducation aux médias (Alvermann & Hagood, 2000; Brookfield, 1986, 1990; Guy, 2004; Kellner & Share, 1997; Kline et al., 2006; Pungente, 1997; Thoman & Jolls, 2004; Torres & Mercado, 2006; Willem, 2004), le développement de la pensée critique face aux médias doit être au cœur d'une démarche de littératie médiatique.

Cette étude porte sur la dimension critique de la littératie médiatique, en d'autres mots, sur la pensée critique liée au texte média. L'étude prend racine dans un milieu d'alphabétisation populaire où les participants poursuivent une démarche de littératie critique. Nous parlerons à la fois de pensée critique par rapport aux médias, mais aussi de littératie critique quand il s'agira de remettre en question des idéologies véhiculées par les médias.

### **Revue de littérature**

Il existe un intérêt dans le milieu de la recherche en éducation pour l'étude de la littératie médiatique. En revoyant la littérature, nous remarquons que la majorité des études qui se sont penchées sur l'importance de développer une pensée critique face aux médias sont menées avec des enfants ou des adolescents (Cheung, 2005; Jolls & Grande, 2005; Siniscalco, 1996). Même si la littératie médiatique chez les adultes est peu étudiée, Tisdell, Stuckey, et Thompson (2007) font remarquer que les communications de conférences à ce sujet sont de plus en plus nombreuses. Parmi les quelques études qui ont été menées avec des adultes, plusieurs sont réalisées auprès d'étudiants en éducation (Hess, 1998 ; 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. À l'extérieur des institutions universitaires, quelques recherches ont aussi été menées auprès d'adultes (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. S'il y a peu d'études sur l'éducation aux adultes et les médias, il y en a encore moins avec des participants analphabètes. Ce qui a été étudié au sujet des personnes analphabètes et des médias s'est plutôt orienté sur les médias en tant que moyen d'alphabétisation. C'est le cas pour les études de Bates (1990) et de Donnelly (2000), qui se penchent respectivement sur la radio et la télévision comme des médias qui contribuent à l'alphabétisation. Taylor (2006) découvre que les Canadiens qui possèdent des habiletés de lecture limitées ont quotidiennement affaire à des activités de littératie qui sont liées aux médias. Heuer (2007) explore comment

l'usage des médias populaires peut contribuer à construire des habiletés de littératie chez des adultes non-lecteurs. Pendant des ateliers où des participants découpent des images dans des magazines pour créer des affiches sur les différents métiers, ceux-ci démontrent un intérêt à questionner les sources et amorcent par eux-mêmes des discussions sur la représentation des genres, des races et des classes. Cette découverte met en lumière que des individus ne possédant pas d'habiletés de littératie liée au code alphabétique développent tout de même une dimension essentielle à la littératie médiatique : la pensée critique. Les participants ont, de façon naturelle, fait une lecture critique de l'image. Mais qu'en est-il de leur pensée critique face aux médias qui diffuse de l'audio? Et qu'en est-il 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 demeurent à explorer en ce qui concerne les analphabètes et leur rapport critique aux médias.

En regardant de plus près les études qui ont été menées auprès des personnes analphabètes, nous pouvons constater que la plupart ont permis d'en savoir plus sur le développement d'une littératie d'un point de vue technique et sur les conséquences de ne pas être compétent en lecture et en écriture. Au Québec, plusieurs études ont été menées auprès de groupes d'alphabétisation populaire. Elles se sont intéressées, 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 avec les technologies numériques (Crête, 2008) et aux facteurs émotifs des apprenants (De Coster & Drolet, 2001). Ces études apportent plusieurs informations sur les caractéristiques des participants analphabètes et sur les structures et la pédagogie des groupes d'alphabétisation populaire. Il existe aussi des études menées en dehors des groupes d'alphabétisation. Besse (2003) étudie les personnes analphabètes en milieu carcéral et Taylor (2006) les suit dans leur vie de tous les jours. Même si, dans ces études, la littératie a été parfois envisagée comme un ensemble de savoir-faire allant au-delà du déchiffrement du code écrit, jusqu'à maintenant, aucune étude ne s'est intéressée à l'influence des difficultés en lecture et en écriture sur la littératie médiatique.

Afin de mieux explorer le phénomène de la pensée critique chez des personnes analphabètes, les médias de masse semblent être un système de symboles tout à fait désigné, et ce, pour deux raisons. D'abord parce que les médias de masse demandent des habiletés de pensée critique, mais aussi parce qu'ils offrent divers moyens de diffusion qui permettent différentes formes de lecture. En effet, les médias diffusent de l'information qui n'est pas seulement du texte imprimé. En effet, ils diffusent par la télévision, la radio, le web, etc. où l'on retrouve de l'information sous forme d'image, de parole, de vidéo, d'animation, etc. La littératie médiatique offre donc plusieurs opportunités d'observer la manifestation d'une pensée critique chez des personnes analphabètes. La présente étude a cherché à répondre à la question suivante:

Comment se manifeste la pensée critique dans une littératie liée aux médias chez des individus considérés comme analphabètes?

## Méthodologie

### Recherche-action

La recherche-action est une méthodologie de recherche qui implique généralement l'identification d'une problématique par les gens du milieu, un plan d'action, une cueillette de données, une analyse qui amène à une réflexion sur l'action et une transformation du milieu par

l'action. La recherche-action a pour origine des besoins sociaux, elle exige la participation des gens du milieu, elle est flexible et s'auto-évalue constamment (Barbier, 1996; Lavoie, Marquis, & Laurin, 1996). Pour Rhéaume (1982), la recherche-action a pour but la transformation de la réalité par l'action et l'éducation et la production de connaissances à propos de cette transformation. Ce qui fait échos à Goyette et Lessard-Hébert (1987), qui recensent les différentes conceptualisations de la recherche-action et définissent des finalités de recherche qui touchent principalement trois dimensions : « finalités et fonctions de recherche ; finalités et fonctions d'action ; finalités et fonctions de formation/perfectionnement » (p. 24). Dans le cas de cette étude, la problématique a été identifiée d'abord par les animatrices en alphabétisation qui voulaient que leurs participants soient plus critiques par rapport aux médias. De là, est venue l'idée de proposer aux participants une série d'ateliers de littératie médiatique. Avant de proposer aux participants de prendre part aux ateliers, il a fallu que les participants identifient eux aussi le besoin de travailler sur la littératie médiatique. Pour ce faire, deux ateliers ont été consacrés à l'identification de la problématique avec les participants. Suite à l'identification de la problématique, les participants ont accepté de participer à une courte démarche de littératie médiatique.

La méthodologie de recherche-action a été choisie principalement pour deux raisons. D'abord, parce que le terrain d'étude exigeait que cette étude soit menée sous forme d'intervention pédagogique. Ensuite, parce que la méthodologie choisie devait être cohérente avec une démarche d'alphabétisation populaire. La recherche-action et l'alphabétisation ont en commun des bases épistémologiques. D'après Glesne (2006), le type de recherche participatif découle des travaux de Freire (1970). La recherche-action a pour visée la transformation sociale (Barbier, 1996), tout en voulant faciliter l'appropriation des processus de prise en charge au niveau des dynamiques chercheure-animatrice, participants-animatrice et chercheure-participants (Lavoie et al., 1996). L'appropriation des processus de prise en charge et la transformation sociale sont à la base de l'alphabétisation populaire. Le processus de recherche-action s'allie aussi très bien à une démarche d'alphabétisation populaire parce que tous deux nécessitent l'implication des participants. De plus, l'autoévaluation constante qu'exige la méthodologie permet de réajuster le tir au cours de l'étude afin de s'adapter à une population qui a des besoins spécifiques. Cette flexibilité méthodologique a permis d'adapter certaines méthodes de collecte des données, par exemple, le processus de validation auprès des participants.

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 Rhéaume (1982), il est nécessaire que les participants s'impliquent dans la forme d'expérimentation, dans l'apprentissage et dans l'action. Grell et Wéry (1981, cité dans Goyette & Lessard-Hébert, 1987) 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; elle s'effectue non pour eux ou par eux, mais avec eux. [...] » (p. 124). La chercheure et l'animatrice ont travaillé en étroite collaboration pour la plupart des étapes du projet de recherche, et ce, dès l'identification de la problématique. Les ateliers ont été entièrement construits dans une collaboration entre la chercheure et l'animatrice. L'animation, la collecte des données et une partie de l'analyse ont aussi été faites en collaboration. Même si l'animatrice a assuré la plus grande partie des animations et que la chercheure était en charge de la partie administrative de la recherche, toutes deux ont pu modifier, commenter, participer et évaluer les actions de l'une et de l'autre. Les participants ont aussi été impliqués dans l'intervention dès l'identification de la problématique. Ils ont participé à l'évaluation des ateliers et à la validation des données. Après chaque atelier,

quelques minutes étaient consacrées à la rétroaction des participants, ce qui permettait d'orienter les ateliers subséquents. Les résultats préliminaires ont été présentés aux participants afin de valider les découvertes. L'implication des participants, de l'animatrice et de la chercheuse s'est faite à divers degrés et sous différentes formes. Ainsi, les acteurs principaux ont participé aux fonctions de la recherche-action: formation, action et recherche telles que décrites par Goyette et Lessard-Hébert (1987).

### **Les participants**

Les douze participants de l'étude faisaient partie du même groupe d'alphabétisation populaire. Ils étaient âgés entre 30 et 55 ans. Parmi eux, neuf étaient des francophones nés au Québec et trois étaient des hispanophones nés en Amérique latine. Tous les participants possédaient un faible revenu, la plupart disposant de prestations d'aide sociale. Les participants n'étaient pas totalement analphabètes; certains pouvaient lire de courts articles de journaux. Malgré cela, les participants étaient considérés comme analphabètes d'après les mesures d'analphabétisme de Statistique Canada puisqu'ils n'avaient pas complété d'études et ne lisaient pas suffisamment pour occuper un emploi qui demandait un niveau moyen de littératie alphabétique.

### **La chercheuse**

La chercheuse a fait des études en communication et a travaillé pour la presse écrite et pour la radio. Elle possède une expérience en éducation tant populaire qu'institutionnalisée, mais elle n'avait jamais travaillé en alphabétisation. Quelques mois avant l'amorce de l'étude, la chercheuse avait tenté de créer un lien de confiance avec les participants en s'impliquant dans diverses activités de vie associative pendant lesquelles elle pouvait discuter de façon informelle avec eux. De plus, la chercheuse était membre et fréquentait l'organisation depuis trois ans. Elle connaissait déjà certains participants avant de commencer les démarches pour ce projet de recherche.

### **L'animatrice en alphabétisation**

Pour l'animatrice, le développement de la pensée critique face aux médias est une partie importante de ce que devrait être l'alphabétisation populaire. L'animatrice possède dix années d'expérience en alphabétisation populaire et a été une alliée précieuse pour la réalisation de ce projet, tant sur le plan pédagogique que de la recherche.

### **Définir le penseur critique en contexte d'alphabétisation**

Dans cette étude, l'utilisation d'une définition adaptée de la pensée critique nous a permis de nous concentrer sur certains aspects de la pensée critique qui s'appliquaient aux médias et correspondaient au contexte d'alphabétisation populaire. Il a fallu tenir compte de la particularité des participants et éviter de cibler des habiletés qui se rapportent directement à la lecture et à l'écriture. La définition utilisée est inspirée de la littérature se rapportant à la pensée critique (Ennis, 1990; Lipman, 1991, cité dans Moon, 2008) ainsi qu'à la littératie critique (Giroux, 1983, 1988). Notre définition adaptée du penseur critique se formule ainsi :

Questionner ce que nous entendons et 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.

Cette définition s'intéresse principalement à quatre éléments, dont deux qui font échos à la littérature en pensée critique: être conscient qu'un questionnement doit être mené par rapport à des affirmations afin de décider si l'on peut croire ou non (Norris & Ennis, 1989; Gagnon, 2008) et questionner la fiabilité des sources, mais aussi, dans le cas où la source est une personne, questionner la relation de pouvoir et d'autorité qu'elle a sur nous (Ennis, 1993; Ku, 2009; Tyner, 1998). Être capable de se faire sa propre opinion, même si celle-ci est divergente, et de remettre en question les valeurs et les visions du monde présentées comme idéologies dominantes sont des éléments qui sont abordés aussi en pensée critique. Et ils font directement référence à la littérature critique. Ces deux éléments font partie de notre définition pour répondre à la spécificité du contexte de littérature critique. Les participants à cette étude sont en marge des valeurs dominantes orientées vers la productivité et l'accumulation des richesses. Ils vivent des revenus de l'État et se retrouvent souvent dans des situations d'exclusion parce qu'ils sont perçus comme contre-productifs pour la société. Le discours dominant fait la promotion de certaines idées, mais il en existe d'autres et c'est sur la reconnaissance d'un mode de vie marginalisé que travaille une démarche de littérature critique (Freire, 1970; Giroux, 1983). Il était donc nécessaire d'inscrire cet aspect de littérature critique dans ce que voulions définir comme étant un penseur critique. Cette définition ne prétend pas être exhaustive de tous les éléments discutés par les théoriciens de la pensée écrite, mais elle a fourni des premiers jalons à explorer avec les participants à l'étude.

### **Identification de la problématique**

Les deux premières rencontres avec les participants ont servi à identifier la problématique, à présenter le projet de recherche et à orienter l'intervention pédagogique. Même si le projet de recherche était né d'une idée de l'animatrice, il fallait, pour être cohérent avec la démarche d'alphabétisation populaire et avec la méthodologie de recherche-action, que les participants reconnaissent eux-mêmes le besoin de participer à des ateliers de littérature médiatique. À la première rencontre, les participants ont été amenés à vivre une expérience où ils devaient faire preuve d'esprit critique face à de l'information contenue dans une production médiatique. Nous avons visionné avec les participants un docu-fiction, *L'Affaire Bronswik* (Awad, Leduc, & Reid, 1978), qui comme son genre l'indique présente des éléments fictifs sous la forme du documentaire. Un exercice et une discussion ont suivi ce visionnement et les participants ont exprimé une volonté de participer à une série d'ateliers de littérature médiatique où ils travailleraient sur la pensée critique par rapport aux médias. Les participants ont aussi accepté que ces ateliers fassent partie d'un projet de recherche qui documenterait la pensée critique chez les personnes éprouvant des difficultés en lecture et en écriture.

### **Les ateliers**

À la suite des deux premières rencontres, les participants ont été sondés pour connaître les médias qui les intéressaient. Ce sondage a permis de se servir des médias que les participants aimaient pour créer la suite des ateliers. Chacun des ateliers a été créé au fur et à mesure, en lien avec les données recueillies dans l'atelier précédent. Cette façon de faire était profitable à la fois pour les participants et pour nous parce qu'elle leur permettait d'orienter les ateliers selon leurs champs d'intérêts et selon les apprentissages qu'ils jugeaient nécessaires de développer, tout en nous permettant d'identifier les habiletés de pensée critique chez les participants et de choisir lesquelles étaient à travailler. Dans la préparation de chacun des ateliers, des objectifs

d'apprentissage ont été déterminés en fonction de ce qui s'était passé dans l'atelier précédent. Étant donné que le sujet des médias est vaste et que nous voulions constamment prendre en considération les besoins et intérêts des participants, les premiers ateliers ont regroupé plusieurs thèmes: les genres médiatiques, le traitement des nouvelles dans les différents quotidiens, la compréhension d'un message publicitaire, la préparation d'une entrevue journalistique et le travail de recherchiste dans une émission de télévision. Ces ateliers étaient exploratoires. À partir du cinquième atelier, nous avons trouvé un fil conducteur qui a déterminé la suite des autres: la façon dont les techniques de production d'une émission de télévision influencent le contenu véhiculé et le type de sujets admissibles dans une émission d'actualité semblable à celle de Denis Lévesque. Au total, huit ateliers (tableau 1) de trois heures ont été dispensés et un neuvième atelier a été consacré à la validation des résultats de recherche auprès des participants.

Tableau 1.

*Descriptions des ateliers.*

**Atelier 1: *L'Affaire Bronswik***

Les participants visionnent un docu-fiction: *L'Affaire Bronswik* (1978). Les participants ne questionnent aucunement le contenu fictif présenté.

**Atelier 2: *Une étude avec les médias***

Les participants visionnent *L'Affaire Bronswik* une deuxième fois en répondant à un questionnaire qui relève les détails absurdes du film. Les participants ne questionnent pas la véracité du film. Une fois la supercherie dévoilée, les participants décident de se doter d'outils pour être plus critique face aux médias. Le projet de recherche leur est présenté et ils décident d'y prendre part.

**Atelier 3: *Sondage média***

Les participants font un exercice sur les différents genres médiatiques et complètent un sondage sur les médias qu'ils aimeraient retrouver dans les ateliers. Tous disent lire les quotidiens gratuits distribués dans le métro et la plupart d'entre eux regardent l'émission de télévision *Denis Lévesque* pour s'informer. Nous leur présentons de fausses publicités et, même s'ils affirment que ces publicités sont étranges, ils ne posent aucune question sur le contenu présenté.

**Atelier 4 : *Jeopardy***

Les participants créent un quizz questions-réponses à l'aide d'articles de journaux. Ils ont de la difficulté à poser des questions et demandent de travailler sur cette habileté dans le prochain atelier.

**Atelier 5: *Analyser Denis Lévesque***

Les participants, divisés en trois groupes, choisissent différents sujets qui les concernent et mettent en scène une entrevue télévisée à la manière de *Denis Lévesque*.

**Atelier 6: Le bon sujet pour *Denis Lévesque***

Les participants analysent les sujets traités dans l'émission *Denis Lévesque* en les comparant aux sujets de l'émission originale. Ils identifient les différents critères qui font que des sujets sont plus télévisuels que d'autres. Ils identifient des caractéristiques de l'animation. Ils décident que l'alphabétisation répond à un grand nombre de caractéristiques propres à la vraie émission *Denis Lévesque* et veulent contacter l'émission pour proposer le sujet.

**Atelier 7: L'alphabétisation à *Denis Lévesque***

Les participants font ressortir les caractéristiques du sujet « alphabétisation » pour qu'il devienne un sujet susceptible d'être diffusé à *Denis Lévesque*. Ils écrivent collectivement une lettre à *Denis Lévesque* pour convaincre l'émission que l'alphabétisation est un bon sujet. Ils se servent de leur vécu pour construire un argumentaire afin de prouver que le sujet de l'alphabétisation est télévisuel. Ils désignent deux participants pour les représenter à l'émission.

**Atelier 8: Témoignage à *Denis Lévesque***

Les participants préparent et filment le témoignage des deux participants volontaires pour passer à l'émission. La lettre et les témoignages filmés sont envoyés aux recherchistes de l'émission. Les participants sont très enthousiastes à l'idée de faire parler des personnes qui ont des difficultés en lecture et en écriture à la télévision. Certains demeurent toutefois sceptiques quant à leurs chances d'être pris au sérieux.

**Atelier 9: Validation auprès des participants**

Les interprétations de l'animatrice et de la chercheuse de ce qui est ressorti des ateliers sont présentées aux participants. Les participants valident des interprétations et en modifient d'autres en donnant plus d'information sur leur façon d'exprimer leur pensée critique.

**Analyse des données****La cueillette des données**

Les principales données qui ont été recueillies sont des notes d'observations prises dans une perspective d'ethnographie critique. Geertz (1983) définit l'ethnographie critique comme une démarche d'explication des événements, de production d'idées et de recherche de sens. L'ethnographie critique consiste à recueillir des données à partir de l'interprétation de la réalité des participants dans un contexte donné, dans ce cas-ci des ateliers de littératie médiatique. Les plans des ateliers ont servi de canevas à la prise de notes manuscrites. Les notes d'observation font état des contenus des discussions et des actions posées par les participants, l'animatrice et la chercheuse pendant les ateliers. Des artefacts sous forme manuscrite et vidéo produits par les participants lors des ateliers ont fait partie des données à analyser. Des notes manuscrites ont aussi été prises pendant des discussions informelles avec les participants en dehors des ateliers. Ces discussions informelles ont permis de récolter les commentaires des participants plus timides et ont diminué l'effet de groupe qui pouvait influencer le cours des discussions. Des données ont été recueillies auprès de l'animatrice et de la chercheuse sous forme de journal de bord et de compte rendus des rencontres de préparation 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 regroupées en quatre catégories:

- 1- Données de pensée critique, recueillies pendant les ateliers auprès des participants ou lors de discussions informelles sous forme de notes d'observation ou d'artéfacts produits par les participants;
- 2- Données de construction des ateliers, recueillies pendant la construction des ateliers avec l'animatrice et la chercheuse sous forme de notes;
- 3- Données d'évaluation des ateliers, recueillies auprès des participants pendant les ateliers ou lors de discussions informelles sous forme de notes;
- 4- Données qui concernent l'animation et la méthodologie de recherche, qui sont des notes d'autoréflexion recueillies sous forme de journal de bord produits par l'animatrice et la chercheuse.

### **L'interprétation critique des données**

Les quatre types de données ont été colligés, validés et analysés par la chercheuse et l'animatrice après chaque atelier. Les données ont été interprétées dans une perspective d'ethnographie critique où nous avons tenté de produire des descriptions analytiques de chacun des ateliers. Lather (1986) dit de l'ethnographie critique qu'elle est une recherche ouvertement idéologique. Ce qui s'oppose au courant objectiviste qui prétend à une recherche à l'abri de toutes idéologies. La lentille d'interprétation d'ethnographie critique s'est imposée d'elle-même, et ce, pour deux raisons: le sujet de recherche est conceptuellement lié à la perspective critique et le terrain de recherche impose une démarche de pédagogie critique qui fait appel à l'interprétation critique des réalités. De plus, l'animatrice en alphabétisation et cochercheuse a dès le début de l'analyse naturellement adopté une lentille d'analyse critique des données. Comme explicité dans le cadre conceptuel, la littérature critique est une paire de lunettes (Jones, 2006) avec laquelle les idées familières sont remises en questions. Cette remise en question teinte les analyses et tente de créer un espace culturel pour des populations chez qui on aurait tenté d'absorber les spécificités culturelles (Giroux, 1988). Le paradigme de recherche critique a amené l'analyse à voir au-delà de ce qui se présentait à première vue, soit l'absence de pensée critique des participants, et a remis en question l'efficacité des interventions pédagogiques et les méthodologies de recherche avant de pouvoir affirmer quoi que ce soit sur la capacité des participants. L'interprétation critique a été un processus itératif qui a principalement consisté en des discussions sur la connaissance locale des participants et en des négociations de sens en contexte, ce qui est caractéristique de la tradition d'ethnographie critique (Geertz, 1973, 1983). En ce qui concerne la validité des données, nous avons utilisé les méthodes usuelles de ce que Lincoln et Guba (1985) appellent le *trustworthiness* de la recherche ethnographique, soit la triangulation des données et la validation auprès des participants. Lather (1986) qui parle aussi de la triangulation comme un moyen de s'assurer de la validité, ajoute à cela une forme de validité qu'elle appelle la validité catalytique [traduction libre]. La validité catalytique est le degré de pouvoir sur leur vie que le processus de recherche donne aux participants en contribuant au développement ou à la reconnaissance de leurs capacités. Cette forme de validité est inspirée de la conscientisation de Freire (1970) et est cohérente avec un des buts de cette étude qui était de faire connaître aux participants des réalités médiatiques qui ont une influence sur la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et du monde.

### **Le processus d'analyse**

Après chacun des ateliers, l'animatrice et la chercheuse se rencontraient pour faire une analyse préliminaire des données. Cette analyse préliminaire consistait à mettre en commun les notes d'observation de l'animatrice et de la chercheuse et les données d'évaluation des participants. Les réflexions des journaux de bord étaient ajoutées quelques heures suivant les ateliers. En plus des notes d'observation, les artéfacts produits par les participants: vidéos, collages, feuilles d'activités et petits textes, étaient aussi examinés et venaient compléter le récit construit à partir des notes d'observation. Un récit de chacun des ateliers était constitué et l'animatrice et la chercheuse se rencontraient pour en faire la lecture et pour s'entendre en négociant le sens des actions et des paroles des participants. Lorsqu'il y avait désaccord ou imprécision, les informations étaient vérifiées auprès des participants. Une fois les commentaires et les actions des participants rassemblés dans un récit commun, l'animatrice et la chercheuse soulignaient de façon indépendante les propos et les actions qu'elles jugeaient liés à la pensée critique, pour ensuite en discuter entre elles afin de former des thèmes. Ces thèmes sont le produit d'une investigation commune dans un cadre d'interprétation critique.

Le récit de chacun des ateliers créé à partir des diverses sources de données servait à juger si les objectifs d'apprentissage avaient été atteints et si les moyens utilisés avaient été appropriés pour l'atteinte de tels objectifs. Les thèmes qui étaient ressorties et sur lesquels les deux chercheuses s'étaient mises d'accord, orientaient l'atelier qui suivait. Certains thèmes étaient mis de côté et ne faisaient pas l'objet d'une intervention pédagogique. La sélection des thèmes abordés était faite selon les préférences des participants et selon des contraintes techniques liées à la construction des ateliers. À la fin des ateliers, tous les thèmes ressorties, y compris ceux qui n'avaient pas été abordés en atelier, ont été présentés aux participants à des fins de validation.

Dès les premiers ateliers, les analyses préliminaires des données suggéraient qu'il existait plusieurs obstacles en lien avec la construction des ateliers, l'animation et les participants qui nous empêcheraient de définir précisément comment les participants faisaient preuve de pensée critique par rapport aux médias. L'identification des thèmes nous amenait progressivement à envisager la manifestation de la pensée critique de manière différente que nous l'aurions fait pour des personnes maîtrisant la littératie alphabétique. Il a alors été décidé par l'animatrice, la chercheuse et les participants de se concentrer sur l'identification des thèmes et de les expliquer pour en avoir une meilleure compréhension. En tout, huit thèmes influençant la manifestation de la pensée critique sont ressortis des analyses.

### **La validation des analyses**

Les participants ont participé à l'analyse des données en validant ou en infirmant les analyses préliminaires. Les données recueillies lors des ateliers ont fait ressortir des caractéristiques des participants qui indiquaient qu'il fallait adapter le processus de validation si l'on voulait obtenir beaucoup de rétroaction, mais surtout, une rétroaction qui reflèterait le plus fidèlement possible ce que pensent véritablement les participants. La validation des thèmes devait donc tenir compte des conditions suivantes : la difficulté d'entrer en communication avec les participants en utilisant l'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 et la tendance à vouloir fournir une réponse qui plaise à l'animatrice et à la chercheuse. Pour minimiser l'impact de ces conditions, la validation s'est faite sous forme d'activité où nous avons posé des questions générales qui se rapportaient à l'ensemble du groupe. Les participants devaient non pas dire si une affirmation se rapportait à eux-mêmes, mais plutôt, dire à combien de personnes cette

affirmation se rapportait si elle se rapportait à quelqu'un. Quatorze questions basées sur les huit thèmes identifiés ont été posées. Les questions étaient formulées de la façon la plus neutre possible. Certaines affirmations étaient présentées deux fois, mais phrasées à l'inverse afin de valider une cohérence dans les réponses des participants. Les questions ont été posées une à la fois sur le rétroprojecteur, en s'assurant de la compréhension de chacun. Les participants avec des cartons numérotés de 1 à 9 en main<sup>1</sup> évaluaient le nombre de personnes qui pouvaient être concernées par la question. Ils divulguaient leur chiffre à tour de rôle et l'animatrice les prenait en note au tableau. Après chaque question, un tour de table était fait pour laisser les participants expliquer leur réponse, discuter des écarts et des similitudes entre les différents chiffres donnés et vérifier si l'ensemble des réponses reflétait leur vision du groupe.

Les huit thèmes ont été présentés à des fins de validation auprès des participants en ces mots:

- 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.

Les participants ont été en majorité d'accord avec les propositions présentées. Le processus de validation a laissé place à des discussions fort intéressantes qui ont constitué des données précieuses pour la suite de l'analyse. Pour l'analyse finale, l'animatrice et la chercheuse ont revu les notes d'observation, les évaluations des participants, les artéfacts et les journaux de bord pour les mettre en relation avec les informations recueillies lors de la validation. De là, les thèmes présentés ont été modifiés et regroupés en quatre thèmes principaux afin de mieux en saisir le sens: autorité en la matière, valorisation du savoir, questionnement et expression orale.

### **Résultats et discussion**

Les résultats de cette étude ne se résument pas qu'aux quatre thèmes principaux ayant fait l'objet d'une analyse finale: autorité en la matière, valorisation du savoir, questionnement et expression orale. Les véritables résultats de cette recherche-action sont d'abord et avant tout les répercussions que les ateliers de littératie médiatique ont eues sur les participants et les pratiques d'alphabétisation de l'animatrice qui a participé à l'étude. À court terme, les données recueillies ont eues une applicabilité pédagogique et ont été travaillées avec les participants dans les ateliers subséquents. Par exemple, un atelier a été créé à la demande des participants afin de s'exercer à poser des questions. Cet objectif pédagogique fixé par les participants cadrerait bien avec les compétences de pensée critique face aux médias que nous avons préalablement identifiées dans la définition locale.

Parmi les quatre thèmes qui ont fait l'objet de l'analyse finale, le thème «expression orale»

---

<sup>1</sup> Neuf cartons pour neuf participants présents à cet atelier; trois participants étaient absents.

est sans doute le thème central qui est ressorti de l'analyse, d'abord parce que la plupart des thèmes identifiés étaient en lien avec le langage, mais aussi parce qu'il avait été celui sur lequel il y avait eu une intervention concrète. Les ateliers reposaient beaucoup sur la communication orale qui avait été, par défaut, utilisée comme le vecteur principal de communication, l'écrit ayant été tout de suite écarté pour des raisons évidentes. Dès les premiers ateliers, la communication orale était problématique parce que nous n'arrivions pas toujours à saisir l'argumentaire des participants; lorsqu'ils prenaient la parole, leurs interventions étaient très brèves, ce qui ne nous permettait pas de juger de leur littératie médiatique. Il arrivait souvent qu'ils expriment une opinion qu'ils n'arrivaient pas à appuyer, un seul oui ou non était fourni en guise de réponse. Parfois, ils se contredisaient eux-mêmes ou changeaient d'idée sans donner de raison. Nous avons également remarqué qu'ils n'exprimaient que très rarement des idées divergentes entre eux. Ces comportements pouvaient être interprétés de différentes façons, mais notre perspective d'interprétation critique, nous obligeait à garder en tête la spécificité culturelle des participants et à d'abord remettre en question, tant l'idée d'une démonstration de pensée critique que l'adéquation des moyens pédagogiques déployés.

### **Expression orale**

Après quelques ajustements dans le contenu proposé aux participants et dans l'approche pédagogique, les analyses ont démontré que la façon dont les personnes éprouvant des difficultés en lecture et en écriture s'expriment est un facteur à considérer dans une démarche de littératie critique. Tout au long de la démarche, l'animatrice en alphabétisation avait tenu à ce qu'une attention particulière soit portée sur le langage utilisé dans les animations. Malgré cela, il avait été difficile de prévoir comment les participants s'exprimeraient dans un contexte de littératie médiatique. Les personnes analphabètes ont une parole différente des animatrices et les démarches d'alphabétisation populaire, même si elles tentent de valoriser cette parole, ont beaucoup de travail à faire pour faciliter la communication entre les différents registres de langue. La différence entre les registres de langue des animatrices et celui des participants peut être expliquée en partie par le savoir lire et écrire, mais aussi par le fait que les participants sont issus d'un milieu populaire. Les échanges langagiers sont beaucoup influencés par les contextes sociaux. Pour Gee (1996), la littératie est socialement ancrée dans le contexte d'où elle émerge. Cette théorie est également appuyée par les sociolinguistes comme Walker, Greenwood, Hart, et Carta (1994) qui avancent que 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. Ces familles sont préoccupées à combler les besoins de base et l'argent aussitôt gagné est déjà dépensé. L'anticipation dans un tel contexte devient alors un luxe. Et comme l'anticipation permettrait de développer des schémas linguistiques complexes parce qu'elle demande de se projeter dans le futur et de se promener dans divers espaces temporels, cela pourrait expliquer que les enfants de milieu défavorisés seraient moins exposés à des schémas linguistiques complexes. Walker, et al. (1994) démontrent que, dans bien des cas, le statut socioéconomique des enfants est un indicateur de leurs compétences langagières.

La lecture influencerait aussi les compétences langagières. Perfetti, Wlotko, et Hart (2005) établissent des relations entre les habiletés langagières et la lecture. Besse (1995) fait aussi remarquer que différentes formes de langage sont utilisées dans différents milieux sociaux et que ceux-ci influenceraient l'apprentissage de la lecture chez les enfants. La lecture, quant à elle, développerait les capacités langagières, ce qui fait que les lecteurs

expérimentés auraient plus de facilité à mémoriser de nouveaux mots. L'interrelation entre le développement du langage et la maîtrise des compétences de lecture peut expliquer, en partie, le vocabulaire limité des participants, les difficultés qu'ils ont à exprimer en mots un raisonnement complexe et à comprendre différents registres de langue. Ces difficultés de communication orale entre les animatrices et les participants ont influencé grandement la perception que nous pouvions avoir de la pensée critique des participants.

Malgré le fait que les participants n'arrivaient pas à verbaliser leur raisonnement critique, leur langage non verbal et des non-dits portaient à croire qu'ils étaient critiques par rapport à certains contenus médiatiques. Comme ces ateliers s'inscrivaient dans une démarche d'alphabétisation, nous devons travailler à instaurer un environnement pédagogique facilitant autant que possible la prise de parole. En se basant sur les données recueillies au fur et à mesure des ateliers, nous voulions identifier ce qui empêchait les participants d'exprimer clairement leurs idées et tenter d'instaurer des mécanismes facilitant la communication pour pallier aux problèmes qu'occasionnaient les discussions. Un des mécanismes expérimentés a été le tableau des critères, un outil qui soutenait les discussions en gardant une trace visuelle des jugements portés par les participants et qui leur donnait des moyens d'expression autres que l'oral.

### Tableau des critères

Le tableau des critères a été utilisé à partir de l'atelier 5 pour déterminer les caractéristiques d'un sujet traité dans l'émission *Denis Lévesque*. Cet outil s'étendait sur trois tableaux noirs, sur lesquels étaient apposés des mots-clefs écrits sur des cartons. Les mots-clefs représentaient les critères qui se rapportaient à quatre catégories: le choix du sujet, le traitement du sujet, la façon dont l'animateur animait et les contraintes de l'annonceur et du diffuseur. Par exemple, la catégorie choix du sujet regroupait les mots-clefs suivants: vedette, important, extraordinaire, intéressant pour les spectateurs. Ces critères avaient été déterminés par les participants lors de leur analyse d'une émission d'actualité. À la suite de cette analyse, les participants avaient eux-mêmes filmé une émission imitant celle de Denis Lévesque dans laquelle ils avaient traité de sujets liés à l'alphabétisation. Avec le tableau des critères, ils évaluaient à quel point leur émission ressemblait à la vraie. Pour chacun des critères, les participants devaient voter si l'émission qu'ils avaient tournée répondait aux critères. Les cartons de vote suivaient la symbolique des feux de circulation<sup>2</sup> et constituaient un système de décision qui avait déjà été utilisé par les participants dans leurs ateliers d'alphabétisation. Les critères étaient lus à voix haute un par un et les participants devaient se lever et apposer leur carton de vote sur le critère. Le tableau des critères exigeait des participants qu'ils soient physiquement et mentalement actifs. Une fois que les votes des participants pour chacun des critères avaient été affichés sur les tableaux, nous avons regardé avec tout le groupe la mosaïque de couleur formée par les critères et les votes. À partir du tableau des critères, une discussion a été amorcée où les participants arrivaient, à leur façon, à verbaliser leur raisonnement en commentant et en justifiant leurs réponses. La plupart arrivaient à nous dire pourquoi ils avaient pris telle ou telle décision par rapport à l'application de chaque critère. Ce moyen, en plus de permettre aux participants qui ne prenaient pas souvent la parole d'exprimer leur propre raisonnement sans être influencés par l'effet de groupe, démontrait les habiletés de littératie médiatique des participants. Les propos et les votes des participants nous indiquaient qu'ils étaient capables d'analyser de façon pointue les caractéristiques de

<sup>2</sup> Vert: répond au critère; jaune: incertitude quant à la réponse au critère; rouge: ne répond pas au critère.

l'émission d'actualité qu'ils avaient produite. Certains participants nommaient les caractéristiques reliées au sensationnalisme en parlant des trois « S » pour *Sang, Sport, Sexe*. Selon eux, l'absence de sang, de sport ou de sexe rendait leur sujet moins susceptible d'intéresser les gens: « Les trois « S » attirent l'attention. » (Maria). « [Il faut] qu'on parle de sexe, il aurait fallu parler de hockey, je perds ma job! » (Denise, qui avait interprété l'animateur). Pour Sonia, les trois « S » sont même un préalable pour qu'un sujet soit choisi pour certaines émissions de télévision: « Le sang, le sport et le sexe, faut qu'elles [les recherchistes] choisissent ces sujets dans cette catégorie. ».

L'utilisation du tableau des critères marquait un tournant dans les ateliers. À partir du cinquième atelier, nous constatons que les participants pouvaient faire preuve de littératie médiatique, mais que celle-ci ne se manifestait pas si aisément à l'oral, à moins d'être appuyée et guidée par divers stratagèmes. Le tableau des critères donnait aux participants des points de repère dans les discussions. Cet outil pouvait être comparable à la carte des raisonnements des participants, qui gardait trace de leurs idées tout en montrant l'itinéraire. Avec le tableau des critères, les participants pouvaient déterminer quel traitement médiatique ils attribueraient à leurs sujets pour que ceux-ci soient télévisuels et susceptibles de passer à une émission comme *Denis Lévesque*. Des participants, Ana et Yves, parlent de l'émotion qu'un sujet doit susciter: « [...] préparer un sujet qui touche le cœur de la personne, beaucoup d'émotion. », « [...] Écouter des gens qui ne savent pas lire et écrire ça peut faire pleurer. » D'autres disent qu'une personnalité connue attirerait plus l'attention: « Peut-être un invité comme vous avez dit, une vedette. » (Maria). « Si on [allait] chercher Jacques Demers<sup>3</sup> c'est lui qui parlerait, c'est une vedette, donc on a le critère vedette. » (Sonia).

Tout nous porte à croire que le tableau des critères facilitait les processus cognitifs en servant de représentation externe de la pensée. Besse (2003), dans une étude sur des apprenants analphabètes en milieu carcéral, analyse les témoignages des participants et en dégage des fonctions cognitives de l'écrit. D'après Besse (2003), 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 » (p. 200). L'écriture nous permet ainsi d'organiser le réel, de le schématiser et de le structurer. Même si plusieurs supports visuels avaient été utilisés lors des ateliers pour soutenir le contenu présenté, ceux-ci n'avaient pas été utilisés comme moyen de communication par les participants.

En servant de représentation écrite du raisonnement collectif, le tableau des critères facilitait les discussions en donnant une base commune au groupe, en mettant à la disposition des participants des mots-clefs qu'ils pouvaient utiliser pour faire valoir leur point de vue et du visuel qu'il pouvait pointer pour soutenir leur discours. Nous avons remarqué dans les ateliers où nous avons mis un système de vote et des mots-clefs à la disposition du groupe (ateliers 5-6 et 9), que les participants étaient beaucoup plus engagés dans la discussion. Ils exprimaient des propos que nous interprétions comme beaucoup plus pertinents au sujet de discussion que dans les autres ateliers, ils se montraient plus volontaires pour participer à la discussion et ils avaient plus de choses à dire. En parlant de ce qui fait qu'une nouvelle devient publique, Richard et Sonia donnent des exemples pour décrire l'importance qu'un fait divers doit prendre pour devenir publique: « Pitou est enceinte, c'est pas important. » (Richard). « Parler de quelqu'un qui a eu six bébés ça c'est important. » (Sonia).

Ceci peut être expliqué en partie par le fait que l'écriture sert aussi d'outil de mémorisation. La mémorisation est un facteur qu'il nous faut considérer dans une dynamique

---

<sup>3</sup>

Ancien entraîneur des Canadiens de Montréal et sénateur qui a publiquement parlé de son analphabétisme.

de discussion. Comme le fait remarquer Fillion (2005), les tours de parole dans les animations avec des personnes analphabètes peuvent causer des problèmes parce que même s'ils sont instaurés dans le but de démocratiser la prise de parole, ils ne tiennent pas compte que sans l'écriture, il peut être difficile de mémoriser une idée. 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 dans 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. La prise de notes facilite aussi la rétention d'une session à l'autre. L'hypothèse à l'effet que l'écriture conduit à une meilleure rétention des idées est soutenue par plusieurs chercheurs (Dean, Yekovich, & Gray, 1988; Gallo, McDermott, Percer, & Roediger III, 2001). Pour Goody et Watt (1963), l'écriture a des conséquences cognitives sur l'évolution de la littératie en permettant la réflexion sur des connaissances décontextualisées. Le tableau des critères a servi en quelque sorte de représentation externe des idées développées par les participants. La représentation du travail que les participants avaient accompli libérait leur mémoire de travail et ils pouvaient se concentrer sur les prochaines étapes de leur analyse critique de l'émission d'actualité.

De ces différents constats, ressort une recommandation pour la création d'un climat propice à la manifestation d'une pensée critique, qui est de mettre à la disposition des personnes ayant des difficultés en lecture et en écriture des moyens de représenter leurs idées, comme un support visuel avec une forme d'écriture à laquelle les participants peuvent faire référence lorsqu'ils s'expriment. Un tel outil permet également de partager un langage commun entre l'animatrice et les participants.

### **Limites de l'étude**

Ce projet de recherche est fortement inspiré de l'alphabétisation de conscientisation de Freire (1970). Malgré cela, on ne peut parler de cette recherche en termes de finalité transformatrice étant donné la courte durée de l'intervention. Avant l'intervention, les participants avaient peu abordé les médias en tant que texte à analyser; le temps d'intervention était donc insuffisant pour transformer les attitudes et comportements face aux médias. Cette étude n'a pas pu décrire comment se manifeste la pensée critique par rapport aux médias chez des personnes analphabètes, entre autres parce que nous n'utilisons pas les bons moyens de communication. Malgré les ajustements qui ont été apportés, le temps dédié à l'intervention qui nous restait était insuffisant pour vraiment rendre compte de la façon dont les participants font preuve de pensée critique liée aux médias. Et même si les participants avaient dès le début fait preuve de pensée critique lors des ateliers, le contexte de l'étude n'aurait pas pu nous révéler si ces savoir-faire influençaient leurs choix dans leur vie quotidienne. Une autre limite de l'étude réside dans l'instrumentation de collecte des données. Il avait été décidé de ne pas débiter avec une grille d'observation parce que nous ne voulions pas limiter les observations à des critères déterminés à l'avance. Par contre, cette méthodologie de collecte a ses limites parce qu'il est parfois difficile de tout saisir à l'écrit dans le feu de l'action.

### **Conclusion**

Il s'agit d'une première expérimentation en ce qui concerne la pensée critique par rapport au texte média chez des personnes analphabètes. Même si cette étude remet en question que la maîtrise du code alphabétique ouvre nécessairement la porte à d'autres compétences de littératie

plus complexes rattachées à la pensée critique, il n'en demeure pas moins qu'elle met en lumière certains aspects qui sont facilités par les représentations écrites, qu'elles soient symboliques ou alphabétiques. Comme nous avons pu l'observer, la dimension critique de la littératie médiatique peut se manifester sans la maîtrise des compétences de la littératie prise en son sens traditionnel. Mais encore faut-il réussir à instaurer un climat propice au développement et à la manifestation de la pensée critique. Étant donné la particularité du groupe de participants étudié, cet article souligne la nécessité de mettre à disposition des outils d'expression faisant appel à divers moyens de communication tant dans la réception que dans l'expression d'un message. De plus amples recherches sont nécessaires pour parfaire les connaissances en ce qui a trait à la pensée critique en contexte de littératie critique, qu'elle soit liée aux médias ou à d'autres systèmes de symboles, et ce, auprès de populations diverses, pour bien saisir comment se développe la pensée critique, une compétence essentielle à la participation citoyenne.

## Références

- Alvermann, D. E., & Hagood, M. C. (2000). Critical media literacy: Research, theory, and practice in “new times.” *The Journal of Educational Research*, 93(3), 193-205.
- Awad, R., Leduc, A., & Reid, T. (Réalisateurs). (1978). *L’Affaire Bronswik* (Film). Disponible sur le site de l’ Office nationale du film (ONF) à l’adresse [http://www.onf.ca/film/L\\_affaire\\_Bronswik/](http://www.onf.ca/film/L_affaire_Bronswik/)
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris, France : Anthropos.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (Éd.) (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London, NY: Routledge.
- Bates, A. W. (1990, Juillet). *Literacy by radio: Lessons from around the world*. Paper presented at the International Symposium of Popular Literacy by Radio, Santo Domingo, Dominican Republic.
- Bell, J. E. (1995). *Evaluating Psychological Information : Sharpening your Critical Thinking Skills (2nd Edition)*. Needham Heights, MA : Pearson / Allyn & Bacon.
- Besse, J.-M. (1995). *L’écrit, l’école et l’illettrisme*. Tournai, France: Magnard.
- Besse, J.-M. (2003). *Qui est illettré?* Paris, France: Retz.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique : Théorie et pratique*. Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Université.
- Bowell, T., & Kemp, G. (2005). *Critical thinking: A concise guide (2<sup>nd</sup> ed.)*. New York, NY : Routledge.
- Brookfield, S. D. (1986). Media power and the development of media literacy: An adult educational interpretation. *Harvard Educational Review*, 56(2), 151-170.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers : Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1990). Mass media as community educators. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1990(47), 63-70.
- Brown, K., & Rutter, L. (2006). *Critical thinking for social work*. Exeter, UK : Learning Matters Ltd.
- Carr, K. S. (1990). *How can we teach critical thinking?* Urbana, IL : ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (ED326304). Récupéré du site <http://www.edpsycinteractive.org/files/critthnk.html>
- Cheung, C. K. (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.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Éd.) (2000). *Multiliteracies : Literacy and the design of social futures*. London, NY: Routledge.
- Crête, J. (2008). *Recherche exploratoire sur les usages communicationnels d’Internet en atelier d’alphabétisation* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Qc.

- Dean, R. S., Yekovich, F. R., & Gray, J. W. (1988). The effect of modality on long-term recognition memory. *Contemporary Educational Psychology, 13*(2), 102–115.
- De Coster, É., & Drolet, N. (2001). *Regards sur l'apprentissage: recherche-action sur l'apprentissage chez des adultes en démarche d'alphabétisation dans un contexte d'alphabétisation populaire* (Rapport de recherche). Montréal, QC : Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles.
- Donnelly, M. (2000). An american experiment TV411: Reaching learners out of class—the pilot year research. *Literacy Across the Curriculum Focus, 15*(1), 27–29.
- Duval, H. (2002). *Étude de milieu et analyse de besoins : la face cachée du Grand Plateau* (Rapport de recherche). Montréal, Québec: Centre de lecture et d'écriture (Clé Montréal).
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J.B. Baron & R.J. Stenberg (Eds.). *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-16). New York: WH Freeman.
- Ennis, R. H. (1990). The extent to which critical thinking is subject-specific: Further clarification. *Educational Researcher, 19*(4), 13-16.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice, 32*(3), 179-186.
- 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, QC.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking : An introduction*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Londonn, NY: Continuum.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. London, NY: Routledge.
- Gagnon, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Gallo, D. A., McDermott, K. B., Percer, J. M., & Roediger III, H. L. (2001). Modality effects in false recall and false recognition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition, 27*(2), 339-353.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2<sup>e</sup> éd.). London, UK: Falmer Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures : Selected essays*. New York, NY: Basic Books, Inc.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge : Further essays in interpretive sociology*. New York, NY: Basic Books, Inc.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Westport, CT : Bergin & Garvey.

- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis, MN : University of Minnesota Press.
- Glesne, C. (2006). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (3<sup>e</sup> éd.). Boston, MA : Pearson / Allyn & Bacon.
- 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, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Graddol, D. (1994). What is a text? Dans D. Graddol, & O. Boyd-Barrett (Éd.) *Media texts, authors and readers : A reader* (pp. 40-50). Clevedon, Avon: Multilingual Matters, Ltd.
- Grell, P., & Wéry, A. (1981). Dans Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation* (p. 126). Sainte-Foy, QC: 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.
- Hess, P. (1998). Towards a basic complementary training for teachers in the field of image and media. *Educational Media International*, 35(1), 48-50.
- Heuer, B. P. (2007). Using popular media to build literacy. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 115, 55-62.
- Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.
- Holland, C., Frank, F., & Cooke, T. (1998). *Literacy and the new work order: An international literature review*. Leicester, UK: National Institute of Adult Continuing Education.
- 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.
- Jones, S. (2006). *Girls, social class, and literacy: What teachers can do to make a difference*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kellner, D. (2002). Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education. Dans *Silicone Literacies*, edited by I. Snyder. London: 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). Media literacy in the risk society: Toward a risk reduction strategy. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 131-153.
- Ku, Y. L. K. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 70-76.

- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003, Avril). *Implications of "new" literacies for writing research*. Keynote address presented at the 84th Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies : Everyday practices and classroom learning* (2<sup>e</sup> éd.). Maidenhead, UK : Open University Press.
- Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 63-84.
- Lavoie, L., Marquis, D., & Laurin, P. (1996). *La recherche-action : Théorie et pratique*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Calif.: SAGE.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. New York, NY : Cambridge University Press. Dans Moon, J. (2008). *Critical thinking : An exploration of theory and practice*. New York, NY: Routledge.
- Manganello, J. A. (2008). Health literacy and adolescents: A framework and agenda for future research. *Health Education Research*, 23(5), 840-847.
- Masny, D. (2002). Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être. Dans R. Allard (éd.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et Québec* : ACLEF, Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).
- Masny, D. (2005). Multiple literacies : An alternative OR beyond Freire. Dans J. Anderson, M. Kendrick, T. Rogers, & S. Smythe (Éd.), *Portraits of literacy across families, communities, and schools : Intersections and tensions* (pp.71-84). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Masny, D., & Dufresne, T. (2007). Apprendre à lire au 21<sup>e</sup> siècle. Dans A.-M. Dionne, & M.-J. Berger (Éd.), *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle* (pp. 209-224). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Meyers, C. (1986). *Teaching students to think critically*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Miller, N. (1999). Applying insights from cultural studies to adult education: What *Seinfeld* says about the AERC. Dans A. Rose (Éd.), *Proceedings of the 40th annual adult education research conference*. DeKalb, IL: Northern Illinois University. Document récupéré à <http://www.adulterc.org/Proceedings/1999/99miller.htm>
- Moon, J. (2008). *Critical thinking : An exploration of theory and practice*. New York, NY: Routledge.
- Norris, S. P., & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking. Teaching thinking*. R. J. S. D. N. Perkins. Pacific Grove, CA : Midwest Publications.
- 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.
- Pungente, J. (1997). The second spring: Media literacy in Canada's schools. *School Libraries in Canada*, 17(2), 9-12.

- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ). (2004, Février). Déclaration de principes issue du Congrès d'orientation du RGPAQ tenu en février 2004. Récupéré du site [http://www.rgpaq.qc.ca/alphabetisation\\_populaire.php?id=2](http://www.rgpaq.qc.ca/alphabetisation_populaire.php?id=2)
- Rhéaume, J. (1982). La recherche-action : un nouveau mode de savoir? *Sociologie et Sociétés*, 14(1). p. 43-51.
- Siniscalco, M. 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), 77-91.
- 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.
- Taylor, M. C. (2006). Informal adult learning and everyday literacy practices. *Journal of adolescent and adult literacy*, 49(6), 500-509.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2004). Media literacy-A national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 18-29.
- 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.
- Tisdell, E. J., Stuckey, H. L., & Thompson, P. M. (2007). Teaching critical media literacy in adult and higher education: An action research study. Proceedings of the 48th Annual Adult Education Research Conference (pp. 607-612), Mt. Saint Vincent University, Nova Scotia, Canada.
- 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, K. R. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Walker, D., Greenwood, C. R., Hart, B., & Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65(2), 606-621.
- 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.
- Wright, R. R. (2006, Juin). A different definition of “Boob-Tube”: What Dr. Catherine Gale, of *The Avengers*, taught women. *Proceedings of the 47th Annual Adult Education Research Conference (AERC)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.