

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

APPRENDRE À LIRE ET ÉCRIRE DES IMAGES MÉDIATIQUES : RECHERCHE-  
INTERVENTION EN ÉDUCATION AUX MÉDIAS DANS LE QUARTIER CÔTE-DES-  
NEIGES À MONTRÉAL

MÉMOIRE PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR  
JEAN-PHILIPPE CATELLIER

OCTOBRE 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## AVANT-PROPOS

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce projet de recherche. Remerciements à mon directeur de recherche, Kokou Edem Christian Agbobli, pour son support et sa flexibilité, à Jean-Philippe Vézina, Maurice Casaubon, Nadine Dominique et l'Association de la communauté noire de Côte-des-Neiges, sans qui tout cela n'aurait pas été possible.

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	ii
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1    Du livre aux médias.....	5
1.1.1    Le langage des images.....	6
1.1.1.1    Lire et écrire les images.....	7
1.2    Culture des jeunes et médias.....	9
1.2.1    Une logique de commerce.....	10
1.3    Objectifs, hypothèse et question de recherche.....	13
CHAPITRE II	
CADRAGE THÉORIQUE.....	16
2.1    L'influence des médias.....	17
2.1.1    Debord et la société du spectacle.....	17
2.1.2    L'école de Francfort et la culture commerce.....	20
2.1.3    Préséance de la technique et des moyens de production.....	22
2.1.4    Entre influence et appropriation.....	22
2.2    Le pouvoir du récepteur.....	24
2.2.1    Représentation et langage.....	25
2.2.2    Décodage et interprétation.....	27
2.2.3    Michel de Certeau : l'insoumission.....	28
2.2.3.1    Les pratiques quotidiennes.....	29
2.2.3.2    Lire : un braconnage.....	30
2.3    Le récepteur complexe.....	31
CHAPITRE III	
L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS.....	34

3.1	L'éducation aux médias : une nécessité.....	35
3.1.1	Historique et définition.....	36
3.1.2	Non-transparence des médias et propriétés de l'image.....	38
3.2	L'éducation aux médias et les pratiques associées.....	39
3.2.1	Esprit critique et pratique de l'éducation aux médias.....	42
3.3	Buckingham : expérimenter l'éducation aux médias.....	45
3.3.1	Éducation moderne ou postmoderne?.....	46
3.3.2	Culture médiatique et culture scolaire.....	47
3.3.3	Subjectivité et séduction.....	48
3.3.4	Le ludique : une porte d'entrée.....	50
3.4	En route vers la pratique.....	51
CHAPITRE IV		
MÉTHODOLOGIE.....		55
4.1	L'action éducative en tant que méthode.....	56
4.2	Une analyse qualitative.....	57
4.3	Outils pour la collecte de données.....	59
4.3.1	L'observation participante.....	60
4.3.1.1	Le journal de bord.....	61
4.3.1.2	L'entrevue semi-dirigée.....	63
4.4	L'analyse qualitative à l'aide de catégories conceptualisantes.....	65
4.5	Recherche-action ou recherche-intervention?.....	67
4.5.1	Historique : de Lewin à Carr et Kemmis.....	67
4.5.2	La recherche-intervention.....	68
4.5.3	Une recherche pratique et dialectique.....	70
4.6	La cadre du terrain du recherche.....	71
4.6.1	La quartier Côte-des-Neiges.....	71
4.6.2	La création du projet Caméra Côte-des-neiges.....	72
4.6.3	Cohabitation des objectifs.....	74
4.7	Description du programme et des activités.....	74
4.7.1	La sélection des jeunes.....	75

4.7.2	Les activités.....	76
4.7.2.1	Les ateliers.....	77
4.7.2.2	Les tournages.....	78
4.7.2.3	Les sorties.....	79
4.7.2.4	Les rencontres.....	81
4.7.3	Vers une analyse en profondeur.....	82
CHAPITRE V		
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....		84
5.1	Les observations.....	86
5.1.1	Données en lien avec l'objectif (1) de favoriser la capacité d'analyse des jeunes en faisant de l'analyse filmique.....	87
5.1.1.1	Forme et contenu des productions.....	87
5.1.1.2	Pertinence des questions posées.....	88
5.1.2	Données en lien avec l'objectif (2) d'apprentissage des techniques convoquées par la réalisation de vidéo pour mieux comprendre comment se construisent les représentations visuelles.....	88
5.1.2.1	De vrais tournages.....	89
5.1.2.2	De l'amusement passif au sérieux actif.....	90
5.1.2.3	Comprendre et intellectualiser le processus de représentation....	91
5.1.2.5	Synthèse des éléments se rapportant à l'objectif (2).....	92
5.1.3	Données en lien avec l'objectif (3) d'ouvrir un dialogue avec les jeunes à propos de la consommation médiatique afin de nous permettre de la décrire, entre influence et appropriation.....	93
5.1.3.1	La consommation médiatique.....	94
5.1.3.2	L'exercice de la discussion.....	95
5.1.3.3	La sphère de l'appropriation.....	96
5.1.3.4	La sphère de l'influence.....	98
5.1.3.5	Synthèse des éléments issus du journal de bord en lien avec l'objectif (3).....	100
5.2	Les données issues des entrevues semi-dirigées : analyse et résultats.....	101

5.2.1	Données en lien avec l'objectif (1) de favoriser la capacité d'analyse des jeunes en faisant de l'analyse filmique.....	102
5.2.2	Données en lien avec l'objectif (2) d'apprentissage des techniques convoquées par la réalisation de vidéo pour mieux comprendre comment se construisent les représentations visuelles.....	104
5.2.3	Données en lien avec l'objectif (3) d'ouvrir un dialogue avec les jeunes à propos de la consommation médiatique afin de nous permettre de la décrire, entre influence et appropriation.....	107
5.3	Analyse réflexive de notre rôle au sein du projet.....	112
5.4	L'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes.....	113
5.4.1	L'habitude de l'effort et de l'ouverture dans les relations aux médias.....	113
5.4.2	De l'écriture à la lecture et de la lecture à l'écriture.....	115
5.4.3	Le guide médiatique : initiateur à la singularité et la pluralité expérientielle.....	116
CONCLUSION.....		120
ANNEXE 1		
Formulaire de consentement à la recherche.....		124
ANNEXE 2		
Grille d'analyse de visionnement.....		126
ANNEXE 3		
Résumé des observations retranscrites dans le journal de bord.....		127
ANNEXE 4		
Aide-mémoire pour les entrevues individuelles.....		132
ANNEXE 5		
Extraits du verbatim des entrevues individuelles.....		134
BIBLIOGRAPHIE.....		140

## LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure	Page
5.1 Schéma des relations aux médias.....	91
Tableau	
5.2 Tableau synthèse comparatif des éléments issus des deux outils de collectes de données.....	104

## RÉSUMÉ

Le projet de mémoire est une recherche-intervention. Une démarche pour questionner les relations aux médias des jeunes d'aujourd'hui et tenter de les entraîner sur le terrain de la prise de conscience et du regard critique par l'expérience de la production, du visionnement et de l'analyse de vidéos. Huit jeunes de Montréal âgés de 16 à 25 ans ont été sélectionnés pour suivre une formation de six mois dans le domaine de la production audiovisuelle. Le projet nommé Caméra Côtes-des-Neiges a été hébergé par une association communautaire du quartier, soit l'Association de la communauté noire de Côte-des-Neiges (CDNBCA). Les jeunes de différentes origines ethniques y ont appris à analyser des vidéos, ainsi qu'à en produire. Cette démarche qui veut s'inscrire dans la tradition de l'éducation aux médias a été analysée de manière qualitative à l'aide de deux outils de collecte de données : les observations participantes retranscrites dans un journal de bord et des entrevues semi-dirigées. Les résultats ont été analysés et interprétés afin de répondre aux questions de recherche qui concernent le développement des capacités d'analyse, la compréhension du processus de représentation et la description des relations aux médias entre influence et appropriation.

Mots-clés : éducation aux médias, production vidéo, relations aux médias, influence des médias, appropriation des médias, culture médiatique.

## INTRODUCTION

Depuis plus de cinq ans, nous travaillons avec des personnes de tous âges, de 6 à 55 ans autour d'un objet spécifique : la caméra vidéo. En simple, nous organisons des ateliers d'initiation à la production vidéo axés sur le travail concret de réalisation. Nous avons d'abord fait de courts films documentaires à l'étranger, en collaboration avec des groupes de citoyens : au Burkina Faso avec une troupe de théâtre, en Argentine avec une association communautaire et en Bolivie avec des syndicalistes autochtones. Le moteur derrière ces initiatives est le désir de donner aux simples citoyens le pouvoir d'émettre du contenu médiatique, de briser le cycle dans lequel ils sont confinés au seul rôle de spectateur. Après ces quelques voyages, nous sommes revenus au pays avec la forte impression que le développement doit commencer chez soi, que notre démarche de prise de pouvoir sur l'émission audiovisuelle devait d'abord prendre racine ici, à Montréal.

Nous avons donc commencé par donner des ateliers vidéo à la Maison des jeunes de Côte-des-Neiges, puis nous avons obtenu les moyens de mettre en branle un projet plus ambitieux : celui d'organiser une formation à temps plein en audiovisuel d'une durée de six mois. Huit jeunes âgés de 16 à 25 ans, qui ne sont ni à l'école, ni à l'emploi, allaient devenir les participants au projet Caméra Côte-des-Neiges. Depuis, les tenants et aboutissants de ce processus se sont précisés. Nous avons réfléchi à ce qui nous pousse à aller de l'avant avec une telle démarche, et nous avons trouvé des pistes de réponses.

Pourquoi cette urgence à donner les moyens au plus de gens possibles à produire des vidéos? À la lecture d'auteurs tels que Guy Debord, Théodor W. Adorno et Max

Horkeimer, un simple pressentiment s'est transformé en une thèse sérieuse pouvant justifier et donner matière à une démarche qui n'était d'abord qu'exploratoire. En fait, avant même de lire ces auteurs, nous sentions que le développement de l'industrie et des technologies médiatiques portait en son sein à la fois un danger et une opportunité. Si les médias peuvent nous garder dans une forme d'aliénation associée à la passivité du spectateur, ils peuvent aussi nous donner la possibilité de nous ouvrir sur le monde et d'y participer. La lecture des écrits de Stuart Hall et de Michel de Certeau (dans un sens tout à fait différent aux auteurs précédemment mentionnés), allait nous aider à nourrir ce sentiment d'opportunité. Ainsi, notre démarche d'enseignement de la vidéo est devenue une démarche d'enseignement aux médias, voire une éducation aux médias.

C'est ainsi que nous avons découvert un champ qui nous était tout à fait inconnu, celui de l'éducation aux médias. Les chercheurs en ce domaine se battent depuis plusieurs dizaines d'années pour que puisse enfin naître une réelle tradition d'éducation aux médias. Mais, il semble que des tergiversations et de multiples affrontements théoriques ont fait mourir (ou presque) le projet dans l'œuf. Tous s'entendent pour dire que les médias doivent avoir leur place dans le système éducatif, mais de quelle manière? Là est la question. À la lecture d'auteurs tels que Len Masterman, David Buckingham et Alain Laramée, notre recherche personnelle s'est dotée de toutes nouvelles dimensions : soit le développement de la capacité d'analyse et de l'esprit critique des spectateurs. Des concepts qui sont au centre de nombreuses recherches en éducation aux médias.

Le menu devenant de plus en plus chargé, nous devons concentrer nos énergies autour d'une ligne directrice. Nous avons interrogé plus encore notre démarche pour comprendre que ce qui nous motivait, essentiellement, était de tenter de provoquer des changements de manière concrète; de travailler avec des personnes réelles comme le projet Caméra Côtes-des-Neiges nous en donnait l'opportunité. Notre recherche allait donc s'inscrire dans le domaine de la recherche-intervention. Que

pourrait bien apporter à ces huit jeunes d'apprendre à produire des vidéos? Est-ce que le visionnement et l'analyse de films a le pouvoir de modifier notre manière de percevoir les représentations visuelles issues de médias, d'en arriver à une forme de prise de conscience?

Nous proposons donc, ici, de refaire le chemin de cette réflexion sur les relations qu'entretiennent des jeunes d'aujourd'hui avec les médias, et des possibles initiatives qui s'offrent à nous dans le domaine de l'éducation aux médias. Nous commencerons par problématiser cette idée de passage à une société qui vit dans une abondance de textes, de sons et d'images, à l'ère de la technologie numérique. Puis nous ferons une brève incursion dans l'univers d'auteurs phares qui ont tenté de répondre à l'épineuse question de l'influence des médias et des processus qui sont convoqués par l'activité de réception. Nous ferons ensuite un portrait du domaine de l'éducation aux médias et nous proposerons ensuite notre propre démarche, soit le projet Caméra Côte-des-Neiges. Celle-ci sera analysée de manière qualitative à l'aide de deux outils de collecte de données, soit des observations retranscrites dans un journal de bord et des entrevues semi-dirigées, en tant que recherche de changement.

Nous enrichirons cette recherche par des pistes permettant de réfléchir l'ouverture à la diversité à l'heure d'Internet et des médias électroniques, qui nous offrent de vivre «branchés sur le monde». Les jeunes participants au projet étant d'origines multiples, à l'image d'un certain « Québec de demain », la question de l'ouverture face aux différences allait nécessairement jaillir de l'intérieur, sans que nous ayons à l'inclure dans l'équation de cette recherche, qui se devait d'être circonscrite. « Puissent les voix multiples transpercer l'obscurité opaque du même », serait notre devise de départ.

## **CHAPITRE I**

### **PROBLÉMATIQUE**

Dans le chapitre I, nous présenterons les éléments qui nous poussent à croire qu'il est nécessaire d'intervenir auprès des jeunes de tous âges au sujet des relations aux médias. Nous entendons par relations aux médias les expériences de réception de contenus médiatiques (aussi appelée consommation médiatique) ainsi que les expériences de production et de diffusion. Nous tenterons de mettre en lumière l'importance croissante des médias dans la vie quotidienne des individus, dont les jeunes, et des pouvoirs d'influence qui y tiennent lieu. Les médias sont ici vus comme de puissants outils de diffusion dont nous pouvons, à la fois, subir l'influence, en tant que récepteurs, et en user pour diffuser nos propres idées et connaissances, en tant qu'émetteurs. Ce qui pour nous pose problème, c'est que les expériences médiatiques des jeunes sont le plus souvent reléguées au domaine du loisir et à la sphère privée. De cette manière, les adultes ne se préoccupent que bien peu de ce que vivent les jeunes à travers les médias, comment se construisent-ils à l'intérieur d'une culture médiatique, le plus souvent commerciale, soumise aux lois du marché et qui veut, par conséquent, divertir à tout prix? Avec l'avènement et la popularité du réseau Internet, il semble qu'il sera encore plus difficile de prendre contact avec la culture médiatique des jeunes, conséquence notamment de la diversité de l'offre et de la fragmentation des auditoires. Nous croyons ici que le projet d'éducation aux médias, dont l'initiation au langage des images, devient d'une nécessité sans égal.

## 1.1 Du livre aux médias

Depuis les débuts de la grande aventure humaine, les évolutions techniques ont apporté des changements majeurs dans la vie sociale des individus. Pensons à la maîtrise du feu, à l'invention de l'écriture et de l'imprimerie, tous ces progrès ont engendré de profondes modifications sur la manière de vivre au quotidien. La reproductibilité et la diffusion à large échelle, comme nous l'avons constatée avec l'invention de l'imprimerie, engendrent des conséquences significatives sur l'organisation du monde, dans ce cas, sur le partage des connaissances et des idées. « L'accessibilité de ces objets puissamment séduisants que sont les livres va contribuer à développer le goût de la lecture, et, donc, celui de l'apprentissage de la lecture » (Porcher, 2006, p.24). Aujourd'hui, nous croyons que l'omniprésence des médias dans l'espace public et privé est de cet ordre, que les diverses représentations du réel diffusées à l'échelle de la planète ont le pouvoir de transformer les rapports sociaux, que les médias à l'ère du numérique incarnent une des dernières grandes évolutions techniques. Les médias sont pour nous porteurs de profonds changements dont nous ne réalisons pas encore toute l'ampleur. Hier, le manuel scolaire représentait le symbole de la transmission des connaissances. « Aujourd'hui, c'est par les médias qu'on appréhende le monde » (Gonnet, 2001, p.6). Cette affirmation n'est pas sans laisser des interrogations sur le passage à une société des médias et ses conséquences. Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est que contrairement aux livres et aux journaux, les médias parlent de plus en plus le langage des images. Cette tendance a certainement été favorisée par la popularité inégalée du phénomène de la télévision, et aujourd'hui, par la combinaison texte, image et son rendue possible par le développement du réseau Internet. Les images sont omniprésentes dans le paysage médiatique et elles cherchent, selon nous, constamment à entrer en communication avec des

récepteurs. L'image parle un autre langage que le texte et la transition à un monde de l'image est possiblement lourde de conséquences.

### 1.1.1 Le langage des images

Les images, contrairement à l'écrit, parlent un langage universel, un langage qu'il est possible de décoder sans y avoir été initié.

[...] l'image va devenir, jusqu'à aujourd'hui, un moyen universel de communication. Elle permet de décrire des situations en le représentant, sous forme de documentaire ou de reportage filmé. Elle autorise également la construction de véritables récits, de la fiction cinématographique jusqu'aux formes les plus abstraites de l'art vidéo (Breton et Proulx, 2002, p.21).

« L'image de type pictural a été jusqu'au 16e siècle, le plus connu des modes de représentation iconique » (Saouter, 2000, p. 42). Avec l'invention de la photographie, une touche de réalisme a été ajoutée au déjà fort pouvoir de représentation de l'image. Sous le principe de la trace indicielle, la photographie sur sels d'argent n'exige pas qu'on sache lire pour la décoder, elle fige une authentique trace de réel qu'elle extirpe du temps. Ce qui n'est pas sans lui conférer un pouvoir sans égal au niveau de l'adhésion, voire de la foi, qu'elle entraîne chez le récepteur.

Nous croyons donc que l'image de type photographique possède des propriétés qui lui donnent un pouvoir de représentation sans égal. De plus, ce type d'image se retrouve aujourd'hui au cœur des activités liées à l'information, au divertissement et aux communications en général. Il est maintenant impossible d'imaginer un journal sans photographie. Si les photographies et la plupart des images sont lisibles de manière naturelle, dans le sens où il n'est pas nécessaire d'apprendre à les lire, il

semble qu'il y a tout de même un travail à faire à ce niveau. La lecture des images est une faculté que nous pouvons développer pour favoriser de meilleures lectures. Nous entendons ici meilleure lecture dans le sens d'une lecture plus raisonnée.

Les gens lisent les images autant sinon plus que les textes. Mais l'image, par ses propriétés, parle un autre langage que le texte. Cette capacité à lire les images va-t-elle de soi ou n'y aurait-il pas apprentissage à faire aussi à ce niveau?

#### 1.1.1.1 Lire et écrire les images

Si l'écriture nécessite de connaître les codes grammaticaux et l'orthographe des mots, son apprentissage ne s'arrête pas là. Au Québec, dès la première année du primaire, les élèves doivent lire des textes et être capables de les comprendre afin de se préparer aux examens qui visent à vérifier leur compréhension d'un texte écrit, dont le principal a lieu à la fin des études primaires, soit « l'épreuve obligatoire de lecture<sup>1</sup> ».

Qu'en est-il des images? Ne serait-il pas souhaitable que les élèves soient aussi formés à la compréhension des images, vu l'importance que celles-ci occupent dans la vie de tous les jours? Bien que tous soient aptes à lire une image de manière naturelle, les études<sup>2</sup> qui existent autant au niveau du langage cinématographique que de la sémiologie de l'image nous portent à croire qu'il est possible de faire des lectures à différents niveaux de compréhension et donc, qu'il est possible de mieux lire une image si nous savons en décortiquer les composantes. Ceci, comme c'est le cas avec l'analyse de phrase et l'étude des règles de grammaire.

---

<sup>1</sup> Le présent document se retrouve dans le site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/de/>

<sup>2</sup> Nous faisons ici référence aux programmes d'études universitaires qui existent pour ces domaines.

La logique de « compréhension de texte » est aussi à l'œuvre dans le monde des images, surtout lorsque la dimension narrative est mise de l'avant, par exemple au cinéma. L'image, de prime abord, donne l'impression de pouvoir être consommée, voire être comprise, sans aucune préparation, comme si cela allait de soi. C'est ce qui nous incite à reléguer les différentes formes de consommation médiatique à la sphère des loisirs et de la vie privée. Cette attitude est pour nous lourde de conséquences et correspond à une culture modelée par la télévision, un média devenu commun et apparemment sans danger. Les enfants écoutent la télévision depuis qu'ils sont nés et nous les croyons capables de comprendre le langage de l'image. Mais comment les jeunes comprennent-ils ces innombrables images auxquelles ils sont exposés chaque jour? Voir une image va de soi, mais pour interpréter une image, nous avons besoin de tout un bagage de références. Ainsi, chacun interprète une image selon son bagage de références. Dans le cas du cinéma, les films vont aussi faire appel à notre capacité à décoder un agencement de multiples images, soit un récit. « L'image est un signe complexe et le piège courant consiste à ne saisir d'elle que son résultat interprétatif » (Saouter, 2000, p.92). Saouter<sup>3</sup> pointe ici la fausse facilité avec laquelle nous appréhendons les images. Nous faisons l'économie d'un questionnement sur la mécanique des représentations visuelles, sur les procédés formels et la rhétorique qui permettent la production de sens et qui appellent à interprétation. Selon elle, « l'interprétation et ses mécanismes sont la zone la plus trouble des études sur les expressions visuelles » (*Ibid*, 2000, p.93). Puisqu'il est possible de faire des lectures, voire des analyses très approfondies d'une image, nous réaffirmons que lire une image, comprendre une image, n'est pas une tâche qui va de soi<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Catherine Saouter est professeure à la faculté de communication de l'Université du Québec à Montréal et l'auteure de plusieurs articles en sémiologie de la communication visuelle.

<sup>4</sup> Nous approfondirons ces notions liées à la complexité des images filmiques et photographiques à la section 3.1.2.

## 1.2 Culture des jeunes et médias

Ce qui pour nous pose problème, c'est que le monde des médias visuels occupe aujourd'hui une place toujours grandissante dans la vie des gens, et notamment dans celle des jeunes. N'y aurait-il pas lieu de s'en préoccuper, de s'y intéresser? Du point de vue des professeurs, la télévision occupe plus de place dans la vie des jeunes que l'école. Ce phénomène n'est d'ailleurs pas récent. « Ainsi, dans le sondage CROP-CEQ réalisé en 1989, 86 % des enseignantes et enseignants reconnaissaient que la télévision a une influence plus grande que l'école » (Pagé, 1996, p.5). Constat qui ne manque pas de pointer la nécessité d'une éducation aux médias. Comment pouvons-nous continuer à laisser de côté cet univers de représentations auquel s'abreuvent les jeunes d'aujourd'hui, représentations qui meublent leurs esprits, qui participent à leur conception du monde? Buckingham<sup>5</sup>, dans l'Angleterre des années 90, expérimente l'éducation aux médias dans des classes de niveau primaire et il constate que les jeunes vivent, entre eux, un monde peuplé de références issues des médias et auxquelles les enseignants se sentent complètement étrangers, vu l'ampleur de leur méconnaissance (Buckingham, 2003, p.315). Ces derniers ne comprennent absolument pas les discussions au sujet des différentes émissions de télévision consommées par les jeunes. Ils interdisent ces discussions en classe, et de ce fait, les relèguent à la cour d'école et à l'extérieur de l'école. De cette manière, nous continuons aujourd'hui d'ignorer ce vaste champ culturel alors qu'il devient la première source d'information et de connaissances des jeunes? Au lieu de faire comme si la télévision n'existait pas, l'école devrait proposer aux enfants de discuter des émissions et des idées, bonnes ou mauvaises qui leur sont présentées (Popper et Condry, 1994, p. 36).

À notre avis, cette méconnaissance de la culture des jeunes constatée par Buckingham dans les années 90 n'a pu que s'accroître avec l'émergence du réseau

---

<sup>5</sup> David Buckingham est professeur au *Institute of Education, London University* et directeur du *Centre for Study of Children, Youth and Media*.

Internet et la démultiplication des différentes émissions et objets vidéo disponibles. La plupart des adultes d'aujourd'hui n'ont aucune idée de la culture des jeunes et ils y deviendront de plus en plus étrangers. Si dans le passé, les adultes et les jeunes s'assoiaient devant le même téléviseur pour y regarder chacun leur tour un programme, aujourd'hui les jeunes ont leur propre ordinateur et ils consomment des objets médiatiques totalement méconnus des parents. Nous croyons que cette situation ne fait que croître avec l'évolution des outils de communication. Plus de communications, plus de spécialisations des publics, de fragmentations, de personnalisation, pour moins de compréhension mutuelle, surtout entre les gens de générations différentes, dont les parents et les enfants. « *The proliferation of media technologies, the commercialization and the globalization of media markets, the fragmentation of mass audiences, and the rise of the interactivity are all fundamentally transforming our everyday experiences of the media* (Buckingham, 2003, p.309). »

### 1.2.1 Une logique de commerce

Selon nous, une société a le devoir de se poser la question des motifs et de la logique qui gouvernent le choix et l'organisation des objets médiatiques présentés à la télévision et sur Internet. Pour plusieurs auteurs, la réponse à cette question est d'ordre économique et commercial. « Aujourd'hui se substitue, avec les médias, la proposition d'imaginaires dont la source, la logique est avant tout commerciale » (Gonnet, 2001, p.46). Il n'y a plus une seule image aujourd'hui qui ne doit livrer bataille pour obtenir l'attention des récepteurs. Lorsque nous pensons aux objets médiatiques consommés par les jeunes Québécois d'aujourd'hui, force est de constater que les producteurs d'images n'hésitent pas à employer des moyens séducteurs avec pour conséquence probable un nivellement par le bas de la qualité des contenus et des formes, que ce soit au niveau éthique ou artistique.

Déjà, en 1944, Adorno et Horkheimer mettaient en garde contre cet appauvrissement de la culture à l'heure de *la production industrielle de biens culturels*. « Le critère universel de la valeur réside dans la dose de tape-à-l'œil, d'investissements dont on fait l'étalage » (Adorno et Horkheimer, 1974, p.133). En publicité par exemple, il n'y a plus un seul produit qui ne puisse se vendre par le biais d'une fille en petite tenue. Du dentifrice, en passant par les voitures, la nourriture et les immeubles, il est maintenant tout à fait convenu que de placer une fille presque nue aux côtés d'un produit attirera les yeux des spectateurs. « L'utilisation de représentations du corps féminin dans la publicité, au seul motif que cela permet d'accroître les ventes, et d'une façon parfois si insistante qu'on l'assimile à un matraquage, poussait le Conseil à sonner l'alarme dès la fin des années 1970 » (Conseil du statut de la femme, 2008, p.3).

Cela dit, nous avançons ici qu'il y a là matière à se questionner sur la manière dont les jeunes se construisent à l'intérieur d'un espace public dominé par des représentations séductrices à but commercial et sur l'influence que celles-ci peuvent avoir. Nous avons affaire à un champ d'informations et de références qui fonctionne sous les principes de la vente à tout prix et qui n'hésite pas à développer des tactiques marketing de plus en plus puissantes pour parvenir à leur fin. Au-delà de sa stricte logique économique consistant à stimuler le désir de consommer, la publicité diffuse aussi une culture. « Cette culture a sa cohérence et s'étaye sur des notions telles que le moi social et autres objectivations de la popularité et du succès par la conscience réflexive » (Ewen, 1983, p.49). Nous ajouterons à cela que cette culture dont parle Stuart Ewen<sup>6</sup> n'est pas seulement le propre de la publicité, mais qu'aujourd'hui elle se retrouve dans divers types de productions médiatiques qui obéissent aussi à cette même logique de séduction.

La « culture commerce » se retrouve de manière insidieuse, par exemple, dans un

---

<sup>6</sup> Stuart Ewen est auteur et a été professeur émérite au département d'Histoire, de Sociologie et de *Media Studies* au *Hunter College* et au *City University of New York*.

vidéoclip où les chanteurs portent des vêtements coûteux liés à des marques que les jeunes voudront aussi porter. Ewen (1983) trouve le mot en juste en parlant de culture, car nous avons à faire à une idéologie qui s'adresse aux instincts, à la psyché et qui donc, pénètre les productions médiatiques de manière complexe. Ces manifestations sont diffuses, indirectes et plus structurelles que précises et isolables. Nous pouvons imaginer que face à cette culture de la consommation de plus en plus répandue et banalisée, les jeunes sont de plus en plus sollicités par les images médiatiques, qui veulent le plus souvent les divertir et les inciter à consommer. Il y a là matière à influencer le développement social des jeunes<sup>7</sup>, à teinter leur vision du monde, de la culture et des connaissances, tel que décrites par les théories de l'influence des médias, et dont l'école de Francfort<sup>8</sup> fait figure de proue (Breton et Proulx, 2002).

Il y a bien sûr débat à ce sujet. Certains diront que l'influence est mineure, d'autres diront que les médias manipulent carrément les consciences. Nous faisons ici références aux oppositions des écoles de Francfort et de Columbia<sup>9</sup> (Breton et Proulx, 2002). Sans vouloir régler cette question de manière radicale, à savoir si oui ou non il y a influence directe sur les comportements des spectateurs des médias, ce qui est important pour nous, c'est de constater l'existence d'une logique de séduction et de commerce dans les médias et de proposer une tentative d'adaptation à cette réalité. Dans notre perspective, l'éducation à l'image et aux médias pourrait être une solution. Déjà, dans les écoles primaires et secondaires,

---

<sup>7</sup> L'influence des médias sur le développement des enfants est notamment corroborée par la Société Canadienne de pédiatrie. Voir « Les répercussions de l'usage des médias sur les enfants et les adolescents ».

Source : <http://www.cps.ca/Francais/enonces/PP/pp03-01.htm>

<sup>8</sup> L'École de Francfort est le nom donné, dans les années 1960, à un groupe d'intellectuels allemands réunis autour de l'Institut de Recherche Sociale fondé en 1923 et soutenu par le mécène Felix Weil. Elle est actuellement dirigée par le philosophe Axel Honneth.

<sup>9</sup> L'École de Columbia est le nom donné à un groupe de chercheurs de l'Université Columbia aux États-Unis, dans les années 1940-1950, qui utilisèrent les méthodes quantitatives pour mesurer l'effet des médias sur le public.

des protections sont mises en place sur les ordinateurs pour restreindre l'accès à certains sites Internet. Est-ce vraiment en interdisant la consommation d'un produit que nous en éloignerons les futurs adeptes, ou alors, n'est-ce pas une manière d'en attiser encore plus l'attrait? Afin d'aborder la question des jeunes et des médias, selon nous, il faut aller sur le terrain pour s'en forger une idée ancrée dans le réel. La présente recherche sera donc une recherche de type intervention.

### 1.3 Objectifs, question et hypothèse de recherche

Les objectifs de ce mémoire sont de trois ordres et concernent un terrain de recherche de six mois au cours duquel nous avons enseigné la vidéo à un groupe de huit jeunes âgés de 16 à 25 ans, qui étaient sans-emploi et qui ne fréquentaient pas l'école. Le projet nommé « Caméra Côte-des-Neiges » a eu lieu dans les locaux d'un organisme communautaire, soit le « Black Community Association<sup>10</sup> » dans le quartier Côte-des-Neiges à Montréal, à raison de quarante heures par semaine. Puisque cette recherche est de type intervention, les objectifs que nous nous sommes fixés sont orientés vers une recherche de changement chez les participants.

#### Objectifs de recherche :

- 1- Favoriser la capacité d'analyse des jeunes en faisant de l'analyse filmique.
  
- 2- Faire, avec les jeunes, l'apprentissage des principales techniques convoquées par la réalisation d'une vidéo (recherche, scénarisation,

---

<sup>10</sup> Black Community Association est organisme à but non-lucratif qui œuvre au développement social, culturel et récréatif de la communauté noire du quartier Côte-des-Neiges.

Source : <http://www.cdnbca.org/>

tournage, montage) pour mieux comprendre comment se construisent les images que nous nommons représentations visuelles.

3- Ouvrir un espace de dialogue avec les jeunes à propos de la consommation médiatique (réception, production et diffusion d'objets médiatiques qui combinent textes, sons et images) afin de nous permettre de mieux décrire cette consommation, entre influence et appropriation.

Les activités dont il est ici question (analyse de films, apprentissage des techniques liées à la vidéo, discussions) et qui font intrinsèquement partie de nos objectifs s'inscrivent dans une démarche d'éducation aux médias par l'analyse et la pratique qui se concentre à comprendre comment fonctionne le langage des médias, et principalement, le langage visuel. Nous avons donc choisi d'entreprendre ce type d'enseignement afin de répondre à une question centrale.

#### Question centrale :

Vu l'importance grandissante des médias dans la vie des jeunes d'aujourd'hui, comment est-il possible de favoriser une prise de conscience de ces derniers à travers leurs relations aux médias?

#### L'hypothèse :

L'éducation aux médias au moyen de l'analyse de production, l'apprentissage des techniques de production médiatique et l'ouverture d'un dialogue au sujet des médias permet de stimuler une prise de conscience des jeunes dans un contexte de relations aux médias et favorise un équilibre entre réception et émission d'objets médiatiques et une plus grande compréhension du processus de représentation convoqué par le travail avec les images.

Afin de comprendre comment nous en sommes parvenus à entreprendre une intervention en éducation aux médias, nous proposerons un tour d'horizon des lectures théoriques sur lesquelles nous nous appuyons.

## CHAPITRE II

### CADRAGE THÉORIQUE

Face à la problématique d'un monde social où les médias prennent de plus en plus d'espace et de temps dans la vie de chaque individu, nous présenterons ici les positions de différents auteurs qui, d'un côté, nous mettent en garde par rapport à l'influence des médias (Adorno, Horkeimer, Debord), et de l'autre, accordent au récepteur le pouvoir d'interpréter à sa façon les contenus médiatiques (Hall), de les choisir et d'en user de manière autonome (Certeau). Nous avons volontairement choisi de faire se rencontrer des auteurs aux positions divergentes au sujet de l'influence des médias afin de proposer une vision du récepteur qui soit complexe, dans le sens où celle-ci portera en son sein des oppositions fondamentales. Malgré que nous partageons avec les détracteurs de la forte influence des médias (Adorno, Horkeimer, Debord) plusieurs positions au sujet de la possible aliénation qu'engendrent les conditions de production industrielle et la pensée commerciale dans le domaine des médias (et nécessairement de la culture), nous croyons au pouvoir des humains à se réinventer et à s'adapter dans l'adversité. Ainsi, nous aborderons les concepts que nous croyons les plus importants chez les auteurs sus-mentionnés pour en arriver à proposer une solution (l'éducation aux médias) qui s'inspire du pouvoir d'insoumission des récepteurs pour faire face aux entreprises manipulatoires et aliénantes des médias.

## 2.1 L'influence des médias

Nous présenterons ici les auteurs qui nous mettent en garde face au pouvoir des médias, soit les théories de l'influence des médias.

### 2.1.1 Debord et la société du spectacle

Guy Debord a publié en 1968 une œuvre aux accents prophétiques, *La Société du Spectacle*, qui eut une influence majeure sur le monde de la littérature, de la philosophie et des communications. Dans son ouvrage, l'auteur soutient que toute la vie des sociétés dans lesquelles règnent les conditions modernes de production s'annonce comme une immense accumulation de *spectacles*. « Tout ce qui était directement vécu s'est éloigné dans une représentation » (Debord, 1992, p.15).

Cette première thèse croise trois concepts essentiels à la compréhension de la part de danger qu'incarne un monde devenu spectacle. Le premier concept, « les conditions modernes de production », renvoie à la révolution industrielle et ses conséquences. Selon Debord, l'industrialisation des conditions de production a inauguré la multiplication sans limites d'un même objet et de ce fait, la dévaluation du travail et des travailleurs au profit de la technologie, de la productivité et de la valeur d'échange. Situation dont nous parle Stuart Ewen lorsqu'il décrit les transformations qu'a occasionnées le passage à un travail mécanisé. « Tout en rappelant qu'il avait naguère des rapports plutôt amicaux avec son patron, un ouvrier constatait tristement que *maintenant* (en 1928) quand on fait visiter l'usine, on montre le nouveau matériel au lieu de nous présenter aux visiteurs » (Ewen, 1983, p.26). Il semble que se vérifie ici la thèse de Debord selon laquelle les conditions modernes de production ont engendré des conséquences néfastes sur la vie sociale, dont le passage d'un rapport qualitatif aux objets, à un rapport quantitatif, un rapport de plus en plus dénaturé ou objectivé, comme le qualifie l'auteur. Les objets

construits par l'humain ayant perdu le sens sacré du travail de l'artisan, devenus les innombrables copies issues d'une chaîne de montage, nous assistons à la perte de contact avec l'essence des choses et le sens de la vie. Dans le spectacle, image de l'économie régnante, le but n'est rien, le développement est tout. « Le spectacle ne veut en venir à rien d'autre que lui-même » (Debord, 1992, p.21).

Le deuxième, concept central de l'œuvre, est celui de « spectacle ». Si les grottes de Lascaux et le théâtre de la Grèce antique sont des manifestations de la vitalité et de la créativité humaine, le spectacle dont nous parle Debord est tout autre. Il est le résultat d'un monde qui ne vit que dans les apparences, qui ne vit que dans les images inaccessibles et indiscutables de l'artificielle positivité. « Il (le spectacle) ne dit rien de plus que ce qui est bon apparaît et ce qui apparaît est bon » (*Ibid*, 1992, p.20). Dans un monde où la consommation d'images ne semble pas avoir de limites, les dangers décriés par Debord sont pour nous d'une pertinence sans cesse renouvelée. La vie a glissé de « l'être » à « l'avoir » et maintenant, au « paraître », seule possibilité d'existence dans le monde spectaculaire. Et nous voyons cela s'incarner notamment dans le comportement des adolescents qui arborent et vivent les styles de vie proposés par les objets issus des médias qu'ils consomment. Du moins, nous constatons qu'il y a correspondance entre ce qu'ils consomment et ce qu'ils arborent. Debord parle d'un homme, devenu homo oeconomicus, qui est allé si loin dans son amour de la marchandise, qu'il ne désire plus seulement la posséder, mais rêve de lui devenir identique. Le spectacle produit un effet diffus et complexe, en filigrane de nos existences. « Il est ce qui échappe à l'activité des hommes, il est le contraire du dialogue » (*Ibid*, 1992, p.23). Le spectacle ne réside pas dans les objets, ni dans les images, mais dans les relations que nous entretenons avec à ceux-ci. « Le spectacle n'est pas un ensemble d'images, mais un rapport social entre des personnes, médiatisé par des images » (*Ibid*, 1992, p.16).

Le dernier concept est celui de « représentation ». Comme pour le spectacle, la représentation n'est pas mauvaise en soi. Elle est, à la base, un signe, ou

representamen, comme on le nomme en sémiologie . « (...) est quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre » (Saouter, 2000, p.90). En simple, c'est un objet qui en représente un autre, et c'est notamment grâce aux techniques de représentations (écriture, dessin, photographie, etc.) que les communications humaines se sont développées. Par contre, avec la spécialisation des communications à l'intérieur d'un système capitaliste, notamment avec le développement du marketing de vente, les représentations (les images, les mots et les sons) deviennent de puissants « pollueurs » dans le sens où ils tentent incessamment d'attirer nos esprits vers la consommation et le divertissement, qui sont devenus les activités les plus prisées parce que lucratives, et passeport pour la vie spectaculaire. Comme l'explique Naomi Klein (2001), la création des marques a pour but de vendre autre chose que le produit. Grâce à la marque, on ne vend plus des souliers, mais un mode de vie, des valeurs, tout un univers de sens inventé, de plus en plus détaché du réel. Les représentations, dans la publicité, jouent alors ce jeu créatif de l'invention et détournent finalement le sens de tout ancrage avec le réel.

Ainsi, lorsque Debord (1992) affirme que tout ce qui était directement vécu s'est éloigné dans une représentation, il renvoie à l'artificialité des représentations, à leur détachement par rapport au réel. En regard des représentations visuelles qui meublent l'espace médiatique, qui sont de plus en plus conditionnées par des impératifs de vente, force est de constater qu'elles correspondent de plus en plus à ce que Debord dénonçait avant même la popularisation d'Internet. Nous sommes en présence d'une abondance de représentations qui travaillent à garder les spectateurs devant leur petit écran, avides de divertissement et mus par une soif de consommer. Bien sûr, nous sommes tous, ou presque, aujourd'hui conscients de ces objectifs avoués de plusieurs médias. Mais, pour Debord, cela va encore plus loin. Pour lui, les représentations spectaculaires issues de la logique marchande éloignent les spectateurs du réel, du sens originel de la vie, et les éloignent des problèmes de la cité et du pouvoir d'action des citoyens dans un système

démocratique. Plus que des les inciter à consommer, un monde où affublent les représentations spectaculaires aurait des conséquences « macroscopiques ». C'est en ce sens que nous dirons que nous ne connaissons pas le pouvoir d'influence réel des médias (dans le sens d'une vérification scientifique des effets directs sur les spectateurs), mais il demeure que la logique à l'œuvre dans les médias (spectacle et commerce) est suffisante pour que nous nous en méfiions et que nous entreprenions des actions pour mieux outiller les gens face à ces entreprises ouvertement manipulatoires.

### 2.1.2 L'école de Francfort et la culture commerce

Le phénomène que Debord appelle « spectacle », d'autres auteurs, comme Adorno et Horkeimer de la célèbre école de Francfort, le nomment « culture de masse » (Adorno et Horkeimer, 1974). Nous traçons ici un parallèle en nous appuyant sur la similaire volonté de ces trois auteurs à nous mettre en garde contre l'effusion d'une culture rendue accessible à toutes les couches de la population grâce à une large diffusion et une facilité de consommation. Facilité dans le sens où les producteurs de la culture de masse ont pour objectif de toucher le plus grand nombre de personnes et cet objectif influe sur les contenus et les formes mis de l'avant. Historiquement, la culture de masse naît de pair avec la consommation de masse qui est aussi un produit de la révolution industrielle, tel que nous l'exposions précédemment. Adorno et Horkeimer (1974) opposent la culture élitiste des beaux-arts, de la musique classique et des écrivains consacrés, à la nouvelle culture commercialisée et reproduite par les médias, comme la musique jazz, le cinéma et la télévision. Ils nomment ce nouveau phénomène « l'industrie culturelle ». Il faut comprendre que le concept de culture n'est pas ici considéré dans son sens large (culture et civilisation) tel que proposé par Edward Tylor : « Totalité complexe qui comprend les connaissances, les croyances, les arts, les lois, la morale, la coutume, et toute autre capacité ou habitude acquise par l'homme en tant que membre de la société »

(Warnier, 1999, p.5). L'opposition que défendent Adorno et Horkheimer concerne plutôt les « beaux-arts » qui, avec l'avènement de l'industrie culturelle, se confondent avec les objets artistiques (musique, littérature, etc.) diffusés dans les médias. « D'une manière générale, l'école de Francfort soulignait les côtés négatifs de la modernité industrielle, incapable de transmettre une culture atteignant les sujets dans leurs profondeurs; a fortiori une culture réduite au pastiche, à l'inauthenticité et à la standardisation superficielle » (*Ibid*, 1999, p.15).

La culture de masse irait donc de pair avec le phénomène de l'industrialisation. Comme l'explique Ewen (1983), après la Seconde Guerre mondiale, la croissance économique aux États-Unis permet aux travailleurs d'obtenir de meilleurs salaires et de meilleures conditions de travail; pour la première fois, ils ont des temps libres, des temps de loisir. Ceci, combiné au fait que les usines devenues modernes produisaient beaucoup sans plus de travail.

La libre croissance d'un système de production de marchandises appelait en corollaire un plan systématique à l'échelle de la nation... pour doter les masses d'un plus grand pouvoir d'achat et susciter ainsi la libre croissance d'un système de production de consommateurs (Ewen, 1983, p.38).

Ainsi, une culture allait naître de ce nouveau rapport aux biens de consommation, une culture qui allait être modelée par cette nécessité de vente à large échelle. Tout devait se plier aux impératifs nés de la chaîne et du profit. Et pour écouler des marchandises toujours plus nombreuses, il fallait créer une culture de la consommation. La publicité est à cet égard, une parfaite illustration de cette tendance. Plutôt que de simplement vanter les objets, la publicité devait s'adresser aux gens, parler d'eux, de leurs instincts, du prestige social que procurait la consommation. « Les valeurs d'usage du prestige, de la beauté, de la parure, et du jeu, étaient toutes mises désormais au service de l'objectif de base de la publicité : assurer l'écoulement régulier de la production en série » (*Ibid*, 1983, p.48). Adorno et Horkheimer (1974) vont pousser encore plus loin la réflexion en s'interrogeant sur les

conséquences d'une généralisation de la « culture commerce » au détriment de la culture intellectuelle. Qu'advient-il d'une société dont les connaissances et les mœurs sont modelées par une pensée résolument commerçante?

### 2.1.3 Préséance de la technique et des moyens de production

Adorno et Horkheimer défendent l'idée selon laquelle l'artifice de la technique devient une forme d'écho à la préséance des dollars investis et au triomphe de l'ordre du « paraître ». « L'industrie de la culture s'est développée en même temps que se développait la prédominance de l'effet, de l'exploit tangible, des détails techniques dans une œuvre qui, au départ, exprimait une idée et fut liquidée en même temps que cette idée » (Adorno et Horkheimer, 1974, p.134). C'est pourquoi nous parlons d'artifice et d'effet, parce que ce n'est pas le réel travail technique auquel les spectateurs sont sensibles, mais bien à l'étalement des possibilités de production, au pouvoir d'illusion dont les moyens techniques sont capables. « Ne connaissant plus rien en dehors des effets, elle (l'industrie culturelle) brise leur insubordination (des spectateurs) et les soumet à la formule qui prend la place de l'œuvre » (*Ibid.*, p.135). Selon cette logique, les cours d'histoire de l'art et les connaissances musicales deviennent totalement inutiles puisque tous, de 5 à 65 ans, peuvent expérimenter les effets mis de l'avant dans une œuvre, aucune compréhension de la mécanique, ni aucune référence n'est convoquée, ce qui apparaît est tout ce qui importe. Devant cette vaste mascarade, à la puissance des moyens mis en œuvre pour divertir le public, reste à savoir si celui-ci est aussi dupe que nous voudrions ici le croire.

#### 2.1.4 Entre influence et appropriation

Bien que nous soyons d'accord avec les dangers décrits par Debord, Adorno et Horkeimer, nous ne croyons pas que les spectateurs soient impuissants face aux tentatives de manipulations des médias. Plusieurs auteurs, dont Paul Lazarsfeld<sup>11</sup> de l'École de Columbia, ont, par le biais de recherches empiriques, mis à dure épreuve la thèse d'une forte influence des médias sur les individus. Privilégiant le paradigme positiviste et les méthodes quantitatives, Lazarsfeld a notamment découvert que les réseaux sociaux avaient beaucoup d'influence sur la manière de recevoir un message médiatique. « La « communication » de masse n'agissant qu'au sein d'un réseau complexe d'influence, le pouvoir des médias consisterait plutôt à *renforcer* les facteurs de changement déjà existants chez les individus » (Breton et Proulx, 2002, p.148). Ainsi, il existerait des *leaders d'opinion* qui agiraient tels des filtres sur les messages issus des médias de masse. Bien que nous considérons l'apport des thèses de l'École de Columbia, dont celles de Lazarsfeld, nous nous intéresserons plutôt à des auteurs associés aux Cultural Studies pour aborder le paradigme des effets limités des médias. Si Lazarsfeld a observé l'influence des réseaux sociaux dans le processus de réception, des auteurs comme Stuart Hall et Michel de Certeau vont plutôt expliquer de manière fondamentale en quoi le récepteur est, lui-même, actif dans le processus de réception. Le terme actif est ici utilisé par opposition avec la passivité du récepteur chez les auteurs tels qu'Adorno, Horkeimer et Debord. Les dangers de manipulation et d'aliénation des récepteurs décrits par ces auteurs sous-entendent que les récepteurs ne sont pas armés pour se défendre face à un monde médiatique englobant et hautement stratégique. C'est à ce niveau qu'il nous semble pertinent d'introduire Hall et Certeau, qui eux, ont travaillé à mettre en lumière le rôle du récepteur dans la création du sens des messages reçus; ce que nous nommerons le pouvoir d'appropriation du récepteur, par opposition au pouvoir d'influence des médias. Nous tenterons ici de construire une conception du

---

<sup>11</sup> Paul Felix Lazarsfeld (Vienne, Autriche le 13 février 1901 - 1976) est un sociologue américain, d'origine Autrichienne.

récepteur qui soit complexe. Un récepteur qui est influencé par les médias, mais qui s'approprie aussi les messages et qui a le pouvoir de les détourner de leur sens initial.

## 2.2 Le pouvoir du récepteur

Cette partie du cadrage théorique a pour but d'équilibrer notre conception du phénomène de communication, entre émission et réception et surtout, entre influence et appropriation. Nous utilisons le concept d'équilibre puisque nous présumons qu'une partie du problème de l'influence des médias résulte d'un déséquilibre entre ce que reçoivent les récepteurs et ce qu'ils émettent. En clair, nous croyons que le spectateur moyen devrait consommer des objets médiatiques, mais qu'il devrait aussi en produire. Ainsi, à l'image de cet équilibre entre émission et réception, nous voulons nous appuyer sur un cadrage théorique qui soit aussi réparti entre détracteurs d'une forte influence des médias (conception qui se concentre à décrire le processus d'émission des objets médiatiques) et auteurs qui travaillent à défendre le pouvoir d'appropriation des récepteurs selon le concept de réception active (conception qui se concentre sur le processus de réception des objets médiatiques). Ainsi, nous tentons de construire une vision du récepteur qui soit partagée entre les stratégies mises de l'avant par les grands producteurs de contenu médiatique et la capacité des récepteurs à choisir et interpréter ce qu'on leur propose. Notre stratégie d'intervention consistera donc à pousser cette tendance à l'autonomie par le développement des capacités d'émission des messages, soit la production d'objets médiatiques.

Du paradigme de la puissante influence des médias de masse, nous passons donc du côté de la réception active. Ce paradigme est, pour nous, d'une importance majeure, car il incarne la possibilité de réagir face aux médias. Il nous permet de croire que le spectateur n'est pas totalement passif dans ses relations aux médias.

Et c'est en ce sens que nous croyons que le projet d'éducation aux médias offre la possibilité de favoriser et de développer la capacité des récepteurs à s'approprier les objets médiatiques et ultimement, à en produire. Pour aborder le paradigme de la réception active, nous utiliserons le concept de représentation et les processus de codage et de décodage chez Stuart Hall<sup>12</sup>. Il sera ensuite question des pratiques culturelles et de la nature de «l'activité liseuse» chez Michel de Certeau. De ce fait, nous désirons poser quelques assises fondamentales pour comprendre le processus de réception des objets médiatiques, processus dont Debord, Adorno et Horkeimer ont fait, à certains égards, l'économie.

### 2.2.1 Représentation et langage

Nous avons précédemment introduit le terme représentation, soit un objet qui signifie un autre objet ou une idée. Nous ajouterons maintenant des spécifications issues des recherches de Stuart Hall (1997), qui lui, s'est intéressé aux différences, notamment culturelles, qui peuvent influencer la lecture (le décodage) d'une représentation. Pour Hall, cette dernière est indissociable de la notion de langage qu'il définit ainsi : « *Language is one of the media through which thoughts, ideas and feelings are represented in a culture* » (Hall, 1997, p.1). Les humains sont des êtres de langage qui communiquent abondamment par un système de représentation, dont font parties la langue, le langage visuel, la musique, etc. Il définit le terme représentation comme « *the production of meanings through language* » (*Ibid*, 1997, p.28). Hall précise qu'on peut différencier, minimalement, deux systèmes de représentation. Le premier concerne un système de corrélations entre différents objets, évènements ou personnes, qui existent dans le monde réel et pour lesquels des représentations permettent d'y référer. Le deuxième système fait appel à des idées abstraites plus qu'à des objets précis. Les concepts de guerre, de paix, de

---

<sup>12</sup> Stuart Hall est un sociologue britannique d'origine jamaïcaine qui compte parmi les figures centrales des Cultural Studies.

vérité ne peuvent pas être vécus, ressentis ou expérimentés de la même manière qu'une chaise ou un fruit. Ainsi, ce système abstrait de représentation nous permet de signifier des concepts auxquels nous pourrions ne jamais y associer d'expériences sensibles. Intervient alors ce que Hall appelle un « *map of meanings* » (que nous traduirons ici par « bagage de connaissances »), qui se développe chez tout être humain, et qui lui permet de faire des liens entre des représentations et des idées ou des objets. Ce sont là les concepts fondamentaux qui sont inclus dans le principe de représentation à travers le langage.

Le bagage de connaissances est pour Hall ce qui nous permet de « faire sens » lors d'un processus de communication. Pour qu'il y ait sens, il doit y avoir un partage au niveau du code employé, par exemple la langue, ainsi qu'un partage au niveau des références. Si deux personnes parlent ensemble et qu'elles se comprennent, c'est que les mots qu'elles utilisent renvoient à des références qu'elles partagent un minimum. Cet aspect met en lumière les distorsions possibles lors des communications. Si les mots ont à la base un sens dénoté, c'est-à-dire, littéral, ils sont presque toujours rattachés à un univers de sens connoté. Et il y a, selon Hall, dans presque toute communication, un univers de sens plus large que le simple sens littéral. Les concepts de dénotation et de connotation<sup>13</sup> sont utiles en linguistique pour traiter de la construction des messages, mais lorsque nous voulons analyser des situations de communication, dont la réception des messages, il y a nécessairement des charges connotatives qui entrent en jeu. Les exemples où des signes organisés en discours ont exclusivement un sens « littéral » sont très rares. « Dans un discours réel, la plupart des signes combinent aspects dénotatifs et connotatifs » (Hall, 1994, p.33). Pour Hall, c'est à même cet espace de la connotation, ou du sens « associatif » comme il préfère le nommer, que la signification d'un énoncé s'actualise selon les associations référentielles qui y tiennent lieu. Par exemple, les signes codés, les représentations utilisées lors d'une

---

<sup>13</sup> Les concepts de dénotation et de connotation ne seront pas abordés en profondeur dans le cadre de cette recherche.

discussion, sont apparemment dotés d'un sens fixe, mais ils sont modifiés au moment de leur utilisation : « (...) des signes déjà codés se recourent avec les codes sémantiques profonds d'une culture, et prennent des dimensions idéologiques supplémentaires, plus actives » (*Ibid*, 1994, p.34 ). L'actualisation du sens est le propre de la parole, par opposition à la langue dont les termes possèdent, à la base, un sens fixe (*Ibid*, 1994). Nous croyons ici que l'actualisation du sens, sa socialisation, n'est pas que le propre d'une discussion entre deux personnes, mais est aussi à l'œuvre lorsque le récepteur prend contact avec un contenu, qu'il soit visuel ou auditif, et qu'il l'interprète pour faire sens. Étape dans le processus de communication que Hall nomme le « décodage ».

### 2.2.2 Décodage et interprétation

Pour bien comprendre le concept de décodage, Hall explique préalablement que la production de sens dans toute communication est une production « discursive ». Les communications sont pour lui issues d'une « chaîne syntagmatique » propre à celle du discours. À l'intérieur des règles du langage, il y a production de « véhicules symboliques » qui transportent le message sous une forme discursive. Les messages sont donc construits, « chargés de sens » avant d'être diffusés.

Hall précise que l'univers du discours possède ses règles, dont celle de raconter une histoire, une règle syntagmatique. Le récepteur accède au message grâce à une forme qui a minimalement un début et une fin. Mais, le discours, selon Hall, n'est pas un système fermé. La communication est ancrée dans des conditions sociales et contextuelles qui ne se sont pas uniformes. Le décodage est l'étape, selon Hall, où il y a inférence des dimensions sociales et contextuelles liées au paradigme de l'usage, de ce que « fait » le récepteur du message. « Dans un moment déterminé, le message, par l'intermédiaire de ses décodages, débouche sur la structure des pratiques sociales » (*Ibid*, 1994, p.29). Le message, avant de répondre à un besoin

de l'ordre des usages, avant d'avoir un effet sur le récepteur, doit être approprié en tant que discours. Ainsi, il y a pour Hall reconfiguration du message selon le bagage de connaissances du récepteur, selon ses références, ce qui engage une interprétation que nous pourrions qualifier de « personnalisée ». Hall mentionne aussi que la facilité avec laquelle nous interprétons les messages, par exemple télévisuels, nous fait croire à tort à une transparence du processus communicationnel. Toutefois, nous pourrions ajouter à cela qu'il est possible que les récepteurs possèdent un bagage de connaissances sans grandes différences, comme c'est le cas avec certains jeunes qui se regroupent autour d'une identité culturelle précise (par exemple la culture hip-hop). Nous pensons aussi au contexte « d'homogénéisation de la pensée » dont parlent Adorno et Horkheimer, une culture accessible au plus grand nombre, et par conséquent, qui recherche une similarité dans le processus de décodage.

À propos de la transparence du processus communicationnel, nous ajouterons que les images fabriquées par des caméras nous donnent l'impression d'un accès direct au réel puisqu'elles en possèdent certaines propriétés<sup>14</sup>. Il faut ajouter à cela la dimension iconique de l'image, qui elle, renvoie au fait que les images ressemblent au réel ; elle en imite les formes (Saouter, 2000). Dans le cas des images en mouvement, la dimension discursive devient très importante. Les images sont agencées de manière narrative afin de raconter une histoire. Nous pourrions à ce stade, dire que les images donnent une impression d'accès direct au réel, mais que le décodage des récits en image s'effectue selon les contextes et bagages de références des récepteurs. Il convient alors de se questionner sur la nature profonde du récepteur, à savoir s'il est aussi manipulable que les détracteurs d'une forte influence des médias le laissent croire.

---

<sup>14</sup> Nous faisons ici références aux caractéristiques indicielles de l'image de type photographique, tel que présentées à la section 1.1.1.

### 2.2.3 Michel de Certeau : l'insoumission

Tel qu'identifié par Hall, les récepteurs décodent et interprètent les messages qui leur sont destinés. De cette manière, ils se les approprient, ils singularisent les messages en fonction de leur bagage de connaissances et d'une multitude de facteurs, notamment contextuels. Ceci étant dit, afin de mieux comprendre le processus de réception, il importe ici de parler de la nature du « récepteur actif<sup>15</sup> » et de ses attitudes fondamentales. Pour ce faire, nous évoquerons les travaux de Michel de Certeau (1990) qui fut l'un des premiers chercheurs à s'intéresser au pouvoir d'autonomie des récepteurs. Nous retrouvons dans ses travaux de fines observations au sujet de la nature du récepteur actif et de sa capacité à choisir les contenus et à les interpréter.

Michel de Certeau a développé une pensée qui remet volontairement en question les rapports traditionnels à la connaissance, il veut prouver que l'« insoumise » de l'humain ne se pliera jamais complètement aux tentatives d'organisation (de contrôle) sociale. Cette remise en question le conduit notamment à revoir la manière de concevoir les activités que sont, notamment, la lecture et la consommation.

#### 2.2.3.1 Les pratiques quotidiennes

Les recherches de de Certeau ont comme point de départ un intérêt pour les pratiques quotidiennes, pour les gestes anodins qu'il voit comme des manifestations de l'individualité de chacun en lien avec les autres. « Il n'est pas pertinent de revenir à une conception de l'individu comme base singulière de la société, mais plutôt d'interroger systématiquement ces pratiques quotidiennes qui figurent tel le fond nocturne de l'activité sociale » (*Ibid*, 1990, p.xxxv). Alors que les recherches

---

<sup>15</sup> Nous faisons ici références à la théorie de la réception active, développée notamment par René-Jean Ravault (1986).

antérieures sur l'influence des médias se sont intéressées aux objets et aux représentations d'une société, de Certeau allait poser la question des usages, de ce que font réellement les gens du contenu des livres qu'ils lisent, des programmes de télévisions qu'ils écoutent, en somme, des représentations qu'ils consomment.

Certeau s'intéresse beaucoup aux manifestations de l'insoumission des classes populaires, il y voit une manière de lutter contre le dogmatisme et l'aliénation engendrés par l'imposition de la pensée des classes supérieures, dont l'Église. Il s'intéresse notamment aux chants populaires et aux jeux des peuples qui perdurent malgré les dominations impérialistes. « [...] à la fin, sur la ruine même d'une histoire ramenée à l'ordre, ces chansons s'élèvent encore, échappant au champ clos de l'échec, dressant la voix qui fera naître ailleurs d'autres mouvements [...] » (*Ibid*, 1990, p.34). Cet intérêt pour les résistances le portera à remonter le fil d'une conception de la connaissance qui porte en son sein les germes d'une idéologie de la soumission. La scientificité et sa logique de transparence tentent par tous les moyens d'effacer les traces de ce que de Certeau nomme « les logiques de jeux d'actions » dont font partie les jeux et les récits.

### 2.2.3.2 Lire : un braconnage

Alors que Debord (1992) dit du spectateur qu'il veut « devenir identique à la marchandise », de Certeau (1990) croit au contraire qu'assimiler un contenu ne signifie pas devenir semblable à ce que l'on absorbe, mais bien le rendre semblable à ce qu'on est. Certeau se place dans une posture tout à fait contradictoire avec celle de Debord, Adorno et Horkheimer (1974), dans le sens où il avance l'idée que consommer correspond à une appropriation du consommateur, c'est-à-dire « faire sien » un contenu. Selon lui, c'est l'efficacité des producteurs de la culture de masse combinée à leur désir de manipulation des foules qui ont créé l'idéologie de la « consommation-réceptacle » (*Ibid.*, 1990). Pour de Certeau, il y a longtemps que

nous dénonçons le pouvoir des récepteurs parce qu'il va à l'encontre des objectifs de contrôle et de manipulation des gens au pouvoir. Les gens au pouvoir, dont les grands producteurs médiatiques, veulent des récepteurs passifs, malléables et contrôlables.

Sans parler d'un créateur, de Certeau considère le lecteur et le consommateur comme des voyageurs, des nomades qui braconnent ici et là des contenus qu'ils s'approprient. Le consommateur n'est pas à l'épreuve du temps, il oublie ce qu'il consomme et ne garde en lui que les expériences clés auxquelles il réfère sans cesse. « [...] le téléspectateur lit le paysage de son enfance dans le reportage d'actualité » (*Ibid*, 1990, p.251). Selon ce point de vue, le sens n'existerait qu'en rapport avec des expériences. Pour de Certeau, le récepteur possède un fort potentiel d'autonomie et d'insoumission. Selon cette logique, les prisonniers de la *caverne de Platon* (Platon, 2005) tout en sachant lire, ne pourraient pas « actualiser » le sens des mots, n'ayant jamais expérimenté le monde extérieur de manière sensible. Leur interprétation se ferait en fonction de leur vécu. Il y a là, pour nous, un fort potentiel de glissement du sens initial organisé par l'émetteur en fonction du vécu des récepteurs.

### 2.3 Le récepteur complexe

Nous avons choisi de faire se rencontrer des auteurs qui exposent des conceptions divergentes des relations aux médias pour développer une position en équilibre entre influence et appropriation. En réunissant des positions antagonistes, nous espérons en arriver à une vision plus juste des relations aux médias. Nous prenons en considération les mises en garde d'Adorno, Horkheimer et Debord parce qu'elles font écho à nos observations personnelles au sujet de ce que les médias offrent aux spectateurs ainsi que des habitudes de consommation médiatique de ceux-ci. Habitudes auxquelles nous associons une forme d'aliénation sociale. Par

exemple, lorsque nous constatons qu'une masse importante d'individus, assis devant leur télévision ou leur ordinateur, voyagent, vivent des expériences, mais tout en restant seuls, assis à la maison. Il semble que ce mode de vie nous éloigne d'un rapport sensible au monde et pourrait, par le fait même, nous éloigner d'une certaine partie du sens (associée à l'expérience sensible du réel). Paradoxalement, les médias nous détachent du réel tout en nous parlant constamment de « choses réelles » : les actualités en temps réel, les télé-réalités, les webcams, etc. Les médias nous donnent l'illusion d'un rapport privilégié avec le réel. Il y a là, pour nous, un danger.

De l'autre côté, nous posséderions une « mémoire d'insoumission » (terme que nous utilisons pour référer aux propos de Michel de Certeau quant au pouvoir d'insoumission des récepteurs). Les humains seraient par essence créatifs et insoumis, malgré les tentatives d'imposer des modes de vie et des structures de contrôle social. L'humain est en apparence contrôlé, mais en réalité, si nous regardons de plus près, nous constatons qu'il fait constamment « à sa manière », qu'il interprète, qu'il fait des choix, qu'il agit et lit différemment de ce qui est prescrit. La rencontre de ces deux conceptions (fortes influences des médias et récepteur actif) nous porte à croire que d'un côté il y a propagation d'une culture dont les buts sont essentiellement commerciaux et de l'autre, une tendance naturelle vers l'autonomie.

Face à cela, nous ne devons pas laisser les seuls producteurs des médias agir dans l'espace de la consommation médiatique. Ceux-ci travaillant avec des objectifs de vente, nous croyons qu'il devrait y avoir des acteurs ayant des objectifs culturels et pédagogiques, détachés de tout impératif économique, pour aborder la question des médias avec les jeunes. Nous verrons dans le prochain chapitre ce qui a déjà été réalisé en termes d'éducation aux médias, car c'est la solution que nous envisageons pour favoriser des relations aux médias plus équilibrées (moins passives, plus actives, raisonnées et diversifiées). Plus que de l'envisager, nous

avons mis à l'épreuve cette solution qu'est l'éducation aux médias dans le cadre d'une recherche de type « intervention ». Voyons tout d'abord ce qui a été fait dans le passé en éducation aux médias.

## CHAPITRE III

### L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

Le projet que nous avons mis de l'avant pour cette recherche, soit une intervention de six mois au sujet des médias auprès d'un groupe de huit jeunes âgés de 16 à 25 ans, nous voulons l'inscrire dans la tradition de l'éducation aux médias. Nous nous sommes inspirés des travaux réalisés antérieurement dans ce domaine pour développer une approche qui soit à la fois personnelle et inspirée. Nous présenterons donc dans ce chapitre, les principaux auteurs par lesquels nous avons découvert le domaine de l'éducation aux médias, les débats théoriques qui y tiennent lieu et finalement les concepts importants sur lesquels nous nous sommes appuyés pour structurer notre intervention. Nous présenterons donc ce domaine en faisant toujours le lien avec nos objectifs de recherche et en vue de mettre en pratique les nécessités débattues par les chercheurs lors de notre intervention.

### 3.1 L'éducation aux médias : une nécessité

La recherche que nous avons entreprise, loin de vouloir vérifier si les médias ont une influence tangible sur les jeunes, s'appuie sur le contexte médiatique actuel, soit l'omniprésence des médias dans la vie des jeunes et les impératifs commerciaux qui y tiennent lieu, pour justifier une intervention qui s'inscrit dans le domaine de l'éducation aux médias. Selon nous, il devient de plus en plus important d'aider les jeunes à comprendre comment fonctionnent ces médiateurs devenus si importants au quotidien. Nous parvenons donc à un premier constat : il est nécessaire d'aborder le sujet des médias avec les jeunes, de faire de l'éducation aux médias. Ceci, vu l'importance toujours grandissante des médias dans la vie des jeunes. Selon Statistiques Canada<sup>16</sup>, en 2004, les jeunes Québécois francophones de 12 à 17 ans passent 13,7 heures devant la télévision par semaine. Au sujet de l'utilisation des technologies de l'information, une enquête du Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO), publiée en 2009<sup>17</sup>, annonçait les chiffres suivants : les 12-14 ans passent en moyenne sept heures par semaine devant l'écran de leur ordinateur. Cette proportion grimpe à 20 heures pour les 15-17 ans et à 36 heures chez les 21-24 ans<sup>18</sup>. Sachant que les médias sont des transmetteurs de savoir, de valeurs et nécessairement de culture, il importe que ceux-ci soient envisagés dans un cadre éducatif. « Les médias sont à la base du fonctionnement de notre société, tant sur les plans économique et social que culturel et politique, et ils contribuent à remplacer bon nombre de lieux et d'espaces de communication traditionnels » (Laramée, 1989, p.28).

Comme nous l'avons dit précédemment, nous croyons que les objectifs de l'industrie médiatique sont majoritairement liés à des impératifs économiques. Prenant pour

---

<sup>16</sup> <http://www40.statcan.gc.ca/l02/cst01/arts23-fra.htm>

<sup>17</sup> <http://www.cefrio.qc.ca/>

<sup>18</sup> Résultats publiés sur le site du quotidien La Presse.

Sources : <http://technaute.cyberpresse.ca/nouvelles/internet/200909/23/01-904765-les-jeunes-passent-36-heures-par-semaine-sur-le-web.php>

exemple la télévision, Gonnet nous met en garde face à la logique commerciale qui règne dans le milieu des médias. Selon lui, « la logique de l'audimat entraîne un niveau de la qualité des programmes en baisse, une dégradation pour maintenir l'audience, les chaînes se trouvant dans l'obligation de produire de plus en plus d'émissions à sensation » (Gonnet, 2001, p.57). Pour nous, il s'avère d'un intérêt social primordial de s'intéresser à la consommation médiatique des jeunes. Pour ce faire, plusieurs chercheurs travaillent à développer un cadre pédagogique qui puisse permettre d'établir ce qu'est et comment devrait se faire l'éducation aux médias. Jusqu'à aujourd'hui, les chercheurs et acteurs en éducation aux médias ne sont toujours pas parvenus à une définition claire de ce que convoque cette discipline. Nous survolerons ici les aspects qui nous apparaissent les plus importants pour en arriver à notre propre conception de l'éducation aux médias, celle qui aura guidé notre intervention sur le terrain.

### 3.1.1 Historique et définition

Au début du 20<sup>e</sup> siècle, la propagation en masse des journaux allait faire naître de profonds questionnements sur les conséquences d'une telle diffusion d'information. Certains professeurs utilisent alors les journaux en classe pour en faire des lectures commentées et argumentées avec les élèves, alors que d'autres en interdisent la consultation. Gonnet y voit là les prémises de l'éducation aux médias ; malgré qu'il se réfère aussi à l'analyse des grands discours que faisait Socrate avec des élèves, vers 370 av. J.-C. (Gonnet, 2001, p.29). Ainsi, professeurs et chercheurs sont, depuis toujours, divisés entre danger et enthousiasme par rapport à ces nouveaux véhicules de connaissance que sont les médias. Avec l'invention du cinéma, puis de la télévision et maintenant de l'Internet, ce débat allait devenir de plus en plus pertinent, mais sans que les affrontements sur les dangers et la nécessité d'une intervention puissent aboutir à une réponse satisfaisante.

« Ainsi, à partir des années 60, dans plusieurs pays, dont la Finlande, la Norvège, le Danemark, la Suède, la France, la Suisse, la France, l'Écosse, l'Australie, les États-Unis et le Canada, des projets pilotes en éducation aux médias donnent lieu à des expériences diverses » (Piette, 1994, p.21). Si certaines de ces expériences concernent l'apprentissage et la pratique des techniques liées aux médias (radios et journaux étudiants), d'autres s'intéressent davantage à l'analyse critique de ce qui est diffusé. En 1979, l'UNESCO tentera de donner une deuxième définition de l'éducation aux médias (la première en 1973) qui engloberait toutes ces pratiques. Une définition qui n'allait pas permettre de préciser ce qu'est l'éducation aux médias, mais plutôt d'en élargir le spectre :

Toutes les manières d'étudier, d'apprendre et d'enseigner à tous les niveaux et en toutes circonstances l'histoire, la création, l'utilisation et l'évaluation des médias en tant qu'arts pratiques et techniques, ainsi que la place qu'occupent les médias dans la société, leur impact social, les implications de la communication médiatisée, la participation, la modification du mode de perception qu'ils engendrent, le rôle du travail créateur et l'accès aux médias. (Gonnet, 2001, p.10)

Si tous les acteurs s'entendent sur la nécessité de traiter des médias dans un cadre éducatif, les moyens pour y parvenir diffèrent selon les allégeances théoriques des chercheurs. C'est en partie ce que constate France Aubin dans son mémoire sur la représentation du public en éducation aux médias au Québec. Selon elle, la manière de mettre en pratique l'éducation aux médias serait influencée par les allégeances, parfois militantes, parfois théoriques, des acteurs : [...] « nous en somme venue à la conclusion que l'éducation aux médias est *essentiellement* un discours d'acteur, c'est-à-dire que les approches d'éducation aux médias sont très largement déterminées par l'acteur producteur de l'approche » (Aubin, 1998, p.107). Jacques Piette va aussi dans ce sens en affirmant que « les programmes d'éducation aux médias se présentent surtout comme des discours sur les médias » (Piette, 1996, p.115).

S'il y a, comme l'affirme Piette (1996), compétition entre les différentes approches en éducation aux médias, nous nous concentrerons plutôt sur des concepts fondamentaux (le développement du regard critique, la nécessité d'un dialogue sur les médias et le caractère non-transparent des médias) afin de préparer notre intervention sur le terrain. En accord avec Piette, nous postulons que les médias ne sont pas le simple reflet de la réalité, mais qu'ils sont activement impliqués dans un processus de construction ou, mieux encore, de « re-présentation » de la réalité (Piette, 1994, p.48). Il est certain que les concepts de regard critique et de non-transparence demeurent très généraux et c'est pourquoi nous nous concentrerons sur le langage visuel, qui est pour nous le noyau du langage des médias, et auquel le système éducatif n'accorde que bien peu d'importance tant il travaille sur les langages écrit et chiffré.

### 3.1.2 Non-transparence des médias et propriétés de l'image

Avec l'avancée des recherches et des expériences en éducation aux médias, certains concepts allaient devenir incontournables et permettre de jeter des bases communes aux différentes approches. Le développement d'un regard critique et la non-transparence des médias sont de cet ordre (Laramée, Piette, Masterman). S'appuyant sur le constat que les médias diffusent des constructions qui miment le réel, des représentations qui transposent le réel, le regard critique apparaît indispensable pour ne pas se faire berner par la nature même de ce que sont les représentations médiatiques. Nous établissons ici que c'est la nature des images filmées (ou photographiées), « de véritables traces de réel », qui engage une adhésion instinctive chez le spectateur. « En nous donnant la possibilité de saisir l'instant présent, de le fixer, de le conserver, la photographie a changé radicalement le rapport que nous entretenons avec l'histoire » (Rippol et Roux, 1995, p.16). Nous croyons ici que l'ambiguïté qu'engendre la force de représentation de l'image filmée ou photographiée n'est pas, à ce jour, résolue et qu'il y a encore du travail à faire.

Cette confusion, Roland Barthes la pressentait déjà en 1957, alors que l'ère de la télévision et de l'Internet était à venir.

Le départ de cette réflexion (*Mythologies*) était le plus souvent un sentiment d'impatience devant le «naturel» dont la presse, l'art, le sens commun affublent sans cesse une réalité qui, pour être celle dans laquelle nous vivons, n'en est pas moins parfaitement historique : en un mot, je souffrais de voir à tout moment confondues dans le récit de notre actualité, Nature et Histoire, et je voulais ressaisir dans l'exposition décorative de ce-qui-va-de-soi, l'abus idéologique qui, à mon sens, s'y trouve caché. La notion de mythe m'a paru dès le début rendre compte de ces fausses évidences (Barthes, 1957, p.7).

Cela dit, il y a aujourd'hui consensus, du moins en éducation aux médias, à propos de ce principe de non-transparence, à partir duquel les éducateurs peuvent bâtir des approches qui aident les jeunes à en prendre conscience. Les médias ne sont pas des « fenêtres ouvertes sur le monde » (Barthes, 1957, p.47), mais ils présentent des images, qui elles, donnent une impression de transparence, d'un contact direct avec le réel, qui nous fait oublier le processus de médiatisation. Si dans ses débuts, les approches en éducation aux médias se différenciaient selon le média abordé (journal, télévision, radio), l'identification de principes fondamentaux allait permettre de consolider les différentes approches autour de lignes directrices.

### 3.2 L'éducation aux médias et les approches associées

Avec les travaux de Len Masterman<sup>19</sup> (1994), l'éducation aux médias accède enfin à une conception intégrée entre théorie et pratique. Nous lui devons une première classification qui permet de rassembler plusieurs des approches.

---

<sup>19</sup> Len Mastermann est un auteur pionnier en Angleterre dans le domaine de l'éducation aux médias.

Source : <http://www.medialit.org/>

Une première, *l'approche vaccinatoire*, ou la *perspective des effets* (Masterman, 1994) s'inspire du modèle béhavioriste direct (sur l'individu) ou indirect (sur la société) et des théories de la forte influence des médias, dont l'École de Francfort. De manière générale, on y considère les médias comme des propagateurs d'idées et de valeurs dangereuses contre lesquelles nous devons nous prémunir. Cette approche ne sera pas très populaire, conséquence du jugement drastique qu'elle pose en a priori et qu'on puisse résumer par : les médias sont mauvais. Les détracteurs de cette approche considèrent que les médias menacent la société de « déclin culturel ». Ils opposaient systématiquement la culture noble enseignée à l'école à la culture populaire diffusée par les médias. L'éducation aux médias devenait alors une éducation contre les médias. Malgré les dures critiques émises à l'égard de cette approche, Masterman précise qu'elle a influencé tout le développement du domaine de l'éducation aux médias et qu'elle en fait partie intégrante au même titre que les autres approches. Il serait naïf de sous-estimer l'importance et la portée de cette tradition que de croire qu'elle est complètement éteinte aujourd'hui. « Car ce qui était en jeu au tout début de l'éducation aux médias, était pour ses praticiens une question de vie ou de mort culturelle » (Masterman, 1994, p22). Ajoutons que, pour nous, le danger de « déclin culturel » fait partie des inquiétudes qui nous ont poussés à entreprendre cette recherche.

La seconde approche considère les médias comme des *moyens d'expression populaire* qui ne sont pas mauvais en soi, mais dont les contenus diffèrent en qualité, principalement esthétique, mais aussi morale. Selon cette approche, c'est en développant la capacité d'analyse des jeunes qu'ils deviendront habilités à reconnaître les bons des mauvais contenus. « C'est une approche dite sélective qui a pris racine dans les années 60 sous l'impulsion de professeurs passionnés de cinéma, et qui a notamment abouti à la création de cours de cinéma dans les polyvalentes » (*Ibid*, 1994, p.25). Celle-ci ne s'est pas totalement dissociée de *l'approche vaccinatoire* au sens où la question de la valeur d'une représentation demeurait au centre du travail. Par contre, l'approche des *moyens d'expression*

*populaire* mettait de côté une dimension importante, celle du contexte de production des messages médiatiques.

La troisième approche considère les médias comme des *systèmes figuratifs ou symboliques*. Influencée par le développement des travaux en sémiotique, dont ceux de Roland Barthes, ainsi que les études sur les rapports de pouvoir et l'importance des idéologies, cette approche va se concentrer à déterminer ce qu'implique la non-transparence des médias, ainsi que la place des médias dans la société. De l'étude des cadres interprétatifs induits par le langage visuel, à celle des différentes étapes convoquées pour la production d'un contenu médiatique, il est alors question, selon Piette (1994), de mettre en lumière le pouvoir politique et citoyen que draine le travail des médias. À cette époque (les années 70-80), il y eut aussi des études qui se sont intéressées aux spectateurs en tant que partie prenante du processus de circulation des messages. Cette approche marque aussi une forte mise à distance avec la tradition « sélective » et la notion de valeur et donne toute son importance à la méthode d'analyse et au langage lui-même, quel que soit l'objet.

Barthes bouleversa tout cela. Le choix même de ses sujets (à analyser) - striptease, catch, jouets, guides touristiques, le bifteck et les frites- impliquait le rejet le plus total des goûts établis (...) La méthodologie de Barthes ébranle implicitement la distinction fondamentale entre les objets culturels et entre les qualités et la valeur soi-disant inhérentes des objets, distinction sur laquelle reposait jusqu'alors l'étude des médias tout comme les études littéraires (Masterman, 1994, p.36).

Cette première classification de Masterman a le mérite de rassembler les différentes approches autrefois éparpillées, mais ne fait encore que confirmer la largesse du spectre qu'induit une étude ou une éducation aux médias. Mais, est-ce que la pratique de l'éducation aux médias doit nécessairement s'appuyer sur une définition immobile du champ qu'elle convoque? Nous croyons ici que ce problème n'est pas étranger au domaine des communications qui a pour objet un phénomène fondamental, intrinsèque à la vie, mais dont les manifestations sont diverses. La clé

est pour nous de s'appuyer sur la nature profonde du phénomène de la communication plutôt que d'en critiquer la largesse et la flexibilité.

En ce sens, il n'est pas nécessaire de définir et de maîtriser exactement les tenants et aboutissants (définition, objectifs, paramètres, etc) d'une éducation aux médias, il faut plutôt en faire l'expérience de manière naturelle et nous découvrirons, au fur et à mesure les avenues et les manières de faire les plus appropriées, selon les contextes et situations. Si la communication est un phénomène naturel entre les êtres humains, si les jeunes s'abreuvent aux médias tout aussi naturellement, nous devons faire de même pour l'ouverture d'un dialogue sur les médias : ouvrir un espace de communication et d'apprentissage, le plus simplement possible. Le plus important pour nous est que cet espace soit constant, qu'il ne soit pas éphémère et fonction des études et des budgets. Pour évoluer et se préciser, il doit être constant, naturel et amovible, pour que les jeunes s'y sentent à l'aise, et qu'en quelque sorte, il leur appartienne.

### 3.2.1 Esprit critique et pratique de l'éducation aux médias

Ayant identifié la nature non-transparente des médias comme point central justifiant l'instauration d'une éducation aux médias, Piette (1994) affirme qu'il y a aussi consensus sur le concept d'esprit critique en tant que but à atteindre : l'éducation aux médias est définie en fonction de son but principal, soit l'acquisition d'habiletés visant le développement de la pensée critique par l'élève à l'égard des médias (Roussy, 1993, p.6). Malgré cela, Piette (1995b) et Jacquinet (1995) considèrent que le concept d'esprit critique demeure flou, qu'on arrive difficilement à en identifier les manifestations. S'il est au centre du projet de l'éducation aux médias, il doit, selon Piette, s'appuyer sur des fondements théoriques solides. Jacquinet insiste sur la nécessité d'en identifier les indicateurs.

Alain Laramée (1998) propose des pistes de réponses à ces demandes de précision et présente aux éducateurs un guide pour les introduire à la pratique de l'éducation aux médias. Il y dresse une liste de capacités à développer pour favoriser l'esprit critique à l'égard des médias:

[...] mieux comprendre les messages médiatiques par la maîtrise de méthodes d'analyse de contenu, mieux se connaître comme récepteur de contenu, mieux évaluer et gérer la place de l'univers médiatique dans ses activités, mieux comprendre la logique de la représentation par la compréhension des processus de construction de la « réalité médiatique », s'approprier les codes nécessaires et maîtriser les éléments créateurs de sens, percevoir les dimensions socio-économiques et les pouvoirs d'influence des médias, mieux évaluer et apprécier les dimensions esthétiques de contenus médiatiques (Laramée, 1998, p.124).

Cette liste de capacité à développer offre la possibilité de bâtir des activités pratiques d'éducation aux médias orientées vers le développement de l'esprit critique. Bien que le menu soit chargé, nous croyons qu'il ne pourrait pas en être autrement, conséquence de l'étendue des univers convoqués par le travail des médias. Bien qu'il nous apparaisse opportun de s'affairer à préciser des indicateurs d'acquisition de l'esprit critique (comme le proposent Laramée, 1998, Masterman, 1994, Wangermée, 1994 et Romand, 1993), nous croyons quand même que l'espace de travail sur les médias avec les jeunes doit rester flexible.

Plus que cela, ce qui importe, pour nous, c'est d'ouvrir la boîte de Pandore de la consommation médiatique avec les jeunes et de les aider à cheminer dans le monde médiatique. « Offrir aux jeunes les moyens de profiter pleinement des plaisirs et des découvertes que leur fait vivre la fréquentation des médias, de les aider à transformer en connaissance utile pour l'action dans leur vie personnelle, professionnelle et sociale, les informations qu'ils y reçoivent et recherchent » (Pichette, 1999, p.17). Plutôt que de chercher à préciser des indicateurs de développement de l'esprit critique, nous croyons, comme Laramé, que nous devons

entreprendre des initiatives, expérimenter et miser sur une valorisation du dialogue sur les médias.

Ce n'est pas non plus une éducation qui peut et doit se faire de manière magistrale et programmée, mais plutôt par une démarche réflexive et participative qui interpelle autant l'autoformation consciente et continue de l'éducateur que son interaction pédagogique, dynamique, évolutive et flexible avec les enfants et les adolescents (Laramé, 1998, p.175).

Si le concept d'esprit critique, comme celui d'éducation aux médias, demeure un concept général, nous croyons qu'il n'y a pas là matière à rebrousser chemin. L'esprit critique est pour nous au centre de la démarche d'éducation aux médias, il est un objectif jamais atteint dans son entièreté et qui doit guider de manière générale toutes les activités d'apprentissage sur les médias. Pichette (1999) rappelle à ce sujet que le développement de l'esprit critique est un objectif qui devrait traverser tous les champs d'étude et d'apprentissage et pas seulement celui de l'éducation aux médias.

Le mouvement de l'éducation aux médias contemporains parle en fait, fondamentalement du passage obligé de l'école par un nouveau type «d'alphabétisation» et par la remise à jour impérative du développement de la pensée critique comme condition pour vivre avec les médias de l'image, tout comme il en a été de même pour les productions du langage écrit (Pichette, 1999, p.16).

Nous croyons qu'il n'est pas souhaitable que l'esprit critique soit défini au point où son atteinte soit identifiable par des indicateurs précis et mesurables. Nous risquerions ainsi de tomber dans le piège d'une quantification trop contraignante pour le contexte qui nous préoccupe. Ce qui importe pour nous, c'est de faire l'exercice de la réflexion et du dialogue sur les médias.

L'éducation aux médias est d'abord un processus d'apprentissage mutuel et autodirigé dans lequel l'investigation concrète et théorique laisse une grande place au plaisir et aux aléas de la découverte et de la création plutôt qu'à la

réception et à l'évaluation de contenus préprogrammés (Laramé, 1998, p.125).

Il faut se rappeler les propos de de Certeau (1998) à ce sujet, à savoir que l'histoire nous a habitués à un rapport au savoir vertical qui est pour nous incompatible avec un l'objectif de développement de l'esprit critique. Réfléchir de manière critique, c'est avant tout réfléchir par soi-même et non pas répéter intégralement les opinions du maître d'école.

Nous proposons ici une comparaison avec l'évolution des schémas de la communication. Si les premiers modèles faisaient de la communication un processus à sens unique, de l'émetteur au récepteur (Jakobson, 1981). L'évolution des modèles a fait valoir l'importance sous-estimée du récepteur, dont l'approche de Stuart Hall (1994). Ce qui a conduit, notamment, au développement des théories de la réception active (Ravault, 1986). Selon cette logique, la communication n'est plus un processus rectiligne de l'émetteur vers le récepteur, mais bien un processus circulaire où le sens du message émerge de la relation entre l'émetteur et le récepteur.

Nous croyons ici que l'éducation aux médias doit puiser dans cette logique afin de pointer l'importance d'un échange, d'un espace de rencontre qui soit envisagé de manière circulaire. Faire de l'éducation aux médias signifie pour nous : donner autant d'importance aux récits d'expériences médiatiques par les jeunes qu'aux méthodes d'analyse proposées par le professeur. Le simple fait de raconter ce qu'on voit dans les médias dans un contexte éducatif, plutôt qu'avec ses amis, est pour nous d'une importance capitale. Le cadre éducatif induit ici une manière d'en parler (émission) et de l'écouter (réception) qui soit propice à la discussion, au débat, à l'analyse et au développement des connaissances. La mise en pratique de l'éducation aux médias nous permet de constater qu'elle met en lumière des

problèmes et des réalités qui sont absents des débats théoriques dont font état états, par exemple, les travaux de France Aubin (2004).

### 3.3 Buckingham : expérimenter l'éducation aux médias

Si plusieurs des auteurs qui écrivent au sujet de l'éducation aux médias le font de manière théorique pour en arriver ensuite à une pratique, David Buckingham a, pour sa part, fait le chemin inverse. C'est à travers l'opposition entre une approche moderne et postmoderne de l'éducation qu'il nous livre ses recommandations quant à la manière d'aborder la question des médias avec les jeunes, réflexion issue d'un travail sur le terrain. C'est avec beaucoup d'enthousiasme que nous découvrons de nombreuses corrélations entre son discours et les préoccupations qui nous ont conduits à entreprendre cette recherche, soit l'importance des médias dans la vie des jeunes d'aujourd'hui et l'immense potentiel éducatif de l'instauration d'un espace de travail sur le sujet. La démarche de Buckingham nous apparaît des plus pertinentes, car elle s'appuie sur des observations du milieu scolaire actuel et donne toute l'importance qu'elle mérite à la culture médiatique des jeunes.

#### 3.3.1 Éducation moderne ou postmoderne?

Le projet d'instaurer un programme d'éducation aux médias dans les écoles est qualifié de moderne par Buckingham, dans le sens où les objectifs de celui-ci sont de permettre aux jeunes de se prémunir rationnellement des dangers que comporte la consommation médiatique. En d'autres mots, les jeunes pourront avoir un rapport rationnel avec les contenus médiatiques, plutôt qu'un rapport émotif, s'ils sont habilités à les analyser de manière objective. Ce qui correspond dans le cadre de l'éducation aux médias au but avoué de former des consommateurs critiques, comme nous l'avons précédemment exposé au sujet du développement de l'esprit

critique. Ce qui pose problème pour Buckingham, c'est que l'environnement médiatique dans lequel baignent les jeunes présente des caractéristiques qui tiennent beaucoup plus de la postmodernité que de la modernité : soit la fragmentation, l'irrationnel, la masse, l'impossibilité à tout expliquer et tout englober (Buckingham, 2003). Il décrit le contexte actuel tel un ensemble indéfini et multiforme où les cultures du monde entier se côtoient et se mélangent. Les conséquences de cette situation concernent notamment la multiplication des formes que peuvent prendre les identités sociales des jeunes d'aujourd'hui.

Selon Buckingham, il y a matière à revoir le projet moderne d'éducation aux médias à la lumière des changements qui s'opèrent dans l'espace des médias et des pratiques que cela engendre. Le problème majeur qu'il pointe est la disparité qui se creuse entre la culture reliée à l'univers social et médiatique des jeunes et celle de l'école qui, selon Buckingham, devient de plus en plus marginale à leurs yeux. Il suggère que les éducateurs travaillent à réduire ce fossé, justement, en abordant la question médiatique, mais en l'envisageant d'une manière qui est influencée par des concepts plus postmodernes, mais à l'intérieur d'une démarche qui demeure moderne, c'est-à-dire la volonté de travailler à améliorer la situation, de progresser.

### 3.3.2 Culture médiatique et culture scolaire

En plus de créer un espace médiatique virtuel où des contenus des quatre coins de la planète prennent place, le développement des technologies informatiques (dont Internet) a permis de favoriser la participation active du consommateur, qui devient alors un « inter-acteur ». Les jeunes qui sont aux commandes des ordinateurs, nous apparaissent plus comme des pilotes en situation de contrôle, que des pauvres passagers gavés de contenus qu'ils n'ont pas choisis. Si l'éducation aux médias a longtemps considéré les consommateurs comme inaptes à juger des contenus (*approche vaccinatoire*), il est temps de modifier cette position, cette attitude. Les

jeunes doivent être considérés par les éducateurs comme de consommateurs actifs et informés. Ils connaissent beaucoup de choses que les adultes ignorent. Selon nous, les séances d'éducation aux médias doivent donc être le lieu d'une prise de contact de la culture médiatique des jeunes par l'éducateur et, sous la forme d'un échange, la présentation de certains outils et notions par celui-ci et même, le récit de ses propres expériences médiatiques, ce qui correspond ici au troisième objectif de la présente recherche.

Buckingham croit qu'il est temps de repenser la manière dont nous concevons l'éducation de manière générale. Avec l'évolution de l'univers des médias, le modèle vertical d'acquisition des connaissances, de maître à élève, souffre d'un décalage par rapport aux autres expériences vécues en société et notamment, les expériences médiatiques et la culture qu'elles engendrent. Selon Buckingham (et c'est aussi ce que nous avons constaté), les adultes (dont les professeurs) méconnaissent la culture dans laquelle vivent les jeunes. Buckingham explique cela en partie par la rigidité de la culture scolaire institutionnelle et son habituel rejet des cultures populaire et commerciale. Les jeunes sont ainsi habitués à aimer ce que les adultes n'aiment pas et inversement, ils cultivent un esprit de contestation par rapport aux générations précédentes et à l'ordre établi (*Ibid*, 2003). Dans ce contexte, il apparaît fastidieux pour un professeur en éducation aux médias de prendre contact avec la culture médiatique des jeunes. Il faut, selon Buckingham, reconnaître que nous ne connaissons pas cet univers propre aux jeunes, et repenser la manière avec laquelle nous voulons l'aborder.

### 3.3.3 Subjectivité et séduction

Il nous suffit d'observer un instant ce que consomment les jeunes pour convenir que les objets médiatiques qui leur sont présentés ne sont pas le lieu de l'objectivité et du raisonnable. « *Media educators continue to distrust students' pleasures in the*

*media. We are wary of sensuality, of emotion and of irrationality, and we find it hard to deal with them when they arise (as they inevitably do) » (Ibid., 2003, p.6).* Il nous apparaît alors inapproprié de miser sur le concept d'objectivité alors que les objets médiatiques dont il est question interpellent une tout autre dimension cognitive. Alors que nous serions tentés de miser sur l'universalité de la raison pour objectiver nos rapports avec les médias, Buckingham croit que nous devons prendre un tout autre point de départ pour amorcer un travail sur les médias avec les jeunes.

Pour lui, s'il y a un point commun à la majorité de nos rapports aux médias, il faut chercher du côté du caractère subjectif avec lequel nous interprétons les représentations (objets médiatiques) qui nous sont présentées. Mais, cette manière d'aborder la question n'est pas rassurante pour les professeurs puisqu'elle ne débouche pas sur des assises solides, sur des savoirs définis (Buckingham, 2003). Selon Buckingham, nous ne pouvons pas continuer à nier qu'à la base, la plupart des relations aux médias sont des relations de plaisirs subjectifs. Nous croyons qu'il y a dans les médias, dans le rapport des spectateurs aux images, une relation de séduction qui demeure taboue, malgré l'évidence de son existence. Comment, par exemple, parler du rapport érotique qu'entretiennent les vidéoclips à l'égard d'un public adolescent? Pour Buckingham, il est clair que les dimensions émotives et irrationnelles qu'entretiennent les spectateurs avec les représentations médiatiques entrent en conflit avec le projet moderne d'éducation aux médias, qui lui, carbure à l'objectivation, à la mise à distance et au développement de l'esprit critique dans nos rapports aux médias (*Ibid*, 2003).

En travaillant le caractère subjectif et émotionnel des médias, nous croyons qu'il sera possible de se rapprocher de ce que vivent les jeunes, de prendre contact avec leur culture médiatique. Ceci, plutôt que de leur faire apprendre des réponses fabriquées sur mesure qui correspondent à des objectifs précis ; ce que Buckingham appelle l'approche positiviste (*Ibid*, 2003). Selon cette approche, on fait, par exemple, dire au jeune que le sexisme ce n'est pas bien, et que ce personnage

stéréotypé est sexiste pour telle raison. Pire encore, on leur présentera des exemples de type « modèles positifs », une manière qui, pour nous, s'éloigne encore plus de la réalité vécue par les jeunes. Trop souvent les jeunes répondront ce qu'on veut entendre, et nous nous éloignerons toujours plus de ce qu'ils pensent vraiment, alimentant ainsi le fossé qui sépare les professeurs des élèves.

#### 3.3.4 Le ludique : une porte d'entrée

Selon Buckingham, la première étape nécessaire à l'instauration d'une approche plus postmoderne de l'éducation aux médias serait d'admettre la fondamentale différence d'interprétation des objets médiatiques qui existe entre le professeur et ses élèves (*Ibid*, 2003). Il faudrait ensuite miser sur le côté mascarade du monde des médias. Les jeunes veulent s'amuser lorsqu'ils consomment des produits médiatiques, ils ne sont pas en quête de vérité rationnelle. C'est le côté ludique qui prédomine et le professeur aurait tout à gagner de travailler à partir de ce principe. Buckingham donne en exemple des ateliers de création dans les écoles du Royaume-Uni (écriture de scénario de fiction, tournage de film) qui ont encouragé les élèves à s'exprimer plus librement (*Ibid*, 2003). Certaines productions mettaient de l'avant des contenus développés par les élèves qui n'étaient pas « politically correct ». C'est un signe selon Buckingham que le contexte de la création ludique a permis d'oublier pendant un moment la barrière psychologique entre culture scolaire et culture des jeunes. Buckingham croit que le contexte ludique de la création permet de laisser libre cours à des élans plus émotifs, de franchir la barrière de la raison. Comme c'est le cas avec l'humour qui permet de parler de sujets tabous, sous couvert de devoir raconter une histoire qui soit drôle. Selon nous, cette culture (commerciale, irrationnelle, séductrice) qui n'a pas sa place à l'école serait révélatrice d'un certain rapport au monde entretenu par le biais des médias et de l'environnement social en général. Nous considérons ici que les jeunes d'aujourd'hui vivent dans un environnement social qui est plus que jamais empreint d'une culture

commerciale issue des médias où règnent le laisser-aller et le laisser-faire, puisque seule l'atteinte des objectifs de vente importe. Nous ne prêchons pas pour une réglementation plus stricte de la consommation médiatique, mais nous croyons en la nécessité d'une prise de contact des adultes avec la culture médiatique des jeunes.

### 3.4 En route vers la pratique

Nous présenterons ici les concepts qui nous apparaissent les plus importants pour réaliser notre terrain de recherche, soit le développement de l'esprit critique, la non-transparence des médias et l'aspect construction des représentations visuelles qui se cache derrière l'instantanéité de leur consommation.

Il y a tout d'abord le développement de l'esprit critique. Alors que la plupart des chercheurs s'entendent pour dire que c'est l'objectif principal de l'éducation aux médias, d'autres (Piette 1994, Jaquenot, 1995a) croient c'est un concept trop général qui ne permet pas de justifier et d'orienter le développement d'un programme d'enseignement sur les médias. S'il est vrai que le concept d'esprit critique est large et pourrait englober une panoplie de pratiques différentes, nous croyons qu'il doit demeurer au centre du projet d'éducation aux médias. L'esprit critique signifie, pour nous, une capacité à prendre de la distance par rapport aux contenus médiatiques. Il renvoie à la capacité d'analyse des contenus, des formes et des forces qui agissent dans l'espace de la production et de la diffusion médiatique. Selon notre premier objectif, nous voulons favoriser la capacité d'analyse des jeunes à l'égard des productions médiatiques et c'est, nous croyons, en étroite corrélation avec le développement de l'esprit critique. Ce qui compte pour nous, c'est de favoriser la « non-passivité » des jeunes à l'égard des médias, de les encourager à être des « spectateurs actifs », comme le nomme Laramée (1998). Reste à définir les différents moyens pour y parvenir.

Pour notre terrain de recherche, et dans le cadre du développement de l'esprit critique, nous favoriserons les séances de visionnement et d'analyse de productions à l'aide d'une grille (annexe 2), ainsi que les discussions post-visionnement. Mais, nous croyons aussi qu'il est nécessaire de ne pas restreindre l'éventail des chemins possibles, des moyens à mettre de l'avant. Au contraire, l'univers des médias est aujourd'hui si large qu'il vaut mieux ouvrir la porte à ce que différents aspects soient abordés. Par exemple, les analyses de productions et les discussions post-visionnement pourront s'écarter du sujet central pour aller dans une autre direction, vers d'autres impressions et opinions. Ce qui compte pour nous c'est que les participants aux ateliers élaborent (à l'oral et à l'écrit) sur les éléments qui les préoccupent, sur les éléments qui leur parlent et qui les inspirent. La ligne directrice qui restera au centre de ce type d'activité sera le développement de l'esprit critique par l'élaboration (sphère de l'émission) de sa propre vision, confrontée à celle des autres et à celle de l'animateur de l'atelier<sup>20</sup>. Il est à noter que nous avons élaboré nous-mêmes la grille d'analyse en fonction des participants et des notions que nous voulions travailler avec eux. En simple, nous voulions amener les participants à se questionner sur la forme des productions visionnées. À l'aide de la grille, nous les avons contraints à traiter un minimum d'aspects techniques.

Le concept de non-transparence des médias, développé principalement par Len Masterman (1994), engage l'adhésion de la plupart des chercheurs et a permis une première consolidation des approches, selon Piette (1994). Si l'esprit critique des jeunes doit être favorisé par l'éducation aux médias, c'est notamment parce que les médias diffusent des représentations qui miment le réel et peuvent ainsi faire oublier aux spectateurs qu'elles sont des fabrications humaines. Il faut alors développer des activités avec les jeunes qui permettent de prendre conscience de cet aspect « fabrication ». Pour nous, le principal moyen que nous mettrons de l'avant est l'apprentissage du langage des médias par la production vidéo (ce qui correspond

---

<sup>20</sup> Nous décrivons plus en détail les activités réalisées au chapitre 4.

au deuxième objectif de cette recherche), qui combine images, sons et textes. Les jeunes participants à notre terrain d'intervention devront produire des vidéos afin de vivre chacune des étapes qui permettent de construire un objet médiatique de ce type. Nous expliquons notamment ce choix en nous appuyant sur la complexité du processus de représentation présent dans le travail avec les images vidéo. Que ce soit au niveau de la scénarisation, du cadrage ou du montage, nous voulons que les jeunes expérimentent « les choix » que font les producteurs d'images. De plus, nous considérons, de prime abord, les représentations visuelles (photographies et images vidéo) de manière singulière. Elles sont, pour nous, dotées d'une force particulière qui conduit notamment le spectateur à confondre réalité et spectacle, nature et histoire, données brutes et constructions. C'est pourquoi nous revendiquons l'importance d'une éducation aux médias qui passe notamment par la production d'images.

Le but général de notre intervention est donc d'aider les jeunes à comprendre comment fonctionne le langage des médias, principalement le langage visuel. Nous croyons que cet apprentissage permettra aux jeunes de mieux percevoir le travail de construction qui se cache derrière les représentations médiatiques, ce qui, nous croyons, les aidera à prendre de la distance et à développer un regard plus critique à leur égard. Pour ce faire, nous misons sur un apprentissage pratique des techniques convoquées : la recherche, la scénarisation, la prise de vue, le montage et la diffusion. Et c'est en ce sens que nous rejoignons, en partie, les travaux de Buckingham. L'éducation aux médias peut se faire, selon nous, par l'expérience de la production. Cette expérience est pour Buckingham une porte d'entrée vers la culture médiatique des jeunes, culture le plus souvent méconnue par les adultes. Nous rejoignons aussi sa pensée dans le sens où nous ne croyons pas que le seul apprentissage des techniques soit suffisant. Il est, pour nous, nécessaire qu'il soit accompagné d'un dialogue sur les médias, d'un espace où nous prenons le temps de discuter des images qui nous environnent et des images que nous avons produites (troisième objectif). Nous verrons dans le prochain chapitre comment nous

avons mis en place ces différentes activités lors de notre intervention sur le terrain. Retenons pour l'instant que ce qui a guidé notre démarche (à partir des théories en éducation aux médias vues dans le présent chapitre) sont les trois concepts-clés suivants : esprit critique, non-transparence des médias et culture des jeunes.

## CHAPITRE IV

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie que nous avons utilisée pour effectuer notre recherche au sujet des relations aux médias que vivent les jeunes. Nous y expliquons notamment en quoi cette recherche-intervention se rattache à la grande tradition de la recherche-action, et s'en différencie par une ouverture à redéfinir le problème auquel elle s'attaque. Nous aborderons aussi les outils de collectes de données que nous avons utilisés en vue d'effectuer une analyse qualitative selon la technique de « l'analyse par catégories conceptualisantes » d'Alex Mucchielli et Pierre Paillé (2005). Finalement, vu l'importance de décrire le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche, nous ferons un panorama des principaux acteurs, bailleurs de fonds, participants, ainsi qu'une description du quartier où a pris place le projet « Caméra Côte-des-Neiges ».

#### 4.1 L'action éducative en tant que méthode

Nous ferons ici un bref retour sur les principales notions qui ont guidé notre recherche et surtout, qui nous ont conduit à proposer un projet concret, une action, en tant que méthodologie de travail. Tout d'abord, la problématique des jeunes et des médias nous a conduit sur la route des travaux de Guy Debord (1992) et des défenseurs d'une forte influence des médias sur les récepteurs (chapitre 2). Ces théories nous ont beaucoup intéressé en ce qu'elles mettaient en mots les pressentiments négatifs, les dangers que représentait pour nous la vie au sein des médias et des nouvelles technologies. D'un côté, ces puissants outils nous permettent de produire des chefs d'œuvres complexes (art) et de l'autre, elles sont le lieu du divertissement instantané et de l'ordre du paraître (que nous condamnons). Entre les deux, c'est au niveau des usages que nous pressentions la possibilité de travailler à résoudre ce paradoxe. Les technologies ne sont pas mauvaises en soi, c'est ce que nous en faisons qui importe.

Puisque nous voulions proposer une solution concrète à ce problème, nous nous sommes intéressés au paradigme de l'éducation aux médias. Si ce sont les usages qui importent, il doit être possible d'influencer positivement la manière des jeunes d'user des médias, et par extension, de les concevoir. À ce stade, Michel de Certeau (1990) et David Buckingham (2003) nous ont aidés à orienter notre éducation aux médias vers la stimulation de l'autonomie, de la créativité et de l'indépendance. Nous ne voulions surtout pas que notre démarche s'inscrive dans une conception traditionnelle de l'éducation (verticale, de maître à élève), ni dans la dichotomie «bien et mal» où se sont embourbés plusieurs projets d'éducation aux médias. Si les jeunes parviennent à se distancier du style «divertissement», ce n'est pas parce que l'école leur aura imposé la voie à suivre, mais bien parce qu'ils auront développé d'autres intérêts que ceux associés aux divertissements.

Nous avons donc privilégié une méthodologie de l'intervention parce que nous voulions mettre à l'épreuve nos à priori théoriques sur le terrain. Le but était de sortir de l'espace du théorique pour aller à la rencontre de la réalité des jeunes d'aujourd'hui et de tester avec eux nos théories éducatives. La méthode du passage à l'action allait nous permettre de mettre en actes les idées qui nous habitaient. Le chercheur que nous sommes, ainsi que les jeunes participants au projet, feraient un apprentissage par l'expérience, ce qui concorde tout à fait avec la philosophie de l'engagement social, de l'authenticité, et de la cohérence entre les paroles, les écrits et les gestes, qui nous animent.

De plus, tout le paradigme de la vidéo sociale et de la participation médiatique citoyenne auxquelles nous croyons beaucoup ne pourraient pas mieux s'incarner que dans un projet réel et concret. Si l'aspect «intervention» était déjà présent au sein de notre démarche (ceci parce nous donnions déjà des ateliers vidéos dans les maisons de jeunes), nous avons entamé des recherches afin d'inscrire celle-ci dans la grande tradition de la recherche qualitative et de la recherche-action.

#### 4.2 Une analyse qualitative

Parmi les grandes dichotomies qui balisent l'univers de la méthode en sciences humaines et sociales, il y a celle de l'analyse quantitative et qualitative. Ayant privilégié une approche axée sur la pratique, une approche qui se caractérise par une action directe sur le terrain de recherche, la méthode que nous considérons la plus appropriée est de nature qualitative. Nous devons donc, à ce stade, définir ce que nous entendons par analyse qualitative.

Alors que les méthodes quantitatives ont l'avantage d'être rigoureusement circonscrites en ce qui concerne les outils à utiliser et les données à amasser, les méthodes qualitatives vont plutôt aller vers une ouverture des possibles, vers un

terrain où les frontières sont mouvantes. L'analyse qualitative prend racine dans une approche compréhensive qui postule d'une radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux. La raison première et ultime de l'analyse qualitative est de prendre appui sur l'expérience essentielle de l'être humain lui-même (Paillé et Mucchielli, 2005). Pour nous, il sera question de nommer et de décrire de manière singulière des actions, des attitudes, des événements et des contextes, pour tenter de rendre compte de leur nature profonde, mais cela, toujours en préservant un lien avec les objectifs de notre recherche. Pour ce faire, il nous faudra, par exemple, faire des liens entre des actions et des paroles, et occulter d'autres significations qui s'écartent du sujet qui nous occupe. Ainsi, nous ne traiterons pas de l'entièreté de notre expérience terrain, mais bien des éléments que nous jugeons pertinents dans le cadre de cette recherche. Il sera donc question de décrire de manière détaillée certaines actions (ou événements) et de les contextualiser.

L'action et le contexte sont des éléments qui s'élaborent et se déterminent mutuellement dans une équation simultanée que les acteurs passent leur temps à résoudre afin de définir la nature des événements dans laquelle ils se trouvent (Héritage, 1991). Cela signifie que nous devons, dans un premier temps, prendre soin de décrire le contexte de notre terrain de recherche, pour ensuite arriver à donner du sens aux actions qui allaient y prendre place. Et puisque le sens n'est jamais intrinsèque aux actions et aux contextes, il faudra aussi définir avec précision nos intentions et nos subjectivités.

Les phénomènes n'apparaissent pas directement aux acteurs avec des significations qui seraient « incorporées » en eux, à la manière dont la linguistique voyait le « message », lequel contenait, en lui-même son sens. Les significations « émergent » à partir d'un travail, quasi intuitif et immédiat, fait par l'acteur en action, avec ses projets et ses habitudes cognitives, affectives et comportementales (Paillé et Mucchielli, 2005, p.12).

Il sera donc question de mettre en relation des actions et des contextes, mais toujours en tenant compte de notre manière de concevoir et de percevoir ce qui se

passer sur le terrain. Dans ce cadre-ci, les actions que nous allons poser sur le terrain occuperont une place importante de notre analyse puisque notre recherche est principalement basée sur une intervention proposée et entreprise par le chercheur, c'est-à-dire nous-mêmes. Lesquelles de nos actions ont permis de se rapprocher ou de s'éloigner de nos objectifs de recherche, des changements anticipés chez les participants? Afin d'analyser de manière qualitative ces actions et contextes issus du terrain, nous avons utilisé deux outils de collecte de données que nous présentons ici.

#### 4.3 Outils pour la collecte de données

Pour que notre cueillette de donnée soit significative, dans le sens où les données à analyser seraient à la fois en lien avec les objectifs de recherche et représentative de notre expérience sur le terrain, il fallait utiliser des outils qui puissent s'adapter à notre travail d'intervention. Pour préserver une forme d'authenticité et une liberté d'action et de réaction de notre part, nous avons privilégié des outils dont le protocole méthodologique n'entraverait pas notre travail d'intervention et n'aurait que très peu d'impact sur la dynamique de groupe. Ceci, puisque nous voulons éviter que la rigueur méthodologique nous empêche de modifier notre attitude et nos actions en regard d'un terrain que nous pressentons évolutif. En ce sens, nous savons que nous allons devoir faire preuve d'une grande capacité d'adaptation et que le terrain lui-même allait nous informer, nous permettre de développer nos connaissances au fur et à mesure, de préciser les actions à poser et les attitudes à raffiner pour atteindre nos objectifs. Cet aller-retour entre la théorie (nos savoirs avant le terrain) et la pratique (les savoirs issus du terrain) correspond à une certaine conception de la recherche-action que nous voulons privilégier. Selon cette conception, la recherche-action se caractérise par la production d'un savoir qui se développe dans et par l'action réalisée par des groupes sociaux (Mayer et Ouellet, 1991). Les outils que sont l'observation participante et

l'entrevue semi-dirigée nous semblent tout à fait cohérents avec les besoins d'adaptabilité et de souplesse que nous envisageons pour ce terrain.

#### 4.3.1 L'observation participante

Le terrain de recherche que nous avons choisi concerne une expérience de six mois d'enseignement des rudiments de la production vidéo à un groupe de huit jeunes âgés de 16 à 25 ans, qui ne sont ni au travail, ni aux études. Ce dernier critère allait permettre une grande disponibilité des jeunes, soit un horaire de 35 heures par semaine. Nous voulions, de cette manière, passer le plus de temps possible avec les participants et nous avons déterminé que la technique de l'observation participante serait tout à fait adaptée à ce contexte de recherche. Cette technique nous permettrait d'amasser des données qualitatives sur le comportement des jeunes pendant le projet, et ce, quotidiennement. Bien qu'il y ait plusieurs types d'observation participante, nous préciserons ici celle que nous avons choisie.

Le type d'observation participante que nous avons privilégié est celui où le chercheur veut s'intégrer le plus possible au groupe pour en comprendre de l'intérieur les comportements et les attitudes qu'il juge significatifs (Mayer et Ouellet, 1991). Nous avons privilégié cette option, car nous allions intégrer un groupe qui n'existait pas avant la recherche, c'est un groupe que nous avons formé pour les besoins de celle-ci. Les jeunes qui l'ont formé sont donc informés de la recherche en cours.

La technique que nous avons utilisée est celle de l'observation directe libre. Selon cette technique, le chercheur ne part pas avec des grilles d'observation préétablies, découpant par avance le réel ; il pose un regard naïf, non précodé, sur le terrain (de Robertis et Pascal, 1987). Ce qui compte pour ce type d'observation, c'est que le chercheur soit intégré au groupe observé, qu'il en partage la vie quotidienne, qu'il soit pris dans le réseau des relations interindividuelles.

[...] le degré de compréhension de la réalité étudiée dépend de l'engagement personnel de l'observateur, ce qui veut dire que non seulement la distanciation objective est impossible, mais que toute tentative visant à maintenir une position d'extériorité de l'observateur sclérose le processus de recherche (Chauchat, 1985, p.92).

Pour nous, ce point de vue correspond tout à fait au contexte de recherche que nous mettons en place. En tant qu'enseignant auprès du groupe, nous faisons partie de celui-ci au même titre que les jeunes, seulement, notre rôle diffère du leur. À ce sujet, nous croyons qu'un groupe créé pour les besoins d'une recherche (comme dans ce cas-ci) favorise l'intégration du chercheur puisque celui-ci n'est pas vu comme un étranger voulant intégrer le groupe ; il fait partie de celui-ci dès sa formation. Notre but est de bâtir une équipe solide et unie afin que les apprentissages permettent d'atteindre les effets escomptés. Ainsi, en tant que chercheur pratiquant l'observation participante, nous étions « très engagés » à même les activités que nous réalisions avec le groupe. Les observations se sont produites à n'importe quel moment passé en compagnie du groupe, que ce soit lors de visionnements, de tournages, ou simplement lors de déplacements ou de discussions informelles. Afin de récolter ces observations, nous avons utilisé un journal de bord quotidien.

#### 4.3.1.1 Le journal de bord

Le journal de bord est un cahier dans lequel nous avons noté des observations que nous jugeons pertinentes, tout au long du terrain de recherche, et ce, de manière quotidienne. Puisqu'il est impossible de tout noter, les notes d'observation se sont réalisées sous le mode de l'importance que nous accordions à un élément (événement, discussion, observation, etc.) ainsi que sur le potentiel de récurrences de celui-ci. Selon Deslauriers, il s'agit de saisir les principaux

événements et de comprendre les phénomènes récurrents (1982). Le journal de bord contient des notes descriptives à propos des participants, des activités, des lieux et des actions que nous avons posées. Ces notes se veulent plus objectives, dans le sens où nous tentons de décrire « ce qui c'est passé » le plus simplement possible. Ensuite, ces notes sont complétées par des notes compréhensives où nous faisons appel à notre subjectivité. Il s'agit à ce moment de faire part de nos impressions et émotions par rapport aux événements et actions notées préalablement. Nous avons tenté aussi de tisser minimalement des liens vers nos objectifs de recherche, ce qui permet de systématiser la prise de notes en privilégiant ce qui concerne nos préoccupations théoriques.

[...] dans son journal de bord, le chercheur traite de son intégration sociale dans le milieu observé, ses expériences et ses impressions, ses peurs, ses bons coups, ses erreurs et ses confusions, ses relations et ses réactions, positives ou négatives, aux participants, à la situation et à leurs idéologies, etc. (Laperrière, 1984, p.241).

Le journal de bord sert aussi de trace chronologique de notre terrain de recherche et est un précieux aide-mémoire pour effectuer l'analyse des résultats. C'est pourquoi il s'avère primordial de commencer le journal de bord dès le début du projet et de le poursuivre de manière régulière jusqu'à la fin. La rigueur de nos observations relève principalement de la constance de cette prise de notes. Grâce à cette méthode, nous avons pu mieux percevoir les changements importants, autant au niveau du groupe observé qu'au sujet de nous-mêmes, de nos attitudes et comportements.

#### 4.3.1.2 L'entrevue semi-dirigée

La profondeur d'une analyse qualitative tient notamment de la multiplicité des outils utilisés pour la collecte des données, et surtout, de leur croisement (Mayer et Ouellet, 1991). Nous croiserons donc les données issues des observations participantes avec celles issues d'entrevues semi-dirigées qui seront réalisées au sixième mois de terrain, soit à la fin de celui-ci. Cette deuxième technique de collectes de données a pour but d'amasser des informations qui possèdent des caractéristiques qualitatives dans le sens où nous voulons comprendre de manière profonde l'expérience vécue par les participants, et cela, en leur donnant l'occasion d'exprimer leur propre vision de cette expérience. Nous présenterons ici les principales caractéristiques de l'entrevue semi-dirigée, selon Lorraine Savoie-Zajc (2009).

L'entrevue semi-dirigée se distingue d'abord de l'entrevue conventionnelle par sa souplesse d'exécution. Plutôt que d'utiliser un questionnaire fixe qui engage une dynamique questions et réponses, l'entrevue semi-dirigée va plutôt chercher à créer une discussion entre l'intervieweur et l'interviewé. De la métaphore du mineur qui doit révéler un trésor enfoui chez l'interviewé, nous passons à la métaphore du voyageur qui s'engage dans une démarche d'exploration au cours de laquelle des conversations seront menées avec les personnes rencontrées (Savoie-Zajc, 2009). Plutôt que de considérer le savoir comme existant en soi, il devient une construction interpersonnelle, un produit de la rencontre entre l'intervieweur et l'interviewé, et à partir de laquelle le chercheur racontera sa propre version. De cette manière, nous voulons témoigner du sens donné par le participant à son expérience, mais, en ne faisant jamais abstraction que cela passe par le filtre notre propre subjectivité.

L'entrevue semi-dirigée permet de rendre explicite l'univers de l'autre. Ceci, puisque ce type d'entrevue laisse à l'interviewé la liberté et l'espace pour exprimer de manière nuancée et détaillée son expérience (Savoie-Zajc, 2009). Pour ce faire, le chercheur n'hésite pas à utiliser des reformulations et à accorder beaucoup d'intérêt

à des sentiments, des pensées, des intentions, des motifs, des craintes, des espoirs. Nous voulons, par ce type d'entretien, donner un accès privilégié à l'expérience humaine.

Pour réaliser des entretiens semi-dirigés avec les participants au projet Caméra Côte-des-Neiges, nous avons choisi d'utiliser un aide-mémoire<sup>21</sup> sur lequel figure une liste des activités réalisées au cours des six mois de projet. De cette manière, nous voulons favoriser un retour sur l'expérience vécue. Aussi, pour aller vers le sens que le participant donne à cette expérience, nous avons choisi de ne poser qu'une seule question et d'ensuite laisser libre cours à une discussion pilotée par l'interviewé qui fera une forme « voyage dans le temps ». Nous voulons minimiser les biais du chercheur induit par des questions provenant de sa conception du projet et de ces possibles effets. La question est la suivante : « Que te reste-t-il de cette expérience? » Les participants sont, de cette manière, incités à se souvenir des différentes activités (figurant sur l'aide-mémoire) auxquelles ils ont participé et à réfléchir sur l'importance de celles-ci. De cette manière, nous voulons éviter de suggérer au participant la dimension de changement qui figure dans nos objectifs et auquel nous pressentons que les participants pourraient y répondre de manière positive selon le principe du « bon élève ». L'entretien semi-dirigé se doit d'être une discussion et non des réponses à des questions précises. Après avoir réalisé la collecte de données, voyons maintenant comment nous procéderons à l'analyse de celles-ci.

#### 4.4 L'analyse qualitative à l'aide de catégories conceptualisantes

---

<sup>21</sup> Voir annexe 4.

L'analyse des données provenant des observations participantes et des entretiens semi-dirigés sera effectuée en regard des objectifs de recherche. Afin de cerner avec précision les aspects que nous voulons en lien avec nos objectifs, nous utiliserons la méthode des catégories conceptualisantes de Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2005) pour centrer notre travail d'analyse autour des éléments qui nous préoccupent, soit la capacité d'analyse des jeunes, leur compréhension du processus de représentation et la caractérisation de la consommation médiatique des jeunes.

La catégorie se situe, dans son essence, bien au-delà de la simple annotation descriptive ou de la rubrique dénominative. Elle est l'analyse, la conceptualisation mise en forme, la théorisation en progression. On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche (Paillé et Mucchielli, 2005, p.147).

Cette étape de l'analyse des données a pour but d'extraire un sens à donner à notre intervention, d'identifier des logiques à l'œuvre au sein des interactions issues du terrain de recherche. Il nous faudra isoler et nommer des processus. Si un jeune participant au projet produit une vidéo dans laquelle il se présente de manière authentique, nous nous questionnerons sur ce qui peut faire naître le désir de produire une telle vidéo, de la réaliser et de vouloir la présenter au public. Plutôt que de s'en tenir à nommer des éléments isolés puis de les rassembler (synthèse), nous tenterons de tisser de grandes lignes thématiques qui traversent de part en part l'expérience de Caméra Côte-des-Neiges et que nous associons à des éléments isolables, comme dans cet exemple (présentation de soi vidéo empreinte d'authenticité). Plus que de décrire nos observations, nous tenterons de les théoriser. Pour ce faire, nous ferons le pont entre l'expérience concrète vécue sur le terrain et l'espace de la réflexion théorique. Il est ici question d'aller du terrain vers la théorie et non l'inverse.

L'utilisation des catégories conceptualisantes nous permettra de favoriser ce processus de théorisation, c'est une méthode que nous croyons appropriée aux besoins de notre recherche. Entre les observations participantes et les entretiens semi-dirigés, le champ des données sera, sans doute, très large. Nous croyons ici que l'utilisation des catégories nous permettra de rassembler des éléments épars et de concentrer notre regard sur des points précis.

Nous ferons donc une première revue des données récoltées et nous élaborerons ensuite trois ou quatre catégories sous lesquelles nous pourrions classer les éléments qui s'avèreront pertinents. Selon la méthodologie de Paillé et Mucchielli (2009), les catégories seront élaborées à partir des données que nous avons amassées. Ce classement sera pour nous une manière d'interpréter et de conceptualiser des éléments (interactions, réactions, interventions, extraits d'entretiens) pour leur donner du sens, en regard des objectifs de notre recherche. Vu l'importance que nous accordons à notre influence dans le processus de recherche (notamment parce que notre intervention se concentre autour de notre rôle d'enseignant), nous élaborerons une catégorie qui se concentrera sur notre situation, en tant que chercheur et enseignant, dans notre travail sur le terrain. Cette catégorie s'intéressera aux biais que nous avons pu introduire dans l'analyse, à ce qui relève de notre univers de référence et à ce qui dans l'analyse pourrait parler en partie de nous-mêmes. La dimension « intervention » se trouvant au cœur de notre démarche de recherche, nous croyons important de définir ici ce que nous entendons par recherche-intervention.

#### 4.5 Recherche-action ou recherche-intervention?

Nous présenterons ici un résumé des fondements et les principales caractéristiques de la recherche-action, ainsi que ses différences avec la recherche-intervention, terme que nous avons privilégié dans le cadre de cette recherche.

##### 4.5.1 Historique : de Lewin à Carr et Kemmis

Notre démarche s'inscrit dans le grand domaine de la recherche-action dont les origines remontent aux travaux de Kurt Lewin<sup>22</sup> pendant la Seconde Guerre mondiale (Lapassade, 1993). Fondamentalement, il est question d'une recherche de changement dans un contexte précis où le chercheur s'implique, un changement auquel il travaille. Ce type de démarche tente de faire cohabiter la recherche de connaissances et le passage à l'action au sein d'un même moment.

Le principe de toute recherche-action, c'est qu'une action peut être source d'une connaissance qui sera immédiatement réinvestie dans l'action en cours. L'action qui vise à transformer une situation sociale comportera toujours une part d'analyse de cette situation qui fait partie, réflexivement, de cette action (Lapassade, 1993, p.2).

Lewin a d'abord voulu ancrer la recherche-action dans le champ de la recherche positiviste (scientifique), dans le sens où le chercheur était d'abord considéré comme extérieur au terrain et il y posait pied pour entreprendre une action précise. De cette manière, cette recherche prenait les allures d'un laboratoire, une démarche qui se voulait objective. Lewin était alors dans une approche où l'on considérait qu'un changement social, par exemple sur un groupe individus, était entièrement provoqué par le chercheur. Ce type de recherche prenait place dans un contexte expérimental,

---

<sup>22</sup> Kurt Lewin, psychologue émigré d'Allemagne aux États-Unis en 1933 et décédé en 1947.

le tout définissant un idéal positiviste et une orientation techniciste. Dans les années 80, Carr et Kremmis proposent un retournement épistémologique dans le sens où ils veulent sortir la recherche-action d'une conception scientiste pour aller vers une conception pratique. Ils rejettent donc les notions de rationalité, d'objectivité et de vérité pour aller vers une typologie qui emploie, par exemple, des catégories interprétatives issues du travail avec les acteurs. La vérité d'une telle démarche sera, pour Carr et Kemmis, tranchée par sa relation avec la pratique sur un terrain donné (Lapassade, 1993).

Nous nous positionnons donc à l'intérieur de ce paradigme « pratique » au sens où notre action, le travail de six mois avec les participants, devra trouver sa cohérence dans ce milieu précis, c'est-à-dire dans le cadre du programme de formation en production vidéo « Caméra Côte-des-Neiges ». Les actions que nous poserons seront évaluées, premièrement, à la lumière de la réponse des participants et de la manière dont nous ressentons la dynamique engendrée par celles-ci, et dont nous sommes partie prenante.

#### 4.5.3 La recherche-intervention

Depuis Kurt Lewin, le concept de recherche-action a évolué jusqu'à changer de nom. Plusieurs chercheurs, dont Dominique Felder (2007), Corrine Mérini (2003) et Jacques Ardoino (2000), vont plutôt parler de recherche-intervention, mais toujours en se rapportant au modèle inauguré par Lewin. La différence entre les deux appellations tient, selon Mérini, de la manière de concevoir la dimension de changement au centre de la démarche (Mérini, 2003). Si la recherche-action chez Lewin tente de provoquer carrément un changement de comportement (ou de modèle d'action) chez les participants, la recherche-intervention chez Mérini (qui se réfère principalement aux travaux d'Ardoino) concerne une modification commune chez le chercheur et les participants de la manière de définir le problème auquel ils

s'attaquent. Si c'est bien la question du changement qui est en cause, c'est du changement de représentation dont il est question et non d'un changement de modèle d'action (*Ibid*, 2003). C'est principalement là que nous situons la différence entre recherche-action et recherche-intervention. Cela dit, nous considérons que notre recherche travaille, dans l'absolu, à influencer le comportement des jeunes, mais préalablement, elle tente d'influencer leur manière de concevoir les objets médiatiques. Nous croyons aussi que par cette même action, soit les six mois passés avec le groupe de jeunes, il nous sera possible d'acquérir des connaissances au sujet des relations entre ces jeunes et les médias et sur la manière dont on devrait aborder le sujet avec eux. Nous pourrions ainsi parler de changement de représentations, dans le sens où l'expérience terrain nous permettra de redéfinir notre manière de concevoir le travail sur les médias avec les jeunes, redéfinition avec les participants au projet, en regard des interactions entre nous et eux. Nous pencherons donc du côté de la recherche-intervention, en accord avec les propos de Mérini, mais tout en considérant que notre recherche s'inscrit dans la grande tradition de la recherche-action.

En résumé, notre action est à la fois une recherche de changement chez les participants (objectifs de notre recherche) et une recherche de connaissances pour nous, ce qui inclut de possibles changements dans notre manière de concevoir le travail sur les médias avec un groupe de jeunes. Ce que nous cherchons à savoir c'est comment il est possible de favoriser un sain développement des jeunes (actif, raisonné et diversifié) à travers les relations aux médias. Mais, il est envisageable que ces questions ne soient plus pertinentes en regard du terrain, qui lui, a le pouvoir de modifier notre manière de concevoir le problème des jeunes et des médias. Une expérience terrain de six mois avec huit participants nous permettra donc de confronter nos connaissances théoriques, nos hypothèses et présupposés, avec la réalité du terrain.

#### 4.5.3 Une recherche pratique et dialectique

La posture du chercheur en recherche-intervention (et en recherche-action) s'oppose en partie avec celle de la recherche classique parce qu'elle est étroitement liée au terrain et aux acteurs, qui deviennent alors des partenaires. Il y a là, selon François Hainard (2007), une rupture du fossé entre théorie et pratique. Le chercheur doit être à l'écoute des acteurs, il doit apprendre d'eux et de leur milieu. Les acteurs ne sont pas des sujets que nous observons (comme dans la recherche classique, notamment ethnologique) mais bien des partenaires avec qui nous travaillons. De là toute l'importance du concept de « pratique », de ce que Carr et Kemmis appellent la praxis (se référant notamment aux travaux d'Habermas), et qu'ils définissent comme une action associée à une stratégie, en réponse à un problème posé concrètement, en situation, dans lequel l'auteur est impliqué. Ils ajouteront ensuite que cette action est informée par la théorie pratique et qui, en retour, informe et transforme cette théorie dans une relation dialectique (Lapassade, 1993).

Nous voulons donc inscrire notre démarche dans ce courant de recherche qui se veut participatif et interactionniste, et qui place la pratique, les actions posées, en toute première importance afin d'informer la théorie. Nous avons d'abord lu sur le sujet, nous voulons ensuite faire le chemin inverse et voir ce que le terrain peut apporter à la théorie. Hainard précise que la recherche-action se retrouve, historiquement, à l'extérieur du milieu académique puisqu'elle est fortement ancrée dans le milieu de la pratique (Hainard, 2007). Nous considérons ici que notre expérience d'animateur d'ateliers vidéo avec les jeunes (trois ans de pratique avant de débiter la recherche) fait de nous un acteur issu du milieu de la pratique. Ce qui nous apparaît tout à fait cohérent avec le domaine de la recherche-intervention. Voyons maintenant dans quel contexte précis notre action a pris place.

#### 4.6 Le cadre du terrain de recherche

Il sera ici question de décrire le contexte de notre recherche sur le terrain. Nous nous attarderons donc à décrire le quartier, les jeunes, les intervenants, ainsi que les buts plus généraux reliés à la subvention que nous avons obtenue pour créer un projet d'éducation aux médias de six mois. Nous pourrions de prime abord identifier des conséquences et modalités reliées aux caractéristiques premières du contexte dans lequel le projet a pris place.

#### 4.6.1 Le quartier Côte-des-Neiges

Notre intervention prend place dans le quartier Côte-des-Neiges à Montréal, un des quartiers les plus multiethniques au Canada. En 2001, 51% des résidents du quartier ont immigré au Canada à un moment donné au cours de leur vie et 32,4% de ces personnes sont arrivés au Canada au cours des 5 dernières années (Statistiques Canada, TSC, 2001). Le choix d'entreprendre notre recherche dans ce quartier et de travailler avec une majorité de jeunes provenant de l'immigration est important pour nous. Le métissage de la société québécoise est majoritairement une réalité montréalaise puisque 78,8% des immigrants au Québec entre 1993 et 2002 y vivent selon une enquête réalisée par la Direction de la population et de la recherche du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (2003). Toutefois, nous croyons qu'elle représente aussi une réalité du Québec de demain, que nous voulons prendre en compte. Ainsi, en travaillant, à la fois avec des jeunes venus d'ailleurs et, avec des jeunes Québécois de souche, nous avons le désir de former un groupe de jeunes qui soit représentatif d'un Québec de plus en plus métissé, d'une société qui mélange immigrants et non-immigrants.

Nous avons donc amorcé notre travail à la Maison des Jeunes de Côte-des-Neiges où nous avons animé un atelier vidéo pendant plus d'un an. Nous considérons cette période, celle de la Maison des Jeunes, comme un prélude à une véritable

recherche terrain. Ce fut une période exploratoire où nous avons testé la formule des ateliers vidéo. Nous avons alors constaté que les conditions n'étaient pas optimales pour ce que nous voulions entreprendre, soit une recherche approfondie en éducation aux médias. Les jeunes n'étaient pas assidus dans leur participation aux ateliers, ce qui nous empêchait de faire un suivi auprès d'eux, de comprendre comment ils évoluaient au contact de nos enseignements. Par contre, ce fut un moment privilégié pour observer les jeunes consommer des médias. La Maison des Jeunes mettait à disposition des jeunes des ordinateurs branchés à Internet. Nous avons donc observé pendant plus d'un an ce que consommaient les jeunes. Cette période nous a aussi permis de prendre contact avec le quartier, avec le milieu communautaire, de connaître les personnes-ressources, et ainsi, d'obtenir suffisamment de contacts pour mettre en place un véritable programme d'éducation aux médias par la vidéo.

#### 4.6.2 La création du projet Caméra Côte-des-Neiges

Avec l'appui de plusieurs intervenants du quartier, nous avons obtenu de *Service Canada*<sup>23</sup> une subvention pour mettre en place un projet de formation en vidéo de six mois. Par le biais du programme *Connexion Compétences*<sup>24</sup> (un programme qui veut aider les jeunes de 16 ans et plus, qui sont sans-emploi et qui ne sont pas aux études, à trouver un premier emploi ou à retourner aux études) nous avons trouvé là

---

<sup>23</sup> Service Canada est un organisme gouvernemental créé en 2005 afin que les Canadiens puissent accéder plus rapidement et plus facilement aux programmes et aux services du gouvernement du Canada. Il a pour objectif d'améliorer la prestation des services gouvernementaux.  
Définition tirée su site internet : <http://www.servicecanada.gc.ca/>

<sup>24</sup> «Dans le cadre de la Stratégie emploi jeunesse, le programme Connexion compétences fournit des subventions aux organismes communautaires pour aider les jeunes faisant face à des obstacles à l'emploi - comme les jeunes chefs de famille monoparentale, les jeunes Autochtones, les jeunes handicapés, les jeunes immigrants récents, les jeunes qui vivent dans des localités rurales ou éloignées et les jeunes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires - à acquérir un éventail de compétences et de connaissances ainsi que l'expérience de travail dont ils ont besoin pour participer au marché du travail au Canada.»

Définition tirée du site internet  
<http://www1.servicecanada.gc.ca/fr/dgpe/ij/pej/nouvprog/connexion.shtml>

le contexte idéal pour mettre en place notre projet de recherche-intervention. Le projet « Caméra Côte-des-Neiges » allait prendre place dans les locaux d'un organisme communautaire du quartier, soit l'Association de la Communauté noire de Côte-des-Neiges (CDNBCA), et allait convoquer trois intervenants pour travailler avec huit jeunes âgés de 16 à 25 ans (qui allaient recevoir une allocation hebdomadaire de 250\$). Un coordonnateur allait s'occuper du suivi administratif du projet, une intervenante psychosociale allait faire un suivi individuel des participants, et nous-mêmes allions agir à titre de directeur technique, c'est-à-dire que nous allions être responsables de la formation et du choix des activités.

#### 4.6.3 Cohabitation des objectifs

Si le financement de Service Canada nous a donné l'espace et le temps nécessaire pour entreprendre une intervention de six mois avec huit jeunes, il allait aussi nous obliger à travailler avec une cohabitation d'objectifs au sein d'un même projet. Ainsi, les objectifs de notre intervention (section 1.3) seront mis en parallèle avec les objectifs spécifiques du programme « Connexion Compétence ». L'apprentissage des techniques liées à la production vidéo, ainsi que les séances d'analyse de films (les deux principales activités que nous avons mises de l'avant) devront aussi permettre aux participants, soit de retourner à l'école, soit de se trouver un premier emploi (les principaux objectifs du programme « Connexion Compétences »). Nous croyons que ces objectifs pourront se marier avec ceux de notre recherche, dans le sens où nous désirons qu'une même intervention débouche sur des résultats à différents niveaux. En clair, nous croyons que les activités du programme permettront aux jeunes de développer des habiletés à l'égard des médias, et ces habiletés les aideront, de manière générale, à avancer dans la vie.

Pour notre recherche, nous nous sommes concentrés sur les relations aux médias (capacité d'analyse, compréhension de l'aspect « construction » des

représentations, capacité à dialoguer sur le sujet des médias) et pour le programme « Connexion Compétences », nous avons plutôt considéré les résultats concrets post-formation (retour au travail ou aux études). Malgré que les objectifs de notre recherche et les objectifs du programme « Connexion Compétence » soient différents, il y a un point sur lequel ils se rencontrent, et c'est en fonction de ce point commun que nous croyons qu'il est possible et viable de faire cohabiter ces objectifs. Pour nous, un meilleur rapport aux médias est un meilleur rapport au monde, et donc un meilleur rapport à soi. De plus, les activités que nous avons mises en place ont pour but de développer (de manière générale) « une mise en action » du jeune à l'égard des médias, un rapport plus « actif ». Nous croyons que ce paradigme de la « mise en action », du passage d'une attitude passive à une attitude active, concorde tout à fait avec les objectifs de retour aux études ou au travail du programme « Connexion Compétences ».

#### 4.7 Description du programme et des activités

Nous présenterons ici en détail le déroulement du terrain de recherche, soit les six mois de travail avec les huit jeunes dans le cadre du projet Caméra Côte-des-Neiges. Nous demeurons ici dans la simple description de ce qui fut au menu de ce programme, l'analyse de la pertinence et l'importance des différentes activités en regard des objectifs de recherche feront plutôt l'objet du chapitre « présentation des résultats ».

#### 4.7.1 La sélection des jeunes

Afin de recruter des jeunes éligibles au programme (âgés de 16 à 25 ans, ni à l'emploi, ni aux études), nous avons multiplié les tactiques publicitaires. Dans tous les organismes communautaires du quartier, les associations culturelles, les Centres de Santé et Services Sociaux (CSSS), ainsi que chez Emploi-Québec et dans les Carrefours Jeunesse-Emploi (CJE), nous avons déposé des brochures et informé les divers intervenants de la nature et des objectifs du projet. Nous avons aussi travaillé en collaboration avec un travailleur de rue pour qu'il tente de recruter des jeunes qui traînent au centre d'achats (Plaza Côte-des-Neiges) et ailleurs dans le quartier. De plus, nous avons acheté un espace publicitaire dans le quotidien *Métro*<sup>25</sup>. Cette publicité s'est avérée très efficace. Nous avons reçu des appels et des courriels pendant plus de deux mois, suite à cette annonce. Nous avons aussi posté l'annonce sur quelques sites Internet. Au total, plus de 100 jeunes ont répondu à l'annonce dans les délais exigés et plus de la moitié se sont avérés éligibles par rapport aux critères d'âge et d'occupation. Nous avons donc convoqué plus de 60 jeunes pour des entrevues de groupe échelonnées sur trois jours. Finalement, 20 jeunes se sont présentés à chacune des entrevues de groupe.

Pour faire la sélection, nous avons établi des critères afin de donner une configuration générale à l'équipe que nous voulions former. Le mot clé était « diversité ». Nous voulions une équipe diversifiée en termes d'âge, de sexe et d'origine ethnique. De plus, puisque nous voulions que ce projet soit ancré dans le quartier, nous avons priorisé les jeunes de Côte-des-Neiges et des environs. Finalement, nous avons convoqué huit jeunes pour une entrevue individuelle, et ce sont ces huit jeunes qui sont devenus les participants au projet. Tous les

---

<sup>25</sup> *Métro* est un journal quotidien gratuit, disponible en version papier et électronique.  
<http://www.journalmetro.com>

participants<sup>26</sup> ont été informés de la tenue de cette recherche et ils ont signé un formulaire de consentement (annexe 1).

Luis : 16 ans, né en Colombie.

Ligia : 16 ans, né au Salvador.

Bernardo, 19 ans, né au Guatemala

Davidson, 18 ans, né à Saint-Vincent.

Nathaniel, 18 ans, né en Haïti.

Rodney, 19 ans, né en Haïti.

Steeve, 20 ans, né au Québec.

Annie, 25 ans, né au Québec.

#### 4.7.2 Les activités

Durant les six mois de projet, les participants devaient se présenter au centre communautaire de 11h à 19h pour participer à divers ateliers et activités. Chaque semaine, nous inscrivions sur un calendrier la planification de la semaine de façon détaillée. Les jeunes devaient respecter un code de conduite qui inclut le respect de soi et des autres, le respect des horaires, ainsi que du matériel. Dès la première semaine, l'horaire se partageait entre séances d'analyse de films, ateliers sur l'utilisation des outils de production vidéo, sorties à l'extérieur du centre communautaire, ainsi que des tournages. Rappelons ici que notre manière d'envisager l'éducation aux médias se définit minimalement par un équilibre entre réalisation de vidéos et analyse de films : un équilibre entre émission et réception.

---

<sup>26</sup> Afin de préserver l'anonymat des participants, nous utilisons des noms et prénoms fictifs.

#### 4.7.2.1 Les ateliers

À intervalle de deux fois par mois, les jeunes participaient à un atelier sur un aspect technique spécifique de la production vidéo. Pour ce faire, nous avons invité des professionnels à donner des ateliers de quatre heures. Ainsi, il y a eu des ateliers avec un caméraman, un preneur de son, un monteur, un directeur photo et un musicien (concepteur sonore). Un atelier sur la construction d'un chariot pour les mouvements de caméra a également eu lieu. La démarche que nous avons proposée aux spécialistes invités se voulait participative, dans le sens où les jeunes ne devaient pas écouter et observer pendant des heures, il fallait faire un aller-retour entre les explications et la pratique. Le spécialiste expliquait quelques notions et vérifiait ensuite auprès de chacun des jeunes s'ils étaient en mesure de « faire » ce qu'il avait expliqué. Cette méthode s'est avérée efficace puisque les jeunes ne pouvaient pas décrocher, nous avons stimulé leur participation active en leur mettant, par exemple, la caméra entre les mains. À ce moment, le jeune ne pouvait pas dire « ouais, ouais, je comprends, c'est facile », il devait nous le prouver. Le mot d'ordre au centre de la démarche était le mot « faire ». Si les jeunes auxquels nous avons à faire se désintéressent de l'école et de son mode d'apprentissage, nous avons ici misé sur des apprentissages très concrets, très appliqués, axés sur le « faire ». De plus, il n'était pas question de faire seulement des exercices, mais de faire des projets réels, dont des contrats de production vidéo.

- Atelier caméra 1 avec Sébastien Croteau, réalisateur et caméraman.
- Atelier caméra 2 avec Sébastien Croteau, réalisateur et caméraman.
- Atelier prise de son avec André Vanderbiest, musicien et concepteur sonore.
- Atelier montage avec Sylvain Lemaître, monteur.
- Atelier éclairage avec Louis-Philippe Blain, directeur photo.

- Atelier construction d'un chariot « dolly » avec Louis-Philippe Blain, directeur photo.

#### 4.7.2.2 Les tournages

Pour mettre en application cette devise du « faire pour de vrai », nous avons, dès la première semaine de projet, organisé des tournages à l'extérieur du centre communautaire. De cette manière, nous voulions éviter la lassitude et le désintérêt en plongeant les jeunes rapidement dans le bain de la production réelle. Malgré qu'ils ne savaient pas du tout comment organiser des tournages, ni comment agir en situation de tournage, nous voulions favoriser l'apprentissage par essais et erreurs. Ainsi, de retour de tournage, nous visionnions les bandes et c'était le moment idéal pour expliquer des tactiques et techniques de tournage, cela à partir des erreurs visibles à l'écran. Il n'était pas sans dire que les jeunes se sentaient concernés, surtout lorsqu'ils étaient l'auteur de l'erreur en question. Voici en vrac, les tournages que nous avons faits, dont certains sont de véritables contrats. Par exemple, des organismes tels que Vues d'Afrique, nous ont embauchés pour réaliser de petites capsules vidéo. Ces contrats ont grandement contribué à motiver les jeunes, à donner de l'importance à leur travail<sup>27</sup>.

- Couverture et entrevues lors d'une manifestation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) contre les coupes budgétaires en éducation.
- Tournage d'un petit film pour un concours organisé par l'Association Québécoise des Organismes de Coopération Internationale (AQOCI).
- Tournage d'une présentation personnelle de 3 minutes de chacun des jeunes, dans un lieu qu'ils ont choisi.

---

<sup>27</sup> Nous aborderons cela de manière plus détaillée dans le chapitre consacré à l'analyse des résultats

- Couverture de l'événement « *Kasserian Ingera*<sup>28</sup> », dans l'édifice de la Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BANQ).
- Réalisation de 10 capsules de 1 minute, « *La minute du Festival Vues d'Afrique*<sup>29</sup> »
- Tournage d'un documentaire sur l'intégration des jeunes immigrants à Montréal.
- Tournage d'une vidéo « hommage aux mamans de la communauté noire à Côte-des-Neiges ».
- Tournage d'un moyen-métrage de fiction en espagnol, en collaboration avec les élèves de 6e année de l'école privée trilingue « Vision Terrebonne ».
- Couverture de l'événement « Festi-faim » (cueillette de denrées alimentaires pour les familles dans le besoin).
- Tournage d'un vidéoclip avec des rappeurs de Côte-des-Neiges.
- Tournage d'un documentaire en Haïti (Nathaniel).
- Tournage d'un court-métrage de fiction.

#### 4.7.2.3 Les sorties

Il était très important pour nous de sortir le plus souvent possible du centre communautaire afin d'ouvrir les jeunes à la richesse de l'environnement qui les entoure. Nous voulions ouvrir leur esprit à la diversité : aller à la découverte du monde extérieur pour mieux valoriser le monde intérieur. Comme c'est le cas lorsque nous voyageons, nous allons à la rencontre de l'ailleurs pour mieux comprendre qui

---

<sup>28</sup> L'évènement Kasserian Ingera veut faciliter le rapprochement interculturel en réduisant les préjugés et l'intolérance. Nous voulons permettre aux jeunes anglophones et francophones, des communautés noires, ainsi qu'à leurs familles, de s'ouvrir à l'autre, de reconnaître que la différence de langue et de culture n'est pas un obstacle à l'inclusion.

Définition tirée du site Internet : <http://www.alternatives.ca/article3526.html>

<sup>29</sup> Sous la forme du topo, l'équipe de Caméra Côte-des-Neiges a produit une minute de vidéo par jour pendant le Festival Vues d'Afrique, édition 2008.

Vidéos en ligne sur le site Internet : <http://www.vuesdafrique.org/spip.php?article291>

nous sommes à l'intérieur, comprendre d'où nous venons, et prendre conscience de la valeur du « chez-soi ». Ainsi, il apparaissait important de faire sortir les jeunes, de les emmener dans des endroits qu'ils ne fréquentent pas. Voici, en vrac, les diverses sorties qui furent au programme :

- Festival Vues d'Afrique : réunion aux bureaux avec l'équipe de coordination, plusieurs visionnements de films au programme du festival dans divers cinémas, buffet lors des soirées d'ouverture et de clôture.
- Visite du département des Finances et des Placements du Mouvement Desjardins.
- Visite de la Maison des Jeunes du quartier Notre-Dame-de-Grâce (NDG)
- Cinéma du Parc et Cinéma Excentris, visionnement de films et rencontre avec le directeur des Rencontres Internationales du Documentaire (RIDM).
- Visite de la Maison de la Culture de St-Michel et Parc-Extension.
- Voyage en Haïti pour Nathaniel.
- Voyage en Espagne pour Luis.
- Festival Présences Autochtones, concert de Richard Desjardins.
- Visite des studios du réseau de télévision TVA.
- Visite des studios du réseau de télévision Radio-Canada.
- Fin de semaine à la Coopérative Académique du Québec (COOPAQ) à St-Césaire.
- Remise de prix pour un concours de vidéo aux bureaux de l'AQOCI.
- Activités sur le racisme à la Ligue des Noirs du Québec.
- Travail dans les studios de Black Montreal Entertainment (production vidéo) et de Bass ma Boom (production sonore).
- Sorties dans divers restaurants (Quartier chinois, centre-ville, etc.).
- Voyage de trois semaines en France pour Annie, Nathaniel et Rodney, avec l'appui de l'Office-franco-québécois pour la jeunesse (OFQJ).
- Présentation des films des jeunes de Caméra Côte-des-Neiges dans le cadre des Rencontres Internationales du Documentaire de Montréal (RIDM).

- Tournage dans un foyer de groupe (Paul-Pau) pour des jeunes vivant avec des problèmes de santé mentale.

#### 4.7.2.4 Les rencontres

En plus des sorties, les jeunes ont eu l'occasion de discuter avec divers groupes de jeunes, des réalisateurs, ainsi que des personnalités publiques. Encore là, le but était d'ouvrir leurs horizons. Qu'ils se sentent valorisés, intéressants et en « dialogue avec le monde ». Pour nous, le « dialogue avec le monde » est à opposer avec le sentiment d'exclusion. Le sentiment d'inclusion nous semble favoriser par le mélange de notre esprit, de nos opinions, de nos connaissances, avec celui des autres, mélange qui se fait notamment par les rencontres, par les discussions. Attitude que nous associons avec une attitude « active » que nous prôtons dans cette recherche. Les rencontres ont été l'occasion de discuter de divers sujets. Le plus surprenant pour nous est de constater comment des jeunes, avec un niveau d'éducation passablement bas, sont capables de discuter avec des adultes sur des sujets parfois complexes. La parole, la discussion, lorsque le contexte est favorable, apparaît tel un espace ouvert, un espace où chacun parvient à interagir, souvent en mélangeant sa vision du monde avec ce dont il est question. Notamment, le monde des médias apparaît tel un sujet dont chacun est familier à sa manière, et donc, un espace où chacun a quelque chose à dire. C'est là pour nous, un point de départ très important pour entamer une intervention au niveau des apprentissages. Voici en vrac, les diverses rencontres organisées dans le cadre du projet.

- Rencontre avec Nadine Dominique, fille d'un illustre animateur de radio et journaliste haïtien (Jean Dominique), suite au visionnement du documentaire *L'agronome*, au sujet de la vie et de l'assassinat de Jean Dominique.

- Rencontre avec le documentariste Charles Gervais, suite au visionnement de son film *Revolucion*, au sujet de l'élection du gouvernement Chavez au Venezuela.
- Rencontre avec le documentariste Bruno Baillargeon, suite au visionnement de son film *Les chercheurs d'or*, à propos de personnes qui vivent de la récupération de déchets à Montréal.
- Rencontre avec Boucar Diouf, auteur, humoriste et animateur de télévision, discussion à propos de l'intégration des immigrants à la société québécoise.
- Rencontre avec un groupe de jeunes Français de la banlieue parisienne, dans le cadre d'un échange avec l'OFQJ, discussion sur les difficultés d'intégration et sur l'exclusion.
- Rencontre avec un groupe de jeunes qui s'impliquent à la Ligue des Noirs du Québec, discussions sur le racisme.
- Rencontre avec des jeunes immigrants africains qui étudient à Ste-Hyacinthe.
- Rencontre avec d'autres jeunes de Montréal qui font de la vidéo lors d'une soirée organisée par les RIDM et ayant pour thème « Le droit de vivre ma ville ».

#### 4.7.3 Vers une analyse en profondeur

Nous avons ici présenté la méthodologie que nous avons mise de l'avant pour atteindre nos objectifs de recherche, soit une recherche-intervention de six mois avec un groupe de huit jeunes âgés de 16 à 25 ans, à raison de 40 heures par semaine. Ce projet intitulé « Caméra Côte-des-Neiges » a pris place dans un quartier multiethnique, réalité sociale du Québec que nous avons voulu prendre en compte et qui nous a conduits à choisir des jeunes ayant des origines diverses. Afin d'évaluer les résultats de cette démarche, nous avons utilisé deux outils de collecte de données : observations participantes notées dans un journal de bord et entrevues

semi-dirigées réalisées au sixième mois de projet. Nous aurons ensuite recours à la méthode de l'analyse par catégories conceptuelles de Paillé et Mucchielli (2005) pour rassembler et orienter les éléments que nous extrairons de la collecte de données. Rappelons aussi que cette analyse des données prendra en compte le travail du chercheur, ses interactions avec le groupe qui auront potentiellement modifié sa manière de concevoir et de pratiquer l'éducation aux médias avec un groupe de jeunes. Notons aussi que la cohabitation des objectifs de recherche avec ceux du programme *Connexion compétences* de *Service Canada* (principal bailleur de fonds) a eu une influence sur le choix des participants (ni à l'école, ni à l'emploi), ce qui a permis, minimalement, de mettre en valeur le pouvoir motivateur de notre intervention.

## CHAPITRE V

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre exposera les résultats de notre recherche en réponse aux objectifs que nous nous étions fixés au départ. Nous passerons en revue les données amassées à l'aide des deux outils de collecte de données, soit les observations retranscrites dans le journal de bord et les entrevues semi-dirigées réalisées en fin de projet. Après avoir présenté sommairement les données issues des deux outils, nous élaborerons des catégories conceptualisantes, selon la méthodologie de Mucchielli (2005), afin de favoriser un approfondissement du sens à donner à ces éléments issus du terrain, toujours en regard des objectifs de recherche et dans l'optique d'une analyse résolument qualitative.

Dans un premier temps, nous ferons le dépouillement du journal de bord que nous avons tenu durant les six mois de recherche sur le terrain. Cet outil de collecte de données fut utilisé pour garder une trace chronologique de nos observations. Chaque jour, nous avons pris des notes par rapport aux activités réalisées et nous avons commenté la participation des jeunes aux activités et la dynamique de groupe. Nous présenterons donc ces données en les classant sous chacun des objectifs de recherche.

Dans un deuxième temps, nous présenterons des éléments issus des entrevues semi-dirigées que nous avons réalisées lors du dernier mois de projet. Ces entrevues avaient pour but de faire un retour sur les six mois de projet avec chacun des participants en influençant le moins possible la réponse du participant. Pour ce faire, nous avons utilisé un aide-mémoire imprimé (annexe 4) sur lequel figurent les diverses activités qui ont été au menu du projet Caméra Côte-des-Neiges et nous avons proposé à chaque participant de faire un retour sur son expérience.

Dans un troisième temps, nous interrogerons notre propre action au sein du projet. Nous ferons un retour sur notre démarche à savoir, en quoi cette recherche de changement auprès de huit jeunes parle, en partie, de nous-même? Comment notre propre bagage culturel a-t-il de l'influence sur notre manière de concevoir le problème auquel nous nous intéressons dans le cadre de cette recherche?

La dernière partie de ce chapitre présentera des catégories conceptualisantes que nous avons élaborées en regard des données présentées dans ce chapitre. Celles-ci permettront de pousser plus loin l'analyse des données, de les rassembler autour de concepts structurants qui se concentrent principalement autour de l'expérience vécue sur le terrain. De cette manière : « [...] le chercheur va tenter d'accéder au sens des expériences, des interactions ou des logiques des événements ou des vécus qu'il étudie » (Mucchielli, 2005, p.147). Les catégories conceptualisantes

agiront telle une synthèse des résultats de notre recherche, une synthèse que nous voulons tournée vers l'avenir; une forme d'ouverture. Afin de nous préparer à cheminer graduellement vers la présentation des catégories conceptualisantes, nous utiliserons des intertitres thématiques pour nous permettre d'organiser les données, parfois éparses, qui seront ici présentées.

Nous avons composé ces intertitres en faisant l'exercice de prendre le plus de recul possible par rapport au 6 mois de projet et en tentant d'extraire les grandes lignes de ce qui nous semble le plus significatif dans toute cette démarche, ce que nous devrions en retenir. Dans un premier temps, nous avons tenté de répondre à nos objectifs : quels éléments du journal de bord et des entrevues semi-dirigées nous permettent de répondre (positivement ou négativement) à nos objectifs? Dans un deuxième temps, nous avons volontairement cherché dans le journal de bord et les entrevues, ce qui pouvait traduire de notre tentative de stimuler les participants intellectuellement et l'esquisse d'une possible sortie du cercle infernal du divertissement médiatique. Les intertitres traduisent donc aussi de notre action, de ce que nous avons mis en place en tant qu'intervention éducative.

### 5.1. Les observations

Cette section présentera les résultats issus des observations que nous avons retranscrites dans le journal de bord. Nous les analyserons en regard de chacun de nos trois objectifs de recherche.

### 5.1.1. Données en lien avec l'objectif (1) de favoriser la capacité d'analyse des jeunes en faisant de l'analyse filmique.

Les séances de visionnement et d'analyse de films ont occupé une part importante du programme des activités de Caméra Côte-des-Neiges. En moyenne, nous avons fait deux séances de ce type par semaine. En début de programme, c'est nous qui choisissons les films à voir, et l'analyse prenait la forme d'une discussion. En milieu de projet, nous avons invité un étudiant en cinéma pour choisir les films et animer l'activité. À ce moment, nous avons introduit l'utilisation d'une grille d'analyse (annexe 2) que les jeunes devaient remplir pendant et après la projection du film. En fin de projet, ce sont les jeunes qui, à tour de rôle, devaient choisir le film à analyser. Nous avons alors continué d'utiliser la grille d'analyse. Cette grille nous a permis de concentrer l'analyse des jeunes vers des points précis dont les aspects formels d'une production. De même, cette grille nous a permis de systématiser l'exercice d'analyse et ainsi, nous permettre de comparer aisément les réponses et l'évolution de chacun.

#### 5.1.1.1 Forme et contenu des productions

Les participants au projet ont été choisis pour former une équipe diversifiée. Il est à noter que les niveaux de scolarité étaient différents d'un jeune à l'autre, ce qui a engendré des capacités d'analyse différentes. Notons qu'Annie faisait preuve en début de projet d'une capacité d'analyse beaucoup plus élevée que les autres participants, qui eux se situaient à des niveaux plus équivalents. De manière générale, nous observons qu'il y a eu, pour chacun des participants, progression de leur capacité d'analyse. Tous les jeunes ont fait état d'une augmentation de la qualité de leurs analyses filmiques; les grilles d'analyse filmique en témoignent, ainsi que les discussions après visionnement. Les premiers commentaires lors de ces discussions ne se distancaient que très rarement d'une appréciation personnelle du

type « j'ai aimé ou je n'ai pas aimé ». Plus le projet avançait, plus les jeunes ont abordé des aspects techniques pour parler des films, autant dans les discussions qu'à l'intérieur de la grille d'analyse. Il faut dire que celle-ci invitait les participants à parler des aspects techniques en y réservant un espace à remplir.

#### 5.1.1.2 Pertinence des questions posées

Nous observons aussi que cette augmentation de la capacité d'analyse se traduit par la qualité des questions suscitées par le visionnement. Plus le projet avançait, plus les questions des jeunes étaient pertinentes. En début de projet nous avons affaire à des questions comme : « Est-ce que c'est plus pauvre en Haïti qu'en Afrique? » D'autres questions que nous considérons plus précises et plus élaborées ont ensuite germé, comme par exemple : « Quelle est la différence entre le capitalisme et le communisme? » Les séances d'analyse ont permis de développer une forme de curiosité chez les participants qui les a incités à poser des questions de plus en plus pertinentes. Nous croyons ici que nous pouvons associer cette augmentation de la pertinence des questions à un développement du désir de comprendre et à une forme de curiosité intellectuelle.

#### 5.1.2 Données en lien avec l'objectif (2) d'apprentissage des techniques convoquées par la réalisation de vidéo pour mieux comprendre comment se construisent les représentations visuelles

Une large partie du projet Caméra Côte-des-Neiges (20 heures par semaine) a porté sur l'apprentissage des outils et des techniques liés à la production vidéo. Pour ce faire, nous avons d'abord invité des professionnels<sup>30</sup> (réalisateur, directeur photo,

---

<sup>30</sup> La liste complète des professionnels et des ateliers figure à la section 4.6.2.1

monteur, etc.) pour animer des ateliers sur les aspects spécifiques convoqués par ce type de production. Ensuite, nous avons organisé une douzaine de tournages<sup>31</sup> pour favoriser un apprentissage qui soit pratique. Nous avons misé sur une méthode par essais et erreurs afin que les participants prennent conscience de l'importance de la préparation et des tactiques nécessaires pour arriver à de bons résultats. Cette méthode s'est avérée des plus efficaces.

#### 5.1.2.1 De vrais tournages

Ce choix d'expérimenter le plus concrètement possible les techniques de tournage a créé beaucoup de motivation. Les jeunes ont pris au sérieux les tournages et ont fait preuve d'un grand sens des responsabilités. Par exemple, lors des tournages dans le cadre du Festival Vues d'Afrique, les jeunes ne sont jamais arrivés en retard, contrairement à la tendance générale observée durant les autres activités au programme. Aussi, ils devaient faire des entrevues avec les organisateurs du festival et les réalisateurs invités, choses qu'ils ont faites avec beaucoup de sérieux et d'implication. Nous avons été très impressionnés par la pertinence des questions posées par les participants et les initiatives qu'ils ont prises pour aller à la rencontre des spectateurs et ainsi, récolter une panoplie de commentaires. L'exigence de tourner une capsule vidéo par jour les a poussés à aller à la rencontre des gens et à discuter avec eux.

En regard du second objectif, nous analysons que cet effort visant à poser des questions pertinentes, combiné à une recherche de matériel varié, correspond tout à fait à une compréhension de ce qui est nécessaire à la construction de représentations (ici des vidéos) de qualité. De plus, nous notons un souci pour les concordances sonores et visuelles (un aspect technique primordial pour quiconque

---

<sup>31</sup> La liste complète des tournages figure à la section 4.6.2.2.

fait de la production vidéo). Le développement de ces compétences techniques chez les participants est principalement lié, selon nous, aux nombreuses expériences de tournage au cours desquelles les jeunes ont commis plusieurs erreurs. Après chaque tournage, nous visionnions en groupe les images, et c'est à ce moment que les participants prenaient conscience des erreurs commises.

#### 5.1.2.2 De l'amusement passif au sérieux actif

Au sujet du sérieux avec lequel les participants ont participé aux nombreux tournages, nous voulons mettre en lumière comment l'attitude active, que nous avons voulu stimuler, est à opposer à une attitude dite passive à l'égard des médias. Rappelons que la passivité est, pour nous, un des éléments les plus négatifs contre lequel nous désirons développer des stratégies de changement. Dans le cadre du projet « Caméra Côte-des-Neiges », nous observons que les participants ont démontré beaucoup de sérieux par rapport au travail de confection d'une représentation visuelle (réalisation de vidéos) et que cette position (de concepteur, d'émetteur) se différencie beaucoup de celle du spectateur qui consomme des vidéos de manière passive, pour se divertir. Du simple zapping à la recherche de l'amusement, nous passons au paradigme de la création, convoquant au passage la réflexion, la curiosité, etc. Ajoutons à cela que les jeunes sont parvenus à produire des vidéos de qualité, et que cela dénote une certaine compréhension du processus de représentation engagé dans la production d'une vidéo. De manière simpliste, si les participants sont parvenus à produire des représentations visuelles de qualité, c'est qu'ils comprennent (un minimum) comment elles se construisent.

### 5.1.2.3 Comprendre et intellectualiser le processus de représentation

Au sujet de cet objectif de compréhension du processus de représentation, nous le considérons partiellement atteint au sens où les participants sont parvenus à user des outils et des techniques nécessaires à la construction de ce type de représentation. Par contre, ceux-ci n'ont pas nécessairement intellectualisé cette action. Le processus de représentation, comme nous l'avons défini préalablement en nous référant à Stuart Hall (1994) et Catherine Saouter (2000), n'a pas été entendu de la sorte par les participants. Nous ne les avons pas amené à concevoir une image vidéo telle une transposition du réel, soit un objet qui en représente un autre. Les participants ont, pour nous, compris l'aspect construction (le travail) qui se cache derrière l'habituelle consommation instantanée des vidéos, mais ils n'ont pas intégré cette notion en la positionnant en termes de langage et de production de sens. Notre objectif est partiellement atteint dans le sens où les participants ont compris comment se construisent les représentations visuelles en expérimentant de manière pratique la production de celles-ci. À savoir si les participants ont réfléchi à ce que sont, de manière fondamentale, les représentations visuelles, à leur rôle en termes de langage; cela correspondrait à une étape subséquente. Nous croyons avoir préparé le terrain pour aller vers ce type de réflexion avec eux. Cette dimension de l'objectif n'est donc pas atteinte.

À ce sujet, la capacité d'abstraction des participants et leur ouverture à faire un effort intellectuel peuvent être prises en compte mais, nous croyons aussi qu'une part de responsabilité nous incombe. En tant que principal responsable des activités du projet, nous avons volontairement modelé le cadre et le contenu des apprentissages selon les personnes auxquelles nous avons à faire. Voulant, avant toute chose, stimuler chez les participants le désir et l'énergie à participer aux activités du projet, nous nous sommes adaptés à eux, selon leur goût et leur capacité. Nous avons donc naturellement contourné certains sujets de réflexions et favorisé d'autres idées qui sont venues des participants. Par exemple, le visionnement d'un film

documentaire a donné lieu à une discussion sur la culture québécoise. Nous avons donc encouragé les jeunes à s'exprimer sur ce sujet plutôt que de faire dévier la discussion sur la spécificité du matériau vidéo numérique ou sur le langage propre aux films documentaires. Nous avons travaillé à réfléchir là où les participants se situaient, selon leurs intérêts et motivations du moment. Ce style d'intervention éducative que nous avons mise de l'avant pourrait se définir par une nécessité préalable d'intéresser, voire d'enthousiasmer les participants visés par l'intervention. Au sortir du projet, il semble que nous n'ayons pas saisi l'opportunité de parler de la nature des représentations médiatiques. Le contexte n'y était pas approprié.

#### 5.1.2.5 Synthèse des éléments se rapportant à l'objectif (2)

Nous croyons ici que les expériences de type « vrais tournages » (à opposer aux exercices de tournage) ont grandement favorisé un apprentissage rapide des outils et des techniques liées à la réalisation d'une vidéo. Le contexte de production réelle, dont les contrats<sup>32</sup>, a créé une exigence de rendement et de qualité qui, selon nous, n'aurait pas été favorisée de la sorte par des exercices ayant pour seul but l'apprentissage des techniques. Formule qui s'apparente à celle de l'école. Il semble y avoir un effet bénéfique dans l'implication d'une exigence extérieure, des obligations qui excèdent le contexte du projet en soi. Ce qui correspond, dans cet exemple, à honorer les contrats que nous avons avec des partenaires comme le Festival Vues d'Afrique. Cette exigence extérieure a eu pour effet de rendre les participants impliqués et responsables.

En regard de la réussite de ces expériences de tournage, de l'augmentation de la qualité des productions, nous croyons qu'en ce sens, les participants ont développé

---

<sup>32</sup> Les contrats sont les 10 capsules « la minute du Festival Vues d'Afrique », les « présentations de soi » (qui à la base devait être diffusées par le site Parole citoyenne de l'ONF, mais cet engagement a été annulé en cours de route) et le tournage du film « *La escuela de la muerte* » pour le compte de l'École Vision Terrebonne. Voir section 4.6.2.2.

une compréhension de l'aspect construction des représentations visuelles, tel que formulé dans notre deuxième objectif. Par contre, cela ne veut pas dire que les participants sont désormais plus critiques par rapport à ce qu'ils consomment en termes de représentations médiatiques, mais bien qu'ils saisissent mieux le travail qu'implique la production des dites représentations. Notons à ce sujet que les participants se sont montrés beaucoup plus sensibles à la technique qui se cache derrière les images vidéos lors du visionnement de leurs productions, en comparaison avec les visionnements de productions qui ne sont pas les leurs. Il est clair qu'ayant été eux-mêmes créateurs d'une vidéo, ils étaient conscients du travail qui avait mené au résultat. Lors de visionnements de productions de très grande qualité, par exemple un long-métrage de fiction, les artifices de la technique sont demeurés plus transparents pour les participants. Au final, nous considérons que les participants ont été capables d'apprendre à faire des vidéos, mais que cela ne veut pas dire qu'ils sont en mesure de réfléchir les images vidéos en tant que représentations visuelles.

### 5.1.3 Données en lien avec l'objectif (3) d'ouvrir un dialogue avec les jeunes à propos de la consommation médiatique afin de nous permettre de la décrire, entre influence et appropriation

L'expérience du projet Caméra Côte-des-Neiges a été l'occasion pour nous d'observer ce que consommaient les jeunes en termes de médias, et plus particulièrement les objets de type images en mouvement (vidéos). Les jeunes participants au projet naviguaient quotidiennement sur Internet et ce fut l'occasion pour nous d'observer l'utilisation qu'ils en faisaient, les sites qu'ils fréquentaient, les vidéos qu'ils visionnaient. De plus, tel que mentionné précédemment, il y eut, en moyenne, deux séances de visionnement de films par semaine dans le cadre du projet. Aussi, nous avons organisé des discussions de groupe quotidiennes où nous avons parlé avec les participants de différents sujets en rapport aux médias, en

regard de ce qu'ils avaient consommé et vécu durant la journée. Ces discussions ont souvent dérivé vers d'autres sujets qui s'éloignaient de la question des médias, mais qui nous apparaissent tout de même pertinents en regard de ce troisième objectif de recherche. En ce sens, nous pourrions résumer cet objectif à l'aide de deux questions simples : Est-ce que les participants sont influencés par les médias et leurs contenus? Est-ce que les participants s'approprient les médias et leurs contenus? Nous tenterons de répondre à ces deux questions par des exemples-clés.

#### 5.1.3.1 La consommation médiatique

Commençons par décrire sommairement ce que consommaient les participants lorsqu'ils naviguaient librement sur Internet. Nous observons que les participants consacraient la majorité du temps passé sur Internet sur des sites de relations interpersonnelles comme *Facebook*, *MySpace* et *Pouchon*, et qu'ils ouvraient systématiquement le logiciel de clavardage *MSN*. À partir de ce que nous avons observé, leur utilisation de ces sites et logiciels concernait principalement la mise en ligne et la consultation de photos, de même que la lecture et l'émission de commentaires simples, souvent à propos des photos. Les commentaires les plus fréquents étaient : « wasup » (comment ça va?), « k es tu fè » (qu'est-ce que tu fais?), « nice pic, look nice » (belle photo), etc. De plus, nous avons noté que les participants écoutaient toujours de la musique lorsqu'ils naviguaient. Aussi, ils regardaient des vidéos en ligne, souvent sur le site *YouTube*. La majorité des vidéos visionnées était des vidéoclips de musique populaire américaine, des extraits de films ou séries américaines, ainsi que des séquences tournées par des caméramans amateurs et des caméras de surveillance (accidents, bagarres, grossièretés, etc).

### 5.1.3.2 L'exercice de la discussion

Le troisième objectif, tel que formulé, exige en premier lieu une ouverture du dialogue avec les participants au sujet de la consommation médiatique. Avant même de s'intéresser aux sphères d'influence et d'appropriation, nous mentionnons ici qu'à plusieurs occasions, nous sommes parvenus à discuter avec les jeunes, à partir d'expériences médiatiques. Ce dialogue s'est avéré pour nous d'une importance capitale puisqu'il nous a permis de discuter sur des questions telles que la politique, les valeurs, les différentes visions du monde, les idéologies, etc. Malgré le fait que notre troisième objectif exige de déterminer si les jeunes sont influencés ou s'ils s'approprient ce qu'ils consomment, nous avons découvert que le seul fait de discuter avec les jeunes à partir d'objets médiatiques, est une activité intéressante en soi. En ce sens, l'exercice de dialoguer après visionnement s'est avéré d'un intérêt notable, avant même de questionner les processus d'influence et d'appropriation.

L'ouverture d'un dialogue, à partir des vidéos et films que nous avons visionnés, a donné lieu à des discussions où les participants se sont exprimés de manière authentique; du moins, c'est ce que nous avons noté dans nos observations. Ces discussions n'étaient pas seulement orientées vers l'identification d'éléments cinématographiques, mais aussi vers leur appréciation de la production et leur opinion par rapport au sujet traité. Comme le but premier de cet exercice était d'encourager les jeunes à s'exprimer et à écouter les autres, nous avons volontairement laissé les discussions s'engager sur des voies diverses, selon les propos des participants. De plus, les productions présentées n'étaient pas des films de divertissement de type hollywoodien, nous voulions voir si les participants pouvaient faire preuve de suffisamment d'ouverture pour être capable d'apprécier d'autres types de productions que celles auxquelles ils sont habitués. Par cet exercice, nous voulions que les jeunes puissent exprimer leur opinion sur des sujets complexes comme la pauvreté, l'homosexualité, la peine de mort, etc. Ce genre de

discussion est à opposer avec l'expression d'une opinion de premier niveau, comme celles que nous avons pu observer dans les commentaires que les participants émettent sur le web (« c chill, look nice, etc.»). En ce sens, l'expression d'une opinion à l'intérieur d'un champ de complexité donné, comme ce fut le cas lors de ces discussions, est pour nous un exercice qui permet de favoriser la capacité d'appropriation des contenus par les jeunes. Le jeune qui exprime avec précision et authenticité son opinion par rapport à un sujet complexe, expérimente un rapport d'appropriation à l'égard d'un contenu : « il le fait sien ».

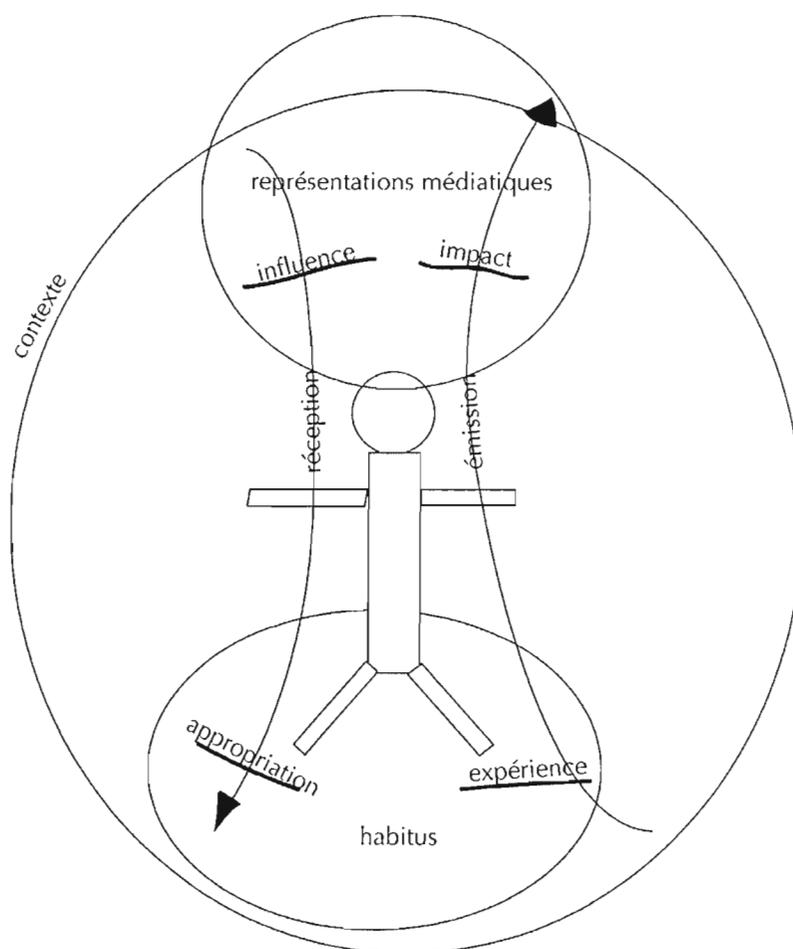
En somme, les séances de discussion nous ont permis de débattre de plusieurs idées qui habitent les jeunes, de faire des liens avec ce qu'ils consomment dans les médias, de les initier à des productions qu'ils ne connaissent pas, de développer leur curiosité et de travailler sur leur ouverture d'esprit. Nous voulions sonder la capacité d'appropriation des participants, mais comme pour plusieurs autres concepts avec lesquels nous travaillons dans le cadre de cette recherche (esprit critique, représentation, influence,) il s'avère qu'un concept est difficilement identifiable dans le travail sur le terrain. L'objectif est partiellement atteint dans le sens où nous sommes parvenus à ouvrir un dialogue à partir d'expériences de consommation médiatique mais, il demeure difficile de décrire cette consommation en termes d'appropriation et d'influence.

### 5.1.3.3 La sphère de l'appropriation

Il est apparu opportun, ici, d'introduire le schéma des relations aux médias que nous avons élaboré au tout début de cette recherche. Ce schéma tente de positionner les concepts d'influence et d'appropriation à l'intérieur d'un schéma circulaire de la communication qui tente de faire le pont entre ces concepts et les éléments fondamentaux que sont l'émission et la réception. Avec ce schéma, nous évoquons l'idée d'un équilibre entre phénomènes d'influence et d'appropriation qui

correspond à un équilibre entre émission et réception d'objets médiatiques. Le tout servant à représenter l'humain au centre des relations aux médias. Nous y avons aussi introduit les termes expérience et impact pour évoquer les phénomènes qui sont présents lors de l'émission d'objets médiatiques. Le terme habitus se réfère à tout ce qui constitue l'être humain en relation avec le monde extérieur.

Figure 5.1 Schéma des relations aux médias



Comme nous le disions précédemment, il s'est avéré difficile pour nous d'identifier des manifestations concrètes des concepts d'influence et d'appropriation. Nous

avons développé ces concepts à partir d'écrits, à partir d'une intellectualisation de ces phénomènes et nous étions, à ce moment, très loin de la réalité du terrain. Il semble que les manifestations des phénomènes d'influence et d'appropriation sont plus difficiles à percevoir que ce que nous avons prévu. Malgré cela, nous avons identifié quelques phénomènes d'appropriation, mais du côté des productions réalisées par les participants. C'est à travers la sphère de l'émission, de la création, que nous percevons des manifestations d'un rapport d'appropriation des jeunes à l'égard des médias. À ce sujet, les huit vidéos de « présentation de soi » témoignent d'une utilisation sobre et authentique du médium vidéo pour se présenter; ce qui est totalement à contre-courant du spectacle dominant et du style des vidéos que consomment majoritairement les jeunes. Cela est, pour nous, un exemple d'appropriation.

Par la réalisation de vidéos, et tout ce que cela implique (recherche, préparation, élaboration d'un propos, choix des images, proposition stylistique), nous considérons ici que les participants au projet ont fréquenté la sphère de l'appropriation. À travers les vidéos produites, ils ont fait des choix et ont utilisé des médias (vidéo, Internet) pour mettre de l'avant un objet qu'ils ont eux-mêmes élaboré et qui leur ressemble, qui leur appartient. Le terme élaboration est pour nous très important car il marque ici la différence avec les pratiques Internet que nous considérons superficielles. Lorsque les participants clavardent, mettent en ligne des photos, ou émettent des commentaires, ils le font de manière rapide, presque instantanée. Ces activités ne nécessitent aucune réflexion, ni d'élaboration d'un choix; elles ne sont pas « individuation de sa propre route » (Certeau, 1990).

#### 5.1.3.4 La sphère de l'influence

À partir de nos observations, nous avons pu constater un certain rapprochement entre les idées véhiculées dans les objets médiatiques consommés par les

participants et les commentaires émis lors des séances de discussion. Par exemple, les garçons ont démontré tout au long du projet un intérêt particulier pour les filles qui s'habillent sexy, en accord avec le modèle que nous avons observé dans les vidéoclips qu'ils consommaient. De plus, l'attitude machiste des artistes de ces vidéoclips correspondait exactement aux propos que les garçons ont tenus lors d'une discussion sur l'homosexualité. Ils ont pour la plupart affirmé qu'ils n'aimaient pas les homosexuels, que ça les rendait violents de les côtoyer. Une attitude que nous croyons calquée sur celle véhiculée par les chanteurs de rap homophobes qui dansent avec de nombreuses filles sexy dans les vidéoclips. Dans ce cas, le contenu des vidéoclips semble exercer une forme d'influence sur le discours des jeunes. Par contre, nous ne croyons pas que ces contenus aient une véritable influence sur les comportements des participants. En ce sens, ils auraient une influence sur leur discours et non sur leurs comportements. Nous pouvons affirmer cela puisque dans le groupe, un des participants était homosexuel et celui-ci a tenu, lors de la discussion, des propos tout à fait opposés à ceux des amateurs de rap. Résultat : ces derniers n'ont pas agi en cohérence avec leurs propos, comme si le discours qu'ils avaient tenu demeurait dans la sphère du « paraître » et ne franchissait jamais la porte des actions réelles. Leurs comportements ne sont pas devenus violents. En ce sens, nous avons noté dans le journal de bord, au sujet des commentaires émis par jeunes sur Internet, de leur tenue vestimentaire, de leur attitude et de leur discours lors des discussions de groupe, que ceux-ci étaient souvent en parfaite adéquation avec l'attitude des chanteurs des vidéos qu'ils consomment. Par contre, ces manifestations semblent demeurer dans une sphère de l'artificialité, de l'apparence. Comme si, au fond d'eux-mêmes, les participants n'étaient pas nécessairement en accord avec le discours qu'ils mettaient de l'avant par leur tenue et leur attitude. Nous avons constaté cela, par exemple, lors des discussions de groupe. À maintes reprises, l'approfondissement d'une discussion a donné lieu à l'affinement graduel des opinions de chacun et permis de s'éloigner des idées calquées sur les clichés des vidéoclips. Ainsi, nous sommes arrivés à comparer l'homophobie au racisme envers les Noirs, alors qu'au début de la

discussion, les participants de race noire se disaient ouvertement homophobes. La discussion a notamment montré que ce sentiment ne trouvait pas beaucoup d'ancrages explicatifs chez ceux qui s'en revendiquaient. Comme si cette idée ne venait pas d'eux.

#### 5.1.3.5 Synthèse des éléments issus du journal de bord en lien avec l'objectif (3)

Les discussions que nous avons eues avec les participants du projet nous ont permis de pressentir qu'il y a à la fois influence et appropriation à l'égard des médias, mais que les « leaders d'opinion », tels que décrit par Lazarsfeld (1965), ont aussi leur importance. Nous observons que la mise en parallèle (que nous avons proposée) de la discrimination à l'égard des homosexuels et du racisme envers les Noirs a provoqué de nombreuses réactions de la part des jeunes. Sans vouloir affirmer que les séances de discussion que nous avons réalisées avec eux ont eu une influence plus forte que celle des médias, nous noterons plutôt que ces séances ont été des moments privilégiés pour que nous prenions contact avec la culture des jeunes, et que ceux-ci prennent contact avec la nôtre, à l'image de ce dont parle Buckingham (2003), dans une forme d'échange, de dialogue. Échanges qui ont potentiellement le pouvoir d'influencer nos opinions et celles des jeunes.

Pour faire suite aux exigences de ce troisième objectif de recherche, nous croyons que les processus d'influence et d'appropriation sont tous deux présents lorsque nous parlons de consommation médiatique. Il est clair pour nous que l'appropriation est davantage stimulée par un travail d'émission (de création) d'objets médiatiques, et que la sphère d'influence est plus active lors de la réception (visionnement). Par contre, nous avons aussi perçu des manifestations de l'influence des médias dans les productions faites par les participants. Le meilleur exemple étant le vidéoclip « Peps on the grind », projet final de Rodney, qui met de l'avant une grande quantité de clichés associés aux vidéoclips de musique rap (alcool, drogue, machisme). De la

même manière, les séances de visionnement de productions (réception) peuvent être le lieu de l'appropriation s'ils permettent de développer le goût des jeunes dans le sens d'une ouverture à la diversité et d'un exutoire par rapport aux réseaux d'influence de la publicité et du divertissement commercial. L'appropriation est ici vue comme un travail qui permet de singulariser ses choix, de se forger une opinion et des goûts qui ont des ancrages solides et qui échappent aux processus d'influence de la machine promotionnelle et publicitaire.

À ce sujet, nous défendons l'idée que l'ouverture d'un dialogue sur les médias permet à l'adulte de sonder les différentes idées qui habitent les jeunes, d'en discuter, et peut-être de favoriser une remise en question de certaines d'entre elles, de faire connaître aux jeunes d'autres types de productions moins commerciales, voire de leur donner le goût pour la diversité. Nous ajouterons que le simple fait d'avoir l'occasion de discuter de cela avec les jeunes est digne d'intérêt, potentiellement porteur de changement, et que la consommation médiatique est une excellente porte d'entrée pour qu'adultes et jeunes échangent et apprennent à mieux se connaître, et que les adultes aient quelque chose à dire aux jeunes par rapport à tout ce que l'univers médiatique dominant propose et impose. Cette expérience nous a permis de mieux connaître les jeunes avec qui nous travaillions.

## 5.2 Les données issues des entrevues semi-dirigées : analyse et résultats

Au sixième et dernier mois du projet, nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées avec quatre des participants au projet. Bien qu'au départ nous devions le faire avec tous les participants, il s'est avéré que seulement la moitié d'entre eux ont été disponibles pour cette dernière cueillette de données. Certains des participants étaient à ce moment en stage dans une station de télévision (*Nuevo Mundo*<sup>33</sup>), soit

---

<sup>33</sup> Nuevo Mundo est une station de télévision en espagnol située à Montréal.  
<http://www.nuevomundotv.com/>

Ligia et Bernardo. Luis et Davidson ont, quant à eux, abandonné le projet, le premier au deuxième mois, et le second au quatrième mois. Nous avons tout de même tenu à réaliser ces entrevues, comme nous l'avions prévu, mais avec la moitié de l'équipe, soit avec Steeve, Rodney, Nathaniel et Annie. Il est à noter que l'atmosphère au moment de réaliser ces entrevues était plutôt tendue. Nous étions en toute fin de parcours et les participants devaient finaliser leurs derniers projets vidéos avant la présentation à la Maison de la Culture Côte-des-Neiges. De plus, les jeunes ne savaient pas ce qu'ils allaient faire après le projet, ce qui leur occasionnait stress et angoisse. Nous avons tout de même dépouillé ces entrevues pour en faire ressortir les points importants, notamment ceux avec lesquels nous pouvons tisser des liens vers nos trois objectifs de recherche. C'est ce que nous présenterons ici.

#### 5.2.1 Données en lien avec l'objectif (1) de favoriser la capacité d'analyse des jeunes en faisant de l'analyse filmique

Nous verrons ici ce que les entrevues semi-dirigées nous apprennent au sujet de ce premier objectif. Puisque nous avons déjà présenté plusieurs éléments provenant des observations retranscrites dans le journal de bord, nous nous en tiendrons ici aux éléments qui nous conduisent vers des pistes de réflexion différentes, ou qui se distinguent un minimum des éléments que nous avons vus précédemment.

Tout d'abord, nous constatons à la lecture des verbatims d'entrevues que tous les participants mentionnent les séances de visionnement et d'analyse de film comme étant intéressantes et éducatives, bien que ce ne soit pas les mots que les participants ont utilisés. Steeve, pour qui le langage cinématographique était tout à fait inconnu en début de projet, nous confie que maintenant, lorsqu'il écoute un film, il est sensible aux mouvements de caméra et aux différents choix du réalisateur,

---

chose qu'il ne faisait pas avant. Il dit que ça devient « un tic ». Au cours de l'entrevue, Steeve identifie cet effort nécessaire au visionnement de films plus complexes, effort que nous associons à l'attitude recherchée pour en arriver à une lecture analytique d'un film, une écoute active plutôt que passive. C'est ce que nous avons tenté de favoriser.

Pour Rodney, en regard de l'entrevue, le projet semble avoir été très instructif. Puisqu'il fut très présent et impliqué tout au long des six mois, Rodney se souvenait de presque toutes les activités qui figuraient sur l'aide-mémoire. Il a mentionné lors de l'entrevue que les films documentaires pouvaient être intéressants, notamment en regard du message qu'ils diffusent, mais surtout de la manière dont ils sont construits. Rodney mentionne très souvent le montage comme étant un élément auquel il est sensible. Nous ajouterons que de manière générale, Rodney semble avoir intégré une manière de parler des films qu'il a vus, en ce qu'il traite plutôt de la manière dont ils sont faits et non pas seulement de ce dont il est question : soit la forme plutôt que le contenu d'un film. C'est pour nous très important, car nous considérons cela comme un premier pas vers une forme de distanciation et une preuve que la capacité d'analyse du jeune est en marche : le passage de la passivité à l'activité.

Pour Annie, les rencontres avec les réalisateurs ont été des moments très importants. Elle pouvait à ce moment prendre contact avec la démarche créatrice de ceux-ci, leurs motivations, les moyens qu'ils ont pris pour mener un projet à terme et surtout, les choix de mise en scène et de réalisation d'un film. Annie était dans une démarche, dès le début du projet, où elle voulait devenir réalisatrice de cinéma. En regard de notre premier objectif, nous croyons que les séances de visionnement et d'analyse lui ont permis de pousser encore plus loin ses capacités d'analyse. Elle n'a pas seulement identifié des éléments formels et techniques au sujet d'un film, elle s'est intéressée à la démarche artistique des réalisateurs. Ses propos, issus de l'entrevue, témoignent de son intérêt pour les rencontres avec les réalisateurs, et du

travail de réalisation en général, comme dans cet exemple au sujet de la rencontre avec Bruno Baillargeon<sup>34</sup> : « J'ai trouvé que vraiment ce gars-là c'est un artiste, parce que y'a réussi à faire ressortir l'humanité de son film ».

5.2.2 Données en lien avec l'objectif (2) d'apprentissage des techniques convoquées par la réalisation de vidéo pour mieux comprendre comment se construisent les représentations visuelles.

Tel que mentionné précédemment, l'apprentissage des techniques liées au tournage et au montage des vidéos (l'utilisation des outils que sont la caméra, les micros, et l'ordinateur) a occupé une part très importante des activités du projet. Les participants ont réalisé des contrats de tournage (Festival Vues d'Afrique, projet à l'École Vision-Terrebonne), ainsi que des projets personnels (présentation de soi, vidéoclip, etc).

Lors de l'entrevue, Steeve nous apprend d'emblée que le projet lui a fait comprendre que produire une vidéo, et surtout utiliser la caméra, était quelque chose de complexe : « Je ne pensais pas que c'était si compliqué. » Il mentionne le réglage des couleurs, le choix et l'exécution des mouvements des caméras, afin de dresser un portrait du métier de caméraman (et de réalisateur) qui est facile en apparence, mais qui se révèle complexe lorsque tu en fais l'apprentissage. Steeve nous dit aussi que c'est un métier qui a le pouvoir de te passionner, comparativement aux métiers manuels (auxquels il est habitué) « que tu fais seulement pour l'argent ». Pour lui, la production vidéo est « quelque chose que tu peux vraiment aimer », et c'est ce qui te permet d'aller loin dans ce domaine. Pour Steeve, il semble que plus il en a appris au sujet de la production audiovisuelle, plus il prenait conscience de la complexité du travail que cela impliquait. Nous pouvons affirmer que l'apprentissage des

---

<sup>34</sup> Bruno Baillargeon, réalisateur du documentaire « Les chercheurs d'or ».

techniques lui a permis de comprendre que la construction de représentations visuelles était une activité complexe, difficile et passionnante. Selon ses dires, plus ça avançait, plus c'était difficile, mais il aimait ça. Il mentionne aussi le visionnement des tournages comme étant un moment où il a beaucoup appris : « Ça aide beaucoup quand tu le vois. »

En visionnant l'entrevue avec Nathaniel, nous constatons qu'il n'était pas dans un état d'esprit propice à un retour sur le projet. Nous avancerons ici que le contexte a eu une influence sur le cours de l'entrevue. Au moment où nous avons réalisé celle-ci, Nathaniel accumulait retards et absences aux activités; son attitude se caractérisait par une participation minimale et cela se ressent lors de l'entrevue. Il n'a pas envie de faire l'effort du retour en arrière que nous lui proposons. Il dit lui-même, dès le début : « Fuck, c'est heavy, ton affaire. » Par contre, si nous évaluons la participation de Nathaniel dans tout le projet, nous dirons que l'entrevue n'est pas représentative de la totalité de son implication, elle est plutôt révélatrice du moment (de la semaine) où nous avons réalisé celle-ci. Ceci dit, nous interrogerons tout de même cette entrevue en regard de nos objectifs.

À ce sujet, Nathaniel fait une remarque intéressante. Il se fait critique des ateliers sur l'utilisation de la caméra car, dit-il, l'animateur parle beaucoup et cela lui fait penser à l'école; ça l'ennuie. Nathaniel évoque ensuite les apprentissages concrets, les tournages, comme étant des moments tout aussi formateurs. Il ajoute que ce qu'il se souvient dans les ateliers, ce sont les moments où le formateur « nous a fait toucher ». Nathaniel fait ici référence au fait que le formateur leur demandait de prendre la caméra dans leurs mains et d'actionner des fonctions spécifiques. Ce passage nous renvoie à notre second objectif. Il nous permet d'affirmer que l'apprentissage des outils et des techniques audiovisuels passe notamment par les expériences pratiques. C'est à savoir si ces expériences ont permis à Nathaniel de comprendre comment se construisent ce type de représentations visuelles. Rien de ce qu'il dit dans l'entrevue ne nous permet d'aller dans ce sens.

Pour Rodney, la situation est différente. Déjà actif dans le domaine musical, Rodney se considère comme un artiste et l'apprentissage des rudiments de la vidéo est pour lui une nouvelle corde à son arc. Il donne, dès le départ, beaucoup de valeur à cette formation, et cet intérêt marquera son implication tout au long des six mois. Son entrevue confirme aussi cette tendance.

En regard de notre second objectif, l'entrevue avec Rodney place les apprentissages pratiques au sommet des activités en termes d'importance. Pour lui, les multiples tournages, le visionnement des bandes et le montage, lui ont permis de « voir ses erreurs » et d'évoluer. Rodney a participé à la réalisation de plusieurs vidéos et selon ses mots, « ça devenait de mieux en mieux ». Pour lui, les apprentissages et l'expérience ont beaucoup d'importance, c'est ce qui lui permet de cheminer dans la production vidéo. Contrairement à Nathaniel, il arrive à nommer ce que les activités lui ont appris, alors que ce dernier demeurait le plus souvent dans le paradigme de « j'ai aimé, c'était cool, etc ». À propos de la visite des studios de Vox<sup>35</sup>, Rodney nous dira que ça lui a permis de comprendre « comment c'était fait » (les émissions de télévision). Aussi, les apprentissages de Rodney ne semblent pas marqués par la complexité comme ce fut le cas pour Steeve. Rodney va même dire, en parlant du contrat pour le Festival Vues d'Afrique, que c'était « facile à apprendre ». Au sujet des ateliers de formation, il dira qu'il « a beaucoup appris », mentionnant au passage plusieurs des éléments techniques qu'il a appris au cours de chacun des ateliers.

Pour sa part, Annie était non seulement la plus âgée des participantes, mais elle était aussi la plus intellectuelle. En regard du second objectif, Annie témoigne aussi de ses apprentissages pratiques, mais elle ne nomme pas vraiment d'éléments techniques. Elle va plutôt parler de démarche, de passion, d'implication du

---

<sup>35</sup> VOX est une chaîne de télévision québécoise exclusive aux abonnés de Vidéotron. Elle se définit comme une télévision complémentaire, et une télévision avant-gardiste, qui donne l'accès aux citoyens et une place de choix à la relève et à la nouveauté.  
Source : <http://voxtv.ca>

réalisateur, de connaissance de soi, de travail sur soi-même. Les apprentissages d'Annie auront plutôt concerné la croissance personnelle et la mise en action. Elle avait depuis longtemps le désir de faire des vidéos, le projet lui a permis de passer à l'action, de faire ce dont elle rêvait. Cette « plongée dans l'action » comme elle le nomme, lui a permis de comprendre où étaient ses aptitudes. Elle affirme avoir pris conscience que le genre documentaire n'était pas pour elle car elle est « trop dans son monde ». Cela., pour nous, témoigne d'un cheminement dans la compréhension du processus de représentation dont il est ici question, soit la différence entre fiction et documentaire.

5.2.3 Données en lien avec l'objectif (3) d'ouvrir un dialogue avec les jeunes à propos de la consommation médiatique afin de nous permettre de la décrire, entre influence et appropriation

Que nous apprennent les entrevues semi-dirigées au sujet de notre troisième objectif de recherche? De manière générale, nous dirons que l'exercice d'ouvrir un dialogue au sujet de la consommation médiatique, souvent à la suite du visionnement d'une vidéo, a permis aux jeunes d'élargir leur paradigme d'appréciation d'un film ou en d'autres mots, de « s'ouvrir à d'autres genres de productions ». À la lecture des entrevues, nous constatons que les participants sont tous parvenus à apprécier des films pour lesquels ils ne portent habituellement pas d'intérêt.

Pour Steve, le projet a été une expérience très enrichissante du point de vue du dialogue et de l'ouverture à l'autre. Vivant dans un milieu plutôt fermé (quartier Pointe-St-Charles à Montréal, milieu défavorisé, jeunes décrocheurs), rares étaient les occasions pour lui de vivre des expériences différentes, d'avoir des discussions avec des personnes extérieures à son milieu immédiat, ainsi que de visionner des productions qui ne sont pas des « blockbusters » disponibles en location. Dans l'entrevue, Steve fait allusion, à plusieurs reprises, à la valeur des rencontres qu'il a

faites. « J'ai parlé avec la fille (une étudiante du Cégep de Sainte-Hyacinthe qui revenait d'Afrique) pendant une heure de temps. » Aussi, le visionnement de films au Festival Vues d'Afrique lui fait dire que ça lui a fait prendre conscience des problèmes qui existent ailleurs sur la terre et de relativiser par rapport aux problèmes que lui vit à Montréal : « Tu regardes ça pis tu te dis que t'es pas si pauvre que ça. » À la lecture du verbatim de l'entrevue de Steeve, nous constatons que le verbe « découvrir » revient à de multiples reprises. Ce qui nous permet de croire qu'il « a fait siennes » plusieurs des expériences relatives au projet, que ce soit le visionnement de films ou les discussions que nous avons eues ensemble et avec d'autres groupes de jeunes, Steeve a vécu quantité d'expériences nouvelles : il a intégré de nouvelles connaissances et a « découvert beaucoup de choses ».

Pour Nathaniel, la situation est différente. Nous pouvons déjà dire, par comparaison, que celui-ci ne vient pas d'un milieu fermé, dans le sens où il a passé 14 ans en Haïti et 4 ans à Montréal. Ce n'est pas la première fois qu'il rencontre des gens d'horizons différents et il a, nécessairement, une conscience de l'autre plus large. Par contre, au sujet de la consommation médiatique, Nathaniel a fait preuve de très peu d'ouverture. Lors des visionnements, il trouvait les films difficiles à suivre, ou alors sans intérêt. Il nous rappelle lors de l'entrevue que « ce n'était pas son genre de films ». En résumé, Nathaniel a beaucoup plus expérimenté les rencontres humaines réelles que les « rencontres médiatiques ». Il a appris à utiliser le matériel de tournage et de montage, mais il n'a pas eu un coup de cœur. Selon ses propos, il aime « la danse et les filles » et il se plaît à mimer la tenue vestimentaire des chanteurs de rap américain. Ce qui le place dans la sphère de l'influence. Par contre, ses productions vidéos et ses rapports avec les autres le place quand même dans un état d'authenticité, voire d'appropriation, mais pas à l'égard des productions médiatiques qu'ils consomment. Pour lui, tout cela n'est pas très important, ce qui importe le plus c'est la sphère du relationnel. Nathaniel aime les gens, il aime les différences culturelles et c'est à ce niveau qu'il se concentre. Pour lui, le plus important dans le projet était de « bien s'entendre avec tout le monde ». La culture

médiatique l'intéresse lorsqu'il y a des ancrages avec le réel. Par exemple, il utilisait beaucoup Facebook parce que cela lui permettait d'organiser de réelles rencontres avec les gens. Ce qui nous permet de dire que Nathaniel se laissait volontairement influencer par la mode issue d'objets médiatiques afin d'utiliser celle-ci pour séduire. Il épouse sans aucune retenue sa nouvelle culture commerciale occidentale (en comparaison avec sa culture haïtienne d'un petit village de campagne). Son appropriation se situait plutôt dans son désir de partage de sa culture haïtienne, comme en témoigne très bien la vidéo qu'il a réalisée en Haïti : *Voyage Vodoo*<sup>36</sup>.

Pour Rodney, nous étions à mi-chemin entre influence et appropriation. À maintes reprises lors de l'entrevue, Rodney nous fait part de ce qu'il a appris : « Avec Sébastien Croteau on a beaucoup appris ». Rodney nomme avec précision les éléments techniques qu'il a appris dans chacun des ateliers, ce qui démontre sa grande implication dans le projet. Rodney avait quelque chose à dire pour chacun des éléments écrits sur l'aide-mémoire ; le projet Caméra Côte-des-Neiges a, pour lui, été très instructif. Chaque notion, information ou expérience, il les a faites siennes et elles font parties d'un bagage qui lui servira en tant que créateur et producteur de contenu. Il faut dire que Rodney était déjà un producteur de contenu musical (texte et musique rap), et que le projet devait lui servir « pour progresser dans sa carrière artistique ».

À la lecture du verbatim d'Annie, nous constatons que c'est le « passage à l'action » qui revient à maintes reprises. Le projet lui a permis de mettre la main à la pâte. Elle parle de l'importance du travail d'équipe et des différences d'aptitudes entre le réalisateur de fiction et le documentariste. L'expérience du projet lui a permis (selon ses dires) de travailler sur sa propre personne. Elle parle aussi des difficultés du passage des idées sur papier au film en sons et images. En résumé, le projet a

---

<sup>36</sup> Courte vidéo dans laquelle Nathaniel présente son village natal, Payant, à travers les rituels vaudous qui s'y déroulent régulièrement.

donné à Annie la chance de mieux connaître le métier de cinéaste. Dans son cas, d'arrêter d'en rêver et de se confronter à la réalité du métier.

## 5.2 Tableau synthèse comparatif des éléments issus des deux outils de collectes de données

Objectifs/Outils	Observations	Entrevues
<p>Objectif 1</p> <p>Favoriser la capacité d'analyse des jeunes en faisant de l'analyse filmique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Évolution des commentaires après projection, de la simple appréciation à l'identification d'éléments formels.</li> <li>-Intérêt pour des films dont ils n'ont pas l'habitude de s'intéresser, pertinence des questions posées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ouverture et découverte de films et d'univers que les jeunes ne connaissent pas.</li> <li>-Capacité à percevoir et à parler de la forme d'un film (une forme de distanciation)</li> <li>-L'écoute active est différente de l'écoute passive, c'est un travail qui peut devenir passionnant.</li> </ul>
<p>Objectif 2</p> <p>Faire, avec les jeunes, l'apprentissage des principales techniques convoquées par la réalisation d'une vidéo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Les vrais tournages convoquent sens des responsabilités, travail par essais et erreurs, apprentissage rapide et concret, compréhension du travail qui se cache derrière</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Le travail de production audiovisuelle est complexe et passionnant.</li> <li>-Le travail par essai et erreur est très instructif au sens pratique.</li> <li>-Le processus de</li> </ul>

<p>(recherche, scénarisation, tournage, montage) pour mieux comprendre comment se construisent les images que nous nommons représentations visuelles.</p>	<p>les images à consommation instantanée.</p> <p>-</p>	<p>représentation a été compris au niveau pratique, mais il n'a pas été intellectualisé.</p>
<p><b>Objectif 3</b></p> <p>Ouvrir un espace de dialogue avec les jeunes à propos de la consommation médiatique (réception, production et diffusion d'objets médiatiques qui combinent textes, sons et images) afin de nous permettre de mieux décrire cette consommation, entre influence et appropriation.</p>	<p>-Le seul fait d'ouvrir le dialogue est important</p> <p>-Prise de contact avec la culture des jeunes et inversement.</p> <p>-Influence et appropriation sont des concepts difficiles à identifier sur le terrain parce que ce sont des concepts théoriques.</p>	<p>-Le dialogue favorise une ouverture vers des opinions ou des sujets qui nous sont de prime abord étrangers.</p> <p>-L'influence de la culture de masse (de la mode) est très forte, elle est une manière de socialiser et les aspects négatifs de celle-ci sont difficiles à percevoir, la prise de conscience ne se fait pas en claquant des doigts.</p> <p>-Importance de l'influence des réseaux sociaux, des leaders d'opinion.</p>

### 5.3 Analyse réflexive de notre rôle au sein du projet

Au sujet de notre attitude en tant qu'animateur principal du groupe, nous constatons que le journal de bord témoigne d'un sentiment d'incertitude de notre part. À plusieurs reprises, nous nous questionnions au sujet de l'objectif premier des séances de discussions, et du projet en général. Est-ce que nous devons tenter d'influencer l'opinion des jeunes? Comment conjuguer des objectifs de changement avec un désir de laisser les jeunes s'exprimer? En relisant les notes du journal de bord, nous constatons que nous avons douté à maintes reprises de la pertinence de la manière dont nous envisageons de « régler le problème de l'influence des médias ». Comment encourager l'individuation des choix, tout en ayant (personnellement) une forme d'aversion pour un certain type de cinéma (de musique, de vidéos) qui est largement apprécié du grand public, et notamment des participants au projet? Nous avons trouvé une solution en suspendant notre jugement au sujet des goûts personnels des jeunes, mais en proposant, par exemple, d'autres films que ce qu'ils consomment habituellement. Notre rôle se caractérisait ensuite par celui du transmetteur qui donne des clés pour apprécier les films (ou vidéos) présentés. À ce sujet, nous avons plusieurs notes qui traitent du rôle du transmetteur culturel africain, ceux qu'ils nomment les griots (thème abordé par Boucar Diouf<sup>37</sup> lors de sa rencontre avec les jeunes). Nous croyons ici que ce modèle caractérise la manière dont nous percevons notre rôle et nous a permis de modeler notre attitude en ce sens. Ensuite, il apparaissait aussi très important de ne jamais juger les opinions des jeunes, mais plutôt de les questionner, de les amener à les justifier, à y réfléchir et à peut-être les remettre en question. Voilà un peu comment nous avons partiellement résolu nos hésitations quant à notre rôle au sein des discussions, et du projet en général.

#### 5.4 L'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes

---

<sup>37</sup> Voir la section 4.6.2.4

Le dépouillement des données issues des deux outils de collecte utilisés nous a permis de mettre de l'avant les éléments qui répondent (ou ne répondent pas) aux objectifs de départ. Ainsi, notre présentation des résultats s'est organisée telle une réponse aux objectifs. Par contre, notre expérience de six mois sur le terrain nous a permis de découvrir d'autres dimensions que celles sur lesquelles nous avons choisi de travailler. Dans la présente section, nous tenterons de synthétiser les éléments issus du terrain que nous trouvons les plus importants, mais cette fois, en délaissant quelque peu nos objectifs de recherche pour aller plutôt vers une actualisation de notre expérience sur le terrain. Cette actualisation s'incarnera par l'élaboration de trois catégories conceptualisantes qui concentreront en elles les aspects les plus importants de notre expérience sur le terrain. Tel qu'exposé précédemment, cette élaboration veut faire le chemin inverse de celui que nous avons présenté dans cette recherche : soit aller de la pratique vers la théorie. Les catégories se présentent telles des tentatives de théorisation à partir d'éléments issus du terrain. Nous n'accoucherons pas ici d'une théorie telle qu'on l'entend dans le langage scientifique, mais nous tenterons de cheminer vers l'espace du conceptuel à partir d'observations issues du terrain; un processus qui s'apparente à l'induction. Nous garderons en tête au cours de cet exercice les mots de Mucchielli (2005) qui nous dit de «chercher les logiques internes aux phénomènes.»

#### 5.4.1 L'habitude de l'effort et de l'ouverture dans les relations aux médias

Notre expérience confirme ce que nous pressentions avant de commencer cette recherche, c'est-à-dire que la consommation médiatique chez les jeunes est le plus souvent le lieu de « l'expérience accessible à tous » où l'on cultive le « terrain connu ». Nous avons observé, pendant le projet, que la consommation médiatique des participants était le lieu de la passivité, du non-investissement de soi en tant que personne singulière et de la non-complexité du discours. Au sujet des objets

médiatiques consommés par les participants, nous ne pouvons pas parler de simplicité car la forme des productions est souvent très élaborée; le message par contre ne l'est pas. En clair, des moyens techniques faramineux sont mis au service d'une démarche artistique et d'un discours simpliste, voire tendancieux. Les médias recherchent les côtes d'écoute, le grand public et donc, ils ratissent large. Pour cela, ils simplifient leur discours au maximum et misent sur la qualité de la technique, la technologie « dernier cri » pour que leur produit soit au goût du jour. Malgré les opportunités d'interactions rendues possibles grâce à Internet et les sites tels que *Facebook*, force est de constater que les participants au projet utilisent ces portails de manière instinctive et superficielle; jamais ils ne font l'effort d'une interaction réfléchi et investie. Le plus souvent, ils utilisent *Facebook* comme un téléphone, de manière réactive, sans besoin de réflexion ou d'investissement. Nous sommes donc en présence d'une habitude de paresse dans les relations aux médias. Ce qui est recherché, c'est un divertissement rapide, facile et superficiel. C'est à cette attitude que nous nous sommes attaqués.

Malgré le fait que nous croyons le spectateur capable de choisir sa propre route, nous constatons que celui-ci vit avec son environnement. Si l'environnement propose majoritairement des films à contenu simpliste, il est tout à fait normal que cela ait de l'influence sur les gens qui vivent dans cet environnement. L'habitude à l'effort n'étant pas séduisant de prime abord, les initiatives à proposer des alternatives doivent se multiplier et réinventer les contextes de visionnement; comme ce fut le cas dans le cadre du projet *Caméra Côte-des-Neiges*. Le visionnement d'un film y devenait un travail sérieux et non un divertissement oisif et personnel.

Il n'est pas seulement question d'habitude à l'effort, mais aussi d'habitude à l'ouverture, d'une tolérance à la différence, à l'étranger. À l'image d'un enfant habitué par ses parents à une variété de plats différents, les jeunes qui ne consomment que des films de divertissement ont, plus les années passent, de la difficulté à consommer autre chose. Cultiver la tolérance commence aussi par ce que l'on

consomme. Les participants au projet se sont surpris eux-mêmes à apprécier autre chose que ce à quoi ils sont habitués, et même ce qu'ils croyaient détester. Il ne faut pas sous-estimer la capacité d'adaptation de l'être humain, mais bien travailler avec celle-ci.

#### 5.4.2 De l'écriture à la lecture et de la lecture à l'écriture

La catégorie ici présentée se concentre à interroger deux pôles fondamentaux de la communication médiatique, soit l'émission et la réception. Comme nous l'avons vu dans cette recherche, la possibilité pour l'être humain d'émettre et de recevoir du contenu médiatique se modifie avec les époques. Aujourd'hui, force est de constater que l'évolution des technologies permet une accessibilité toute nouvelle à l'émission de contenu médiatique. Comme nous l'avons expérimenté avec les participants au projet Caméra Côte-des-Neiges, les jeunes sont capables d'apprendre à produire des vidéos qui combinent textes, images et sons. De plus, nous avons tenté avec eux de produire des vidéos à l'intérieur d'une démarche réfléchie qui sollicite un investissement de soi. Résultats : des décrocheurs scolaires sont parvenus à produire des vidéos très intéressantes qui ont fait l'objet de présentation dans les salles de cinéma<sup>38</sup> et de licences pour une diffusion Internet<sup>39</sup>.

La catégorie ici présentée se veut un retour à l'essence de ce qu'est la communication médiatique, soit un aller-retour entre émission et réception d'objets médiatiques. En regardant les problèmes qui nous intéressent, soit l'influence des médias et le développement d'une prise de conscience médiatique, nous avons découvert, par notre expérience sur le terrain, que les jeunes ont besoin d'apprendre à lire et à écrire des objets médiatiques, qu'ils sont disponibles à faire cet

---

<sup>38</sup> Présentation de vidéos de Caméra Côte-des-Neiges dans le cadre des Rencontres Internationales du Documentaire de Montréal (RIDM), édition 2008.

<sup>39</sup> Diffusion de vidéos de Caméra Côte-des-Neiges sur le site <http://whoweare.ca/fr/>

apprentissage et que celui-ci provoque des changements souhaitables tels que l'ouverture à consommer des objets différents et la capacité d'analyser et de dialoguer à partir de ces objets. Tous les participants au projet Caméra Côte-des-Neiges ont cheminé grâce à cette expérience : ils ont appris à analyser et à produire un objet médiatique et surtout, ils ont appris à apprécier et à s'intéresser à autre chose que les produits strictement commerciaux. Est-ce que ces jeunes seront maintenant plus critiques à l'égard de ce qu'ils consomment au jour le jour? Rien pour l'instant ne nous permet d'aller dans ce sens, mais nous pouvons affirmer qu'ils seront certainement mieux outillés pour le faire. La comparaison entre la lecture et l'écriture cursive et l'émission et la réception d'objets médiatiques nous engage sur la voie de l'apprentissage, du besoin d'être accompagné, voire guidé, dans nos relations médiatiques.

#### 5.4.3 Le guide médiatique : initiateur à la singularité et la pluralité expérientielle

Cette troisième catégorie que nous présentons ici s'intéresse principalement à notre expérience personnelle. Quels éléments traitent de notre expérience sur le terrain, de notre rôle dans cette recherche de changement auprès de jeunes adultes? Nous tenterons ici de mettre en lumière le caractère réflexif de notre travail et de lui donner du sens.

Le terrain de recherche est venu pointer, pour nous, le rôle fondamental de la personne qui partage au groupe sa passion : son cheminement dans le monde des arts et de la culture. Nous allons fouiller cette question pour savoir si, personnellement, nous avons vécu ce type de cheminement. N'est-ce pas notre expérience personnelle que nous tentons ici de reproduire?

Sans grande surprise, c'est exactement ce qui a teinté notre parcours. En fait, nous-même., adolescent, avons été initié au cinéma (mais aussi à la littérature et à la

musique) par des professeurs, des amis, des artistes, qui sont devenus en quelque sorte des mentors. Ces personnes ont eu beaucoup d'incidence sur notre parcours culturel et artistique, dans le sens où ils nous ont fait découvrir «autre chose» que ce que nous connaissions, autre chose que ce à quoi notre milieu immédiat nous avait habitués. Le mentor est dans ce cas, une personne qui possède une plus grande expérience sur un sujet donné et qui fait l'exercice de nous faire sentir et comprendre ce qui le passionne. Ainsi, le mentor nous invite à pénétrer l'espace de la singularité de son expérience, de nous inviter dans l'espace de sa passion toute personnelle, mais aussi de nous initier à l'analyse de cette expérience. Et c'est en partie ce que nous avons voulu reproduire. Nous avons voulu partager notre passion pour le cinéma avec le groupe de participants au projet Caméra Côte-des-Neiges, et il semble que cela ait, en partie, fonctionné.

Nous utilisons ici les termes mentor et guide, plutôt que professeur ou enseignant, afin de mettre l'accent sur le partage de l'expérience (circulaire), que nous voulons différencier de celle de la transmission de connaissances (modèle vertical). Bien que notre action s'inscrive dans le domaine de l'éducation, nous tentons ici d'élargir le spectre afin de redonner ses lettres de noblesse aux personnes capables de partager leur passion avec un groupe sans être un «diplômé en éducation». Les termes guides et mentors nous apparaissent ici tout à fait opportuns.

Nous nous sommes donc interrogés sur ce que pouvait représenter cette personne qui a le pouvoir de modifier notre vision du monde de l'image, de nous initier à une lecture plus profonde d'un objet vidéo. Où se situe son action et à quel niveau agit-il? Nous découvrons que, à la fois au niveau de notre expérience personnelle et de celle des participants au projet, le mentor, ou guide, a fait connaître au groupe des objets qui, pour lui, faisaient sens. Conséquence de ce partage, les participants et nous-mêmes avons vu s'élargir le spectre de notre appréciation. Il y aurait donc une dimension qui a trait à la singularité de l'expérience du mentor qui est partagée au groupe. Ainsi, avec le groupe, le mentor refait le chemin de ce qui fait sens pour lui,

voire de ce qui éveille en lui intérêt, intensité et profondeur. La singularité ici partagée devient une porte d'entrée pour modifier la manière de percevoir un objet.

Le rôle de guide (ou mentor) est, selon nous, de plus en plus négligé dans le monde d'aujourd'hui. Alors que le but de ce dernier est de faire découvrir des objets culturels dignes d'intérêt, il semble que ce soit la publicité et l'appareil promotionnel qui assument aujourd'hui cette responsabilité. Nous croyons ici que cette situation est lourde de conséquences. Alors que l'initiateur accompagne le public, qu'il l'invite à cheminer graduellement, à comprendre et à analyser des œuvres souvent complexes ou particulières, la publicité travaille à séduire le public pour l'inciter à consommer des productions commerciales. Alors que l'initiateur voudra revoir et décortiquer un objet, la publicité va plutôt inciter le public à consommer rapidement, et toujours en plus grand nombre, de nouveaux objets. Il apparaît que l'initiateur et la publicité travaillent tous les deux à faire connaître des objets (dans le cas qui nous intéressent, des objets vidéos) mais de manière diamétralement opposées. Si la publicité a le vent dans les voiles, nous croyons que le guide ou initiateur médiatique est en perte de vitesse. « La télévision a remplacé le griot, » comme l'a dit notre ami et conteur burkinabè Kientega Pingdéwindé Gérard, dit KPG.

Si le rôle du guide oscille entre singularité et pluralité, c'est qu'il trace les liens complexes qui existent entre deux termes qui semblent, à priori, s'opposer. Nous utilisons le mot singularité en référence à la subjectivité de l'expérience vécue par le récepteur d'un objet médiatique. Ainsi, le guide partage son appréciation toute personnelle d'une œuvre, mais en s'appuyant sur une analyse profonde des matériaux de celle-ci. Par exemple, nous avons choisi de présenter aux participants de Caméra Côte-des-neiges des films que nous apprécions de manière toute personnelle, mais pour lesquels nous avons déjà fait l'effort d'analyser les différentes composantes et la mécanique interne, afin de mettre en relation notre appréciation personnelle avec le travail de mise en forme propre à l'objet analysé. Ainsi, nous

avons voulu encourager l'expression toute singulière de l'appréciation d'un film, mais qui s'appuie sur une lecture fine (analytique) de l'objet.

L'expression « pluralité expérientielle » renvoie à la nécessaire diversité des objets médiatiques consommés par les individus. Nous avons eu le souci, tout au long du projet, de présenter des œuvres différentes les unes des autres, que ce soit au niveau du genre, du style, de la provenance; il était primordial que l'éventail des films présentés soit large et qu'il convoque une gamme d'expériences différentes les unes des autres. Nous avons voulu que les participants explorent des zones de l'expérience médiatique auxquelles ils ne sont pas habitués. Le but n'étant pas que les jeunes aiment tous les films présentés, mais qu'ils expérimentent une pluralité d'expériences médiatiques. Nous croyons que l'ouverture et la tolérance à la diversité que nous évoquons ici au sujet des expériences médiatiques pourraient être extrapolées à un champ beaucoup plus large. C'est une piste qui nous apparaît des plus fécondes et qui excède le cadre de la présente recherche. Nous insinuons ici que l'ouverture médiatique et l'ouverture à « l'Autre » iraient de pair.

## CONCLUSION

Au terme de cette recherche, les questionnements de départ ne semblent pas se résoudre, mais se préciser. Quant est-il de l'influence des médias sur les individus, et plus précisément sur les jeunes? Le projet Caméra Côte-des-Neiges nous a donné l'opportunité d'observer qu'il existe des phénomènes d'influence qui se vérifient notamment par le mimétisme à l'égard de modèles médiatiques, mais qu'il y a tout autant de manifestations d'appropriation, de réinterprétations personnelles de ce qui est véhiculé par les médias. Ce qui nous apparaît maintenant le plus important, c'est que l'offre des médias se multiplie et se diversifie : les choix qui s'offrent aux jeunes en termes d'objets médiatiques sont en expansion. Face à cela, la question serait plutôt : quel rôle les adultes ont-ils à jouer dans la consommation médiatique des jeunes générations? À ce sujet, les systèmes restrictifs et les tentatives de contrôle de la diffusion nous apparaissent inopportuns. La question de l'influence, quant à elle, demeure. Au sortir de cette recherche, nous pencherions vers une étude des effets indirects et systémiques des médias de masse. Il semble que les objets médiatiques les plus présents dans l'espace public, voire ce qui est omniprésent, ne laissent personne indifférent, au sens où il est difficile d'y échapper. Nous observons aussi qu'il y a fragmentation des auditoires. Chaque individu a accès à une masse d'objets médiatiques si volumineuse et diversifiée qu'il s'avère fastidieux de réfléchir cette consommation de manière globale. Malgré la fragmentation de l'offre et des auditoires, nous avons observé que les piliers rassembleurs et structurants de la consommation médiatique du groupe de jeunes avec lequel nous avons travaillé correspondaient encore à ce qui se retrouve en première page des médias généralistes traditionnels. Là où il y a popularité, il y a production, il y a investissement et il y a, nécessairement, consommation.

La question du rôle des adultes, et du système éducatif, nous apparaît des plus importantes. Pour nous, les adultes et l'école doivent être les transmetteurs d'une

culture qui échappe au cercle de l'offre et de la demande. Si autrefois, le monde des adultes se portait garant de la transmission de la culture générale, nous croyons qu'il faut aujourd'hui élargir ce spectre aux nouveaux arts que sont, par exemple, le cinéma et la vidéo. Il nous apparaît important que les jeunes réfléchissent la distinction entre culture et divertissement. Autrefois, cette distinction semblait claire, aujourd'hui la frontière entre les deux devient de plus en plus floue. Cette question nous apparaît d'un intérêt et d'une complexité incontournable. Il n'est pas ici question d'apposer le sceau « culture » sur chaque objet qui le mérite, mais bien de questionner et d'analyser les divers objets médiatiques qui nous entourent. D'où la nécessité d'apprendre à lire les représentations visuelles modernes que sont les images en mouvement.

Pour faire cet apprentissage de la lecture médiatique, nous avons misé sur un apprentissage combiné de la lecture et de l'écriture. Il semble que cette piste soit intéressante au sens où elle demande au spectateur des médias de se déplacer de sa zone de confort. Celui-ci doit faire l'effort d'une participation active à l'univers médiatique : il expérimente la position d'émetteur. Une expérience autrefois réservée aux professionnels des médias, mais qui aujourd'hui, devient de plus en plus accessible aux interacteurs. Par contre, les interactions médiatiques à l'ère du numérique sont-elles garantes d'un travail de réflexion, d'une prise de conscience et du développement de l'esprit critique? Notre réponse, au terme de cette recherche, demeure négative. Il semble que le rôle du professeur, voire du guide, est très important à ce sujet.

Pour nous, le regard critique se développe, à la fois de manière personnelle et à la fois en relation avec les autres. S'il est souhaitable que les jeunes parviennent à se forger une idée singulière empreinte d'un processus de distanciation par rapport aux objets médiatiques, il nous apparaît clair que les adultes ont un rôle important à y jouer. Notre expérience sur le terrain a permis de donner aux participants des outils d'analyse, dont le langage cinématographique, qui leur a permis de développer une

certaine distance à l'égard des contenus médiatiques, ceci en s'intéressant à la forme de ceux-ci, à la manière dont ils sont conçus. Ainsi, les participants à la recherche ont été entraînés dans la sphère de l'analyse à l'égard des objets médiatiques, un lieu qu'ils ne fréquentent habituellement pas.

Au final, ce qui pour nous est le plus intéressant au sujet de cet espace de production et d'analyse d'objets médiatiques que nous avons créé avec les huit jeunes de *Caméra Côte-des-Neiges*, c'est la possibilité d'expérimenter le contact avec l'Autre. La majorité des jeunes avec qui nous avons travaillé consommaient toujours le même type de productions; jamais ils ne s'écartaient des sentiers connus. En simple, ils ne toléraient pas l'étranger, ni l'ambiguïté. Ainsi, les séances de visionnement ont été d'un intérêt capital, au sens où les participants ont découvert qu'ils pouvaient apprécier autre chose que ce à quoi ils sont habitués. Nous voyons là poindre l'opportunité d'un travail immense au sujet de la connaissance et de la tolérance de l'Autre. Comment, par exemple, un simple film au sujet de l'homosexualité a-t-il le pouvoir de remettre en question certaines assises de notre pensée? Nous ne croyons pas à un changement notoire et palpable, mais bien à l'affinement nuancé et graduel de la vision du monde de tout un chacun.

Le terme changement (en lien avec notre choix de faire une recherche de type intervention) a été, tout au long de cette recherche, un problème pour nous, puisqu'il dénote d'un revirement drastique chez l'individu. Au sortir de cette expérience, nous croyons que les changements sont possibles et valables s'ils s'étalent sur le long terme. Comment en arriver à des conclusions claires au sujet d'une tentative de changement après seulement six mois de travail avec des jeunes en pleine évolution? Notre action aura certainement un impact, mais il serait prétentieux de vouloir ici en témoigner de manière définitive.

C'est pourquoi, nous poursuivons cette démarche d'éducation aux médias avec les jeunes. Après le projet *Caméra Côte-des-Neiges*, nous avons donné des ateliers

similaires dans un foyer de groupe<sup>40</sup> pour jeunes vivant avec des problèmes de santé mentale et nous travaillons maintenant, depuis 1 an, avec des jeunes de 10-12 ans, dans une maison de jeunes<sup>41</sup> qui oeuvrent auprès d'une clientèle immigrante et démunie, dans le quartier St-Michel à Montréal. Nous croyons fermement en la valeur de notre action et espérons que le système éducatif, un jour, s'en inspirera.

---

<sup>40</sup> Les résidences Paul-Pau offre des services visant à répondre aux besoins d'une clientèle de jeunes, 16-20 ans, ayant des problèmes de santé mentale. Le programme vise à faciliter leur transition entre le réseau des services à la jeunesse et celui des services réservés aux adultes.

<sup>41</sup> La Petite Maison est un organisme communautaire qui œuvre auprès des enfants de 6 à 12 ans dans quartier St-Michel, à Montréal.

## ANNEXES

Annexe 1 : Formulaire de consentement à la recherche

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À PARTICIPER À LA RECHERCHE SUR LES RELATIONS AUX MÉDIAS DE JEAN-PHILIPPE CATELLIER

Maîtrise en communication – Université du Québec à Montréal

NOUS, SOUSSIGNÉS


Consentons à participer à une recherche intitulée *Apprendre à lire et écrire des images médiatiques*. Sa nature et ses procédures nous sont expliquées ci-dessous.

#### **Nous comprenons que :**

L'objectif de cette étude est de mieux comprendre les processus d'influence et d'appropriation des médias par la production et l'analyse de vidéos. Cette recherche tentera d'évaluer la démarche d'enseignement proposée en tant qu'éducation aux médias.

#### **Nous avons été informés que :**

- a) En participant volontairement à cette recherche, nous acceptons de suivre une formation de 6 mois dans le domaine de la production audiovisuelle, à raison de 40 heures par semaine. Nous y apprendrons à analyser et à produire des vidéos qui feront l'objet d'une diffusion (minimale) à la Maison de la Culture Côte-des-Neiges, à la toute fin du projet. D'autres diffusions pourront être organisées avec le consentement des participants concernés;
- b) Le projet de production vidéo ne présente aucun risque de problèmes judiciaires puisque l'anonymat et la confidentialité des informations sont garantis;
- c) Toutes les informations que nous donnons et les expériences et les vidéos que nous réaliserons resteront strictement confidentielles. Les renseignements recueillis ne pourront être utilisés par Jean-Philippe Catellier pour sa maîtrise qu'à condition qu'il respecte l'anonymat des participants;
- d) En tout temps, nous pourrions nous retirer du projet, de la recherche et ce, sans obligation de notre part, ni autorisation des intervenants de l'Association de la communauté noire de Côte-des-Neiges (CDNBCA);

- e) Nous acceptons que les données recueillies par Jean-Philippe Catellier soient réutilisées ultérieurement comme données secondaires mais toujours dans le respect de l'anonymat et de la confidentialité;
- f) En tout temps, à frais virés, nous pouvons communiquer avec Jean-Philippe Catellier au 514.917.5153 ou par courriel : [catellier.jeanphilippe@gmail.com](mailto:catellier.jeanphilippe@gmail.com) pour discuter des inconforts liés au projet. Si nous avons des questions ou des plaintes que nous ne pouvons ou ne voulons pas adresser à Jean-Philippe Catellier, nous pouvons nous adresser à son directeur de recherche et professeur d'Université; Kokou Edem Christian Agbobli qui travaille à l'Université du Québec à Montréal. Son numéro de téléphone est le (514) 987-3000 poste: 5091.

Nous signons ce formulaire en deux exemplaires et en conservons une copie à l'organisme.

Dates:

Signatures:


Grille d'analyse cinématographiqueSYNOPSIS, ou histoire (plot line)

L'histoire, c'est un chapeau qui aide les jeunes à travers le monde.

Personnages, fonctions des personnages (Characters and their functions)

Kevin: un enfant qui prend du rétinol

Andy: frère de Kevin, ils sont un handicapé

MOSI: un frère qui va prendre de la protection chez le père.

Ligne directrice, ce qui tient la film, le message (The central theme, what holds the film together)

Le chapeau crée un lien entre tout les jeunes du monde.

Éléments de montage, du traitement de l'image, plans de caméra, traitements du temps, musique, son, etc. (Filmmaking elements such as editing, sound, image, timeline and music)

Film et animé  
le son original

## Annexe 3 : Résumé des observations retranscrites dans le journal de bord

## RÉSUMÉ DU JOURNAL DE BORD DE L'ANIMATEUR

Mars 2008

**Groupe :** Les huit jeunes ne se connaissent pas au début du projet. Des affinités linguistiques se développent dès le départ. Luis, Ligia et Bernardo parlent espagnol entre eux. Nathaniel et Rodney parlent créole. Annie et Steeve parlent français. Seul Davidson est unilingue anglophone. Rodney, Annie, Ligia et Luis parlent très bien anglais, ils «switch» en anglais très souvent pour inclure Davidson dans les discussions. Finalement, Davidson comprend le français, même qu'il le parle bien, seulement, il est un peu gêné. Tous sont très motivés et ponctuels. Nous faisons des premiers tournages exploratoires, dont une manifestation des étudiants de l'UQAM. À l'exception d'Annie, les autres jeunes ne comprennent pas trop la lutte pour la gratuité scolaire. Eux, ils sont décrocheurs, ils ne comprennent pas vraiment cette motivation à avoir accès à l'éducation. Nous visionnons le tournage. Les jeunes réalisent que faire des bonnes images et du bon son, ce n'est pas si facile. Projection du film l'Agronome, sur un animateur de radio assassiné en Haïti (Jean Dominique), le fille de cet animateur (Nadine Dominique) anime une discussion avec nous après la projection. Les jeunes sont intéressés par la situation politique en Haïti, même si c'est très compliqué. Le vaudou est un élément qui les intéresse tous, les rassemble. Nous commençons notre premier projet, les présentations de soi vidéo. Les jeunes aiment l'idée. Ils choisissent chacun un lieu différent pour le tournage. C'est l'occasion de visiter la ville ensemble. Les jeunes apprennent aussi à mieux connaître tout un chacun. Des affinités se développent. Steeve, Rodney, Nathaniel, Davidson et Luis s'entendent bien, ils sont le clans un peu délinquant, amateurs de hiphop, de voitures et de jolies filles. Annie, Ligia et Bernardo forment un trio super motivé et productif. Ils ont déjà des projets de films sur lesquels ils travaillent à l'extérieur des heures de travail. Nous avons une rencontre avec les organisateurs du Festival Vues d'Afrique. Nous sommes reçus comme une vraie équipe de travail. Les jeunes sont un peu dépassés par la situation. Ils ne sont pas habitués d'être pris au sérieux de cette manière. Ils semblent heureux d'avoir cette opportunité, mais effrayés par leur méconnaissance du Festival et du milieu du cinéma en général. La gang de Steeve, Rodney, Nathaniel, Davidson et Luis sont heureux de sortir de cette réunion pour enfin recommencer à dire des blagues et des trucs pas sérieux. Annie, Ligia et Bernardo sont très motivés et sérieux par rapport à ce contrat qu'ils veulent honorer.

**Animateur :** Nous sommes très motivé par le début du projet. Nous voulons faire de ce projet une expérience très dynamique pour les jeunes. Nous ne voulons pas que les participants s'emmerdent et surtout, nous voulons que le projet se différencie de ce qu'ils font à l'école en faisant plus de pratique que de théorie. Ce qui engendre beaucoup d'organisation et de logistique de groupe. Nous avons un horaire chargé et nous devons faire un suivi avec plusieurs partenaires. Le projet débute sur un rythme rapide et les jeunes aiment ça, ils ne semblent pas s'ennuyer. Ils semblent être motivés par ce que nous leur proposons et c'est ce qui est le plus important pour nous.

**Avril 2008**

**Groupe :** Retour sur notre participation au tournage d'un événement culturel à la Grande Bibliothèque. Plusieurs jeunes n'ont pas participé car ils n'étaient pas obligés. Ils semblent s'installer une ambiance de compétition entre ceux qui veulent tout donner (Annie, Ligia et Bernardo) et ceux qui veulent donner le minimum (Steeve, Rodney, Nathaniel, Davidson et Luis). Il y a de mauvaises énergies qui flottent dans l'air. La visite des studios de TVA dans le quartier gai est un événement important car il donne lieu, le lendemain, à une discussion très intéressante sur l'homosexualité. Le clan Steeve, Rodney, Nathaniel, Davidson et Luis font beaucoup de commentaires homophobes. Nous essayons de les raisonner en comparant cette attitude à du racisme. Nous expliquons aussi qu'il y a des homosexuels dans tous les domaines de la vie, qu'ils auront affaire à eux un jour ou l'autre et que leur fermeture d'esprit risque de leur poser problème. Les jeunes ne changent pas leur fusil d'épaule, mais ça semble les faire réfléchir. Le clan Annie, Ligia et Bernardo présentent un discours différent sur ce sujet. Ils n'ont aucune aversion pour les homosexuels. Cette discussion marque une distinction nette entre les deux clans. Le premier atelier caméra avec un invité (Sébastien Croteau) se déroule bien. Plusieurs sont très intéressés, d'autres trouvent ça long et plate comme l'école parce que l'animateur parle et écrit au tableau et eux doivent prendre des notes. Davidson arrive de plus en plus souvent en retard. Il vit une situation personnelle difficile : son cousin est en prison, sa relation avec sa mère est très tendue. Le fait que la majorité des ateliers et activités soit en français lui demande beaucoup d'efforts. Il trouve ça difficile. Ces éléments l'excluent un peu du groupe. Après le visionnement du documentaire les «Les chercheurs d'or, nous avons une discussion très intéressante au sujet de l'importance de connaître la culture québécoise lorsque tu habites au Québec. Certains sont d'accord d'autres non, c'est une discussion fertile où tous ont quelque chose à dire. Les 10 jours du Festival Vues d'Afrique sont très intenses. L'équipe est séparée en groupe de trois qui travaillent à différents moments. C'est une expérience riche, le contexte du festival responsabilise chacun des jeunes. Ils prennent très au sérieux les tournages. Ils osent aller à la rencontre des spectateurs, des organisateurs, des réalisateurs pour faire des entrevues. Ils ont tourné 10 capsules de 1 minutes en 10 jours : c'est une très grande réussite, les organisateurs sont très heureux de cette collaboration et le font savoir aux jeunes. Au retour de ces 10 jours, c'est très calme de se retrouver tous ensemble dans le local à Côte-des-Neiges. La motivation semble avoir diminué et plusieurs des jeunes sont absents et en retard.

**Animateur :** Nous sommes très fiers de la participation des jeunes au Festival Vues d'Afrique. Par contre, nous nous inquiétons des retards et absences de plus en plus fréquents alors que celles-ci n'existaient pas en début de projet. Une attitude «c'est pas si grave» semble s'installer tranquillement chez le clan Steeve, Rodney, Nathaniel, Davidson et Luis, mais pas dans le trio des premiers de classe (Annie, Bernardo et Ligia), ce qui crée de plus en plus de distance entre les deux clans et contribue à diviser le groupe en deux. Cela nous inquiète beaucoup. Nous allons organiser une réunion pour parler de ça.

## **Mai 2008**

**Groupe :** La dynamique de groupe est vraiment mauvaise. L'équipe est vraiment scindée entre les intéressés et les profiteurs (de manière caricaturale). Nous faisons une grosse réunion pour pallier à cela. Nous demandons à tout le monde de travailler avec des personnes différentes pour réunifier l'équipe. Tous expriment leur opinion, leurs irritants. En quelque sorte, nous crevons l'abcès. Il y a une nouvelle ambiance qui s'installe, une

ambiance de travail, qui ne convient pas à tous. Chacun doit travailler sur un projet de film personnel, ceux pour qui c'est plus difficile (Nathaniel, Steeve, Davidson) se sentent moins à leur place dans le projet. Lorsqu'on leur dit quoi faire exactement ça va, mais ils n'ont pas beaucoup d'autonomie de travail. Nous commençons le travail de visionnement de films avec grille d'analyse. Les jeunes semblent apprécier ces séances, malgré que certains film soient difficiles à suivre. Les grilles d'analyse qu'ils me remettent témoignent de différents niveaux d'apprentissage et des capacités d'écriture et d'analyse très différentes d'un jeune à l'autre. Annie est celle qui se démarque le plus car elle a étudié une session en cinéma au Cégep. Steeve et Davidson ont beaucoup de difficulté avec l'exigence d'écriture (ils n'ont qu'un secondaire 2 et éprouvent de grosses difficultés d'écriture et de lecture). Le mois de mai est un mois de recentrement avec le groupe, après deux mois très actif de sorties et de tournage. C'est un mois plus difficile et introspectif.

**Animateur :** Des questionnements nous assaillent. Comment conjuguer dynamique de groupe, motivation des jeunes et relations aux médias? Nous constatons que le travail de terrain en est un très humain et que les objectifs de recherche nous semblent bien loin de ce que nous vivons avec de vraies personnes qui éprouvent de vrais problèmes et de vraies angoisses. Nous nous interrogeons aussi sur la tentative de changement qui sous-tend nos objectifs de recherche. Comment encourager les jeunes à s'exprimer et à être plus critiques, mais sans leur suggérer ce qu'ils devraient penser? C'est une nuance que nous avons sous-estimée. Nous réfléchissons et en arrivons à la conclusion que ce qui importe, avant tout, c'est que les jeunes participent au projet. Si nous perdons les jeunes, nous perdons tout.

## Juin 2008

**Groupe :** Des projets de tournage reviennent mettre de l'action dans la dynamique de groupe. Les tournages sont des moments actifs très appréciés de tous. Davidson décide de quitter le projet. Il a trop de problèmes personnels à régler et se sent incapable de se rendre disponible émotivement pour le projet. Steeve s'est absenté pendant une semaine car il éprouve de graves problèmes financiers. Nous faisons des arrangements avec lui pour lui permettre de rester dans le projet. Steeve est très reconnaissant de la souplesse dont nous faisons preuve à son égard. Certaines rencontres créent beaucoup de motivation, dont celle avec Boucar Diouf. Les jeunes se sentent choyés de pouvoir rencontrer une vedette de la télévision. Une activité viendra marquer le mois de juin de manière indélébile, la rencontre avec le groupe de Français par le biais d'un échange avec l'OFQJ. Les deux groupes s'entendent bien, ils ont beaucoup de plaisir, ils se voient en dehors des heures de projet. Ils font un vrai échange interculturel dans le sens où ils s'intéressent beaucoup aux différences entre vivre en France et au Canada. C'est une rencontre très intéressante qui crée beaucoup de motivation car les jeunes de Caméra Côte-des-Neiges pourront à leur tour aller en France au mois de septembre. Le voyage est un intérêt qui rejoint tous les participants, sans exception. Par rapport au projet vidéo personnel que chacun doit réaliser, plusieurs manifestent le désir de partir faire un film dans un autre pays. Deux participants le réaliseront. Nathaniel ira deux semaines dans son village natal en Haïti pour filmer des cérémonies vaudoues et Luis ira deux semaines chez son oncle en Espagne pour filmer des corridas. Pour Nathaniel, ce sera une expérience remarquable. Il s'intéresse à sa culture haïtienne et nous l'encourageons. C'est un sujet que nous trouvons plus intéressant que son projet initial de tourner un vidéoclip de hiphop avec des danseurs. Pour Luis, le retour d'Espagne sera fatal. Ses parents déménagent à Brossard et celui-ci trouve trop compliqué

de se rendre à Côte-des-Neiges à chaque jour. Luis abandonne le projet. Steeve continue de participer aux activités, mais de manière intermittente. Nous acceptons cette semi-participation.

**Animateur :** C'est un mois actif. L'accueil des Français et les voyages de Luis et Nathaniel demandent beaucoup d'organisation de notre part. Mais, tout ça nous apparaît très positif. L'ouverture à l'étranger, l'intérêt pour le voyage des participants, sont pour nous une grande réussite. Cela représente, pour nous, en quelque sorte, un fruit de notre travail avec les participants. S'intéresser à ce qui se passe ailleurs dans le monde, à sa culture natale, cela cadre tout à fait avec nos attentes. De plus, les participants font de bonnes analyses des films que nous visionnons, nous percevons des progrès. Les projets de tournage du mois de juillet promettent d'être très intéressants.

### Juillet 2008

Le mois de juillet est un mois difficile car il fait très chaud et les jeunes ont moins d'énergie. Ils auraient le goût d'être en vacances. Nous tentons d'inclure des activités extérieures plaisantes, comme des sorties dans les festivals. Le tournage du vidéoclip de Rodney est un moment fort du projet. Il implique toute l'équipe et des jeunes rappers de Côte-des-Neiges. C'est un réel tournage «made in Côte-des-Neiges» fait avec beaucoup de débrouillardise et de créativité. Le groupe se prépare tranquillement à la fin du projet. Les jeunes doivent penser à ce qu'ils feront après. Certains veulent retourner à l'école, d'autres veulent travailler. Annie prépare le plus gros tournage du projet, un court-métrage qu'elle a elle-même scénarisé. Bernardo et Ligia veulent faire un stage dans une télévision, nous approchons avec eux la station Nuevo Mundo qui ont une programmation entièrement hispanophone. Cela les motive beaucoup. Par contre, ils en oublient quelque peu leurs projets de films personnels. Des problèmes internes semblent avoir miné le trio d'inséparables (Annie, Bernardo, Ligia). Annie a un caractère redoutable, tous les jeunes du projet ont de la difficulté à travailler avec elle. Par contre, elle a beaucoup de talent au niveau cinématographique.

**Animateur :** Le projet approche de sa fin. Nous sentons tranquillement s'installer une dynamique de départ. La rencontre avec les Français est très intéressante, mais elle engendre une dynamique où les jeunes partent un peu chacun de leur côté, en sous-groupes. C'est une dynamique moins intégrée, mais plus autonome, ce qui n'est pas mauvais sur toute la ligne. Nous angoissons à certains égards car nous sentons une perte de contrôle de notre part sur le groupe. Nous mettons toute notre énergie à la bonne tenue des tournages. Ce qui est important c'est que «les choses se fassent», notamment que les projets de films se réalisent.

### Août 2008

**Groupe :** Le mois d'août est le mois de la fin, de la dissociation. Le tournage d'Annie est une belle expérience pour tous. C'est un vrai tournage avec un horaire, du matériel en location, des postes définis (caméraman, scripte, éclairagiste, preneur son, réalisateur, régisseur). Les jeunes expérimentent ce qui ressemble le plus à un vrai plateau de tournage. Aussi, c'est la première vraie fiction qu'ils tournent, c'est très différent des tournages de vidéoclips et de documentaires. Bernardo et Ligia sont absents, ils font un stage à temps plein à la station de

Télévision Nuevo Mundo. Ils volent de leurs propres ailes. Nathaniel finalise le montage de son film tourné en Haïti. Il n'est pas certain d'apprécier le résultat, il voit surtout les erreurs. Nous lui assurons que son film est d'un grand intérêt, malgré les erreurs techniques. La présentation finale à la Maison de la Culture Côte-des-Neiges n'attire pas une grande quantité de spectateurs, mais les jeunes sont contents. Le contexte de projection est idéal, et une grande foule aurait été très stressante pour eux. C'est la dernière fois que le groupe sera rassemblé. Après le visionnement, Steeve regrette de ne pas avoir fait de projet final personnel. Tous sont heureux, mais c'est le moment de la fin et tous partent rapidement.

**Animateur :** Nous sommes très fiers que les projets de films puissent se terminer à temps pour la projection à la Maison de la Culture. Ligia et Bernardo ne suivent plus le groupe, mais nous croyons que leur stage à Nuevo Mundo est une expérience de travail très enrichissante pour eux sur tous les plans. Nos objectifs de recherche semblent revenir à la surface, après notre immersion dans l'action concrète du projet, nous pourrions enfin avoir le temps de porter un regard surplombant sur tout ce qui s'est passé depuis six mois. Nous réalisons déjà que le contexte de terrain, celui d'avoir à gérer et organiser toutes les activités du projet nous laissait très peu de temps pour réfléchir à notre action, pendant que nous la faisons. En somme, nous sommes heureux que le projet soit une réussite au niveau de la participation des jeunes et des films qu'ils ont réussi à produire, mais nous avons hâte de pouvoir réfléchir profondément à cela, de quitter le terrain pour retourner dans nos livres.

## Annexe 4 : Aide-mémoire pour les entrevues individuelles

## AIDE-MÉMOIRE POUR LES ENTREVUES INDIVIDUELLES

Retour sur les six mois de projet.

## MARS

Tournage des présentations  
 Visite de VoxTV, émission Baromètre  
 Tournage et ateliers à Kasserian Ingera  
 Atelier Caméra avec Sébastien Croteau

*L'agronome* (Discussion avec JP Vézina et Alain sur Haïti)  
*Revolucion !?* (Rencontre avec Charles Gervais)  
*Les chercheurs d'or* (Rencontre avec Bruno Baillargeon)  
*Ghost of Cité Soleil* (Discussion avec Nadine Dominique)

## AVRIL

Festival Vues d'Afrique (tournage et visionnement de film)  
 Montage des minutes du Festival avec Sylvain et Gabriel  
 Tournage et montage de Tribute to Mothers  
 Tournage et montage de Westmount  
 Tournage vidéoclip Maison des Jeunes (Kevin)

*L'Erreur boréale*  
*Si j'avais un chapeau*

## MAI

Atelier camera 2 avec Sébastien  
 Rencontre avec Marc-Alain : tournage de vidéoclips  
 Tournage de la Maisonnée  
 Atelier avec Miranda (exercice de créativité)  
 Atelier Son avec Vander et Benny  
 Rencontre avec Boucar Diouf  
 Visite du secteur Finance de la Caisse Desjardins

*Shake the devil off*  
*Born into Brothel* (discussion anthropologie et cinéma avec Éric Poirier)  
*Dogville*  
*Deathproof*  
*Les mains du monde*

## JUIN

Tournage à l'école de Terrebonne  
Soirée de lancement (préparation et organisation)  
Rencontre avec les Français  
Activité à la ligue de noirs  
Weekend à St-Césaire

## JUILLET

Tournage du vidéoclip de Kevin  
Tournage du court-métrage d'Annie  
Tournage du Festi-Faim  
Atelier construction d'un chariot

## AOÛT

Préparation de la soirée de clôture du projet  
Préparation pour le voyage en France  
Stage

## Annexe 5 : Extraits du verbatim des entrevues individuelles

Entrevue avec Steeve

**JP**

**Qu'est-ce que tu retiens des six mois? Pis ce que j'aimerais qu'on fasse c'est qu'on revienne au mois de mars, pis qu'on s'en aille jusqu'à aujourd'hui, pis dans le fond que tu me parles de ce qui te reviens en mémoire, par rapport à ce qu'on a fait.**

Steeve

Ben ce qui me reviens en mémoire, c'est que j'ai beaucoup appris sur la caméra

**JP**

**Si tu te remets au début du programme, à quoi tu t'attendais, qu'est que tu t'en venais faire.**

Steeve

Ben je m'attendais vraiment à rien, c'était vraiment le monde du cinéma, de la caméra, je m'attendais à n'apprendre plus sur la caméra pis tout, , pis c est sur j'aurais aimé en apprendre encore plus parce que c'est sur j'en ai pas appris assez surtout avec toutes les choses qui s'est passé pis tout. J'ai pas vraiment été là six mois complets.

Sinon je pourrais dire que je ne pensais pas qu'une caméra c'était compliqué comme ça. C'est compliqué, je pensais vraiment pas que c'était compliqué. Mais sinon, j'ai vraiment trouvé ça l'fun, c'est quelque chose que, pas personnel, comment je pourrais dire ça, tu veux toujours savoir.. tu t'attends pas vraiment à ça, tsé en arrière des caméras, quand on avait été dans le centre-ville, je m'attendais vraiment pas à ça, quand on avait été en arrière, pis il dit ok la 1, la 2...Là j'ai fait ayoye faut vraiment tu saves ton affaires sinon oublie ça mais c'est ça

**JP**

**Ça c'est quand on avait été visiter le studio de télé, ça tu t'en souviens, c'est un moment...**

Steeve

J'avais aimé ça parce que ça te donne une idée de quand tu travailles sur un plateau de tournage, ça te donne vraiment une idée, sinon toutes les activités qu'on a faites si on revient au début..

Notre représentation ça avec... c'est vraiment ... heu ... moi j'm'attendais pas à ce que ce soit.. sérieux c'est quand même assez gros le projet.. je ne m'attendais pas à ce que ce soit gros comme ça .. avec la rencontre des Français..pis toutes les affaires qu'on a eut, faique je suis ben content de mon expérience .. c est sur que je trouve ça plate parce que j ai pas assisté vraiment à toute toutes les réunions pis qu'est qu on a eu c'est sur ça me fait chier ça c'est clair.. c'est pas pour rien que je suis venu icitte la première journée pis que je suis venu dans le bureau , si on s'engage icitte ca va être jusqu'à la fin .. tu te rappelles quand tu m'as dis ça?

**JP**  
**Oui**

Steeve

Faique c est sûr que ça me fait chier à quelque part pour ça, sinon je suis vraiment mais vraiment content d'avoir suivi cette formation là parce que justement ça m'a appris quelque chose de nouveau aussi parce que moi j'ai jamais travaillé dans ça...heu .. tsé .. moi c'est plus manuel le travail que je faisais .. pis là avec la caméra c est vraiment un autre, c'est un autre affaire ben raide .. c est l'fun aussi parce que tu peux gagner de l'argent avec quelque chose que tu peux être passionné pis que t'aime.. c est pas comme une job de bras pis que tu vas juste penser à l'argent, pis là tu travailles fort pis tu vas avoir une bonne paye .. c'est pas ça pantoute .. c est comme si t aimes ça tu peux vraiment aller loin ..

C'est pour ça que je voulais en apprendre sur la caméra parce que là, moi du montage, c'est sûr que j'ai vraiment une petite base.. tsé je sais pas là .. j'vais être franc avec toi, moi qu'est ce que je vais faire, je vais discuter de ça avec Marie-Eve, j'avais parlé de ça aussi avec Reyna, ce que je voulais faire après le cours, c'est de les appeler pis au pire .. s'ils veulent aller filmer des tites affaires, je pourrais y aller avec eux autres pis pour le montage aussi.. tsé aller assister pour justement en apprendre un peu plus.

Parce que c'est clair du montage parce que moi j'ai des chums qui chantent pis criss ce serait l'fun si j'arriverais que je pourrais monter leurs affaires pis tout.. là je le sais pas vraiment pis ça me fait chier un peu à cause de ça c est pas mal ça

Si on reviens au début..au mois d'avril, le Festival Vues d'Afrique, ça avec j'ai ben aimé ça.. je pensais vraiment pas que l'Afrique c'était de même ou que l'Algérie, des affaires de même, tsé qu'est-ce qui disait genre tout le monde se donne une idée mais on le voit pas, on sait pas l'idée c est quoi.

Mais j'ai vraiment trouvé ça l'fun, les cocktails, la bouffe pis tout, c'était chill, j ai vraiment aimé ça c'était différent, moi j ai jamais connu ça, comme tsé t'ai payé pour aller filmer mais après ça tu vas bouffer .. tsé tu vas être payé pour aller regarder un film

C est sur c'est du travail, comme tu dis, tu t'assis pas pis tu manges ton popcorn, tu visualises pis t'essais de remarquer qu'est ce qu on apprend, plus de caméra, plus de .. tsé différentes prises .. mais ça j'aime ça parce que je suis visuel

**JP**

**À Vues d'Afrique si tu penses au film que t'as vu, dans le cadre du festival, y as tu quelque chose qui t'as marqué, ou qui te reste, une image ou un sujet, un film en particulier?**

Steeve

Ouais quand que .. heu.. mon montage que moi j'ai faite, c'est pas avec Afrique.. voyons je m'en rappelle plus c'était où, .. c'était sur les femmes pis leur mari comment ils sont consacrés,

**JP**

Ouais c'est en Afrique, c'est en Mauritanie...

Entrevue avec Annie

**JP**

**Donc, c'est ça, c'est juste une question, qu'est-ce qui te reste, de quoi tu te souviens, pis qu'est-ce que tu penses de tout ce que t as fait, depuis les 6 mois, dans le fond ce que je voudrais que tu fasses c'est que tu retournes en mars, pis qu'on reparte de mars pis qu'on revienne jusqu'à aujourd'hui?**

Annie

Ben mars la première chose qu'on a faite, on a fait le contrat pour le festival vues d'afrique, pis on faisait la minute du festival, pis la tout de suite on était vraiment plongé en action, c'est pour ça que j'avais vraiment aimé ça parce on a appris à ce moment là, comment bien faire le son, la caméra, parce que c'est pas toujours évident quand c'est le premier projet que tu fais, pis c'est un contrat, ça je me souviens de ça, j'avais vraiment aimé ça, pis on avait rencontré pleins de réalisateurs, c'était de voir la vision des documentaristes, ça j'avais aimé, ça m'est restée, mais je me suis aussi rendu compte que le documentaire c'est pas pour moi

**JP**

**Tu t'es rendu compte de ça comment ?**

Annie

Ben j'étais pas capable de me faire un schéma, de me faire une idée du documentaire dans ma tête, on dirait que je suis trop dans mon monde, pis je pas capable de comprendre qu'est ce qui se passe, pis comment ça se fait un schéma de documentaire, je suis pas capable de me le visualiser, pis c'est trop réaliste pour moi, je suis pas terre à terre pis je pense ça prend quelqu'un de plus réaliste pour faire un documentaire, pis moi je suis pas réaliste donc ça marchait pas dans ma palette

Sinon on a fait beaucoup de tournage au mois d'avril, on avait fait tribute to mom, ça c'était un petit contrat qu'on avait eu, ça c'est bien passé, les mamans étaient contentes

**JP**

**Les mamans étaient contentes..**

Annie

Non, non, mais je veux dire, c'était pour le leadership truc, c'était eux autres qui le faisait pour leur mère, pis quand ils l'ont fait visionner, ben les mamans étaient contentes, ils ont toutes voulues un DVD de ça, ...

Ça nous a amené à faire d'autres tournages, on a fait un petit pour Reyna dans Westmount, je me rappelle que la caméra, c'était vraiment de belles images qu'on a eu, ça fait un beau résultat,

On a aussi des ateliers que je me souviens

**JP**

**Ça fais tu une différence quand tu tournes quelque chose qui fait un beau résultat, ou un moins beau résultat? Pour toi..**

Annie

Ben oui, pour moi c'est important que ce soit recherché au niveau des images, des plans, pis on a appris à travailler avec l'image au niveau de la lumière, vraiment pis a bien ajuster la caméra, pour avoir de bonnes images, pis y a une grosse différence quand l'image est assez exposée pis quand elle ne l'est pas assez, si elle n'est pas assez exposée, on ne peut le travailler au montage après, c'est plus difficile de la travailler, tu t'en rends compte quand tu fais l'erreur, c'est ça pis

On a aussi beaucoup d'ateliers que je me souviens, c'était l'un parce que on a vraiment appris, avec Sébastien Croteau, c'était la caméra, c'est là qu'on a appris, comment faire ça, ça m'a aidé beaucoup, mais ça m'a préparé en fait pour le tournage pour le film, ça m'a vraiment aidé, à tout mettre ça en place, les ateliers qu'on a eu, la caméra, sur le son, je prenais tout le temps des conseils pour la direction, pis je pense que je m'en suis bien tirée, je suis fière de ce que j'ai accompli,

**JP**

**De tout ce que t'as fait ou tu parles juste du court-métrage?**

Annie

De tout ce que j'ai fait parce que je pense que j'ai évolué en temps que personne, j'ai pas juste évolué dans ma façon de travailler, j'ai évolué dans ma façon d'être, parce que c'est beaucoup de travail d'équipe, et moi je suis un petit peu plus dans mon monde, c'est difficile d'introduire des gens, de travailler en équipe, pis avec ce projet là, j'ai appris à faire des compromis, parce que tu dépends beaucoup de cela quand tu travailles dans, quand tu fais des films, des fois c'est juste de taire ton orgueil un peu, parce que c'est pas nécessairement bon d'être trop orgueilleux, ça peut nuire à ton film, à ton équipe parce que, par exemple, si tu veux pas écouter les autres parce t'as une idée, pis les autres se sentent pas écoutés, ça va faire que ton film va fouailler, j'ai appris à beaucoup écouter les autres, parce que avant j'avais une tête de cochon, mais avec le projet j'ai vraiment appris ça.

**JP**

**J'aimerais ça que tu me parles un petit peu plus en détail des films qu'on a écouté, peut-être pas toute...**

Annie

J'en ai pas vu beaucoup, mais j'aime ça les documentaires, j'ai aimé beaucoup, même si je serais pas capable d'en faire, j'y pense pas... j'avais aimé beaucoup les chercheurs d'or, je trouvais ça simple comme idée et j'ai trouvé ça humain... j'ai trouvé que vraiment c'te gars là c'tun artiste, parce que y'a réussi à faire ressortir l'humanité de son film, pis tu te sens vraiment impliqué, à la fin tu vois les déchets d'une autre façon, parce que de cette façon là, c'est toute des gens qui va dans nos vidanges, pis y vont là pour les récupérer, y font l'industrie de t'ça, dans le fond eux autres y vivent de t'ça. Pis euh... tu vois toutes sortes de personnage, c'est vraiment bien fait. C'est Bruno B. qui avait réalisé c'te documentaire là, pis après ça on l'a rencontré, j'peux dire que c'est le film qui m'a le plus marqué, pis euh, c'est un gars vraiment passionné, c'était très intéressant.

Entrevue avec Nathaniel

**JP**

Là, je pose pas 50 000 questions, tout ce que je veux qu'on fasse, c'est que , que tu fasses comme si que tu retournerais au mois de mars, au début début du projet, pis là on revient sur toute le projet. Pis dans le fond la seule et unique question ,c'est qu'est-ce qui te reste, qu'est ce que tu te souviens, qu'est-ce qui te reste des différentes affaires qu'on a faite la, ça peut être positif, négatif peu importe. Facque euh...retour au mois de mars, qu'est-ce que...ben ça c'est un aide-mémoire, tu peux suivre c'est affaire là si ça t'aide, pis icitte en italique, c'est les film, c'est ça.

Nathaniel

C'est quoi t'as posé comme question Jean-philippe, tu as dit un retour au mois de mars...

**JP**

**Quin ben c'est ça facque qu'est-ce que tu te souviens de ce qu'on a fait au mois de mars.**

Nathaniel

Ben... au début on a fait le tournage de « miss Blue » , pis après ça on a commencé comme genre à...à se présenter pis se filmer nous-même, chacun dans un endroit bien précis, différend, et comme notre milieu pis tout, pis à part ça...

**JP**

**Ben dans le fond tu vois comme... moi je le sais qu'on a tourné miss blue, mais ce que je veux que tu me dises, c'est toi qu'est-ce que ça t'a apporté de faire c'est affaire là, tsé...**

Nathaniel

Miss blue!!! J'avais fait quoi dans miss blue...

**JP**

**Ou ben dans d'autres affaires tsé...si tu dis dans les présentations tu peux me dire tsé...qu'est-ce que tu te souviens des présentations tsé...**

Nathaniel

Euh,,,fuck c't'heavy...

**JP**

**Qu'est-ce que tu retiens de t'ça?**

Nathaniel

Ohhh ok ok, moi c'est le vox Tv là...mais moi je me souviens quand on es allé dans TVA, c'est ça hein?

**JP**

**C'est ça , mais par exemple, moi je pourrai dire.. moi Miss Blue j'ai trouvé que c'était vraiment une idée de merde, facque c't'un tournage qui m'a faite chier tsé...ça c'est le genre d'affaire que je veux entendre tsé...**

Nathaniel

Ok, miss blue, bon miss blue pour de vrai, ça se voyait qu'on était vraiment des amateurs. Tu comprends? So, c'était pas fort fort fort notre affaire là...mais c'est comme on est des débutants au début, so on essaie qu'est-ce qu'on pourrait faire là...pis des plans pis tout... pis final montage aussi. Pis... à part ça, c'est en général pour miss blue c'est, c'est un truc de merde comme tu dis...grâce à ça aussi pareil on a gagné un prix so...c'est pas si merde que ça

**JP**

**Sûrement pas...**

Nathaniel

Ouain...mais..tournage, visite pour des vox TV...

**JP**

**Les présentations eux autres?**

Nathaniel

Hmmm? Les présentations, ouais, bon...les présentations ça, on devrait..moi j'ai aimé quand je faisais la perche tout ça.. et j'ai filmé..j'ai filmé qui ? Fernando, c'est ça! Moi ça me dérangeait pas, j'aimais ça pis tout...mais moi j'ai un problème quand je suis devant la caméra...ça marche pas là, c'est comme wow, c'est comme c'était la première fois comme y'a un caméra devant moi, pis j'dis what the fuck, chu tout gêné pis mon corps y transpire quoi! So j'savais pas quoi dire, so j'disais un peu n'importe quoi là...

**JP**

**Pis quand tu l'as faite, pis quand tu te vois par après s'tu la même affaire ou...**

Nathaniel

Mais...c'est pas la même affaire, mais quand j'm'entends parler, je dis : « Shit! C'gars là c'est un gros con! » Ha...mais c'est pas grave c'était moi pareil, so j'me traite de con.

**JP**

**T'aimais pas ce que t'entendais ?**

Nathaniel

Ouais, j'aimais pas ce que j'entendais parce que j'savais pas quoi dire tu comprends? Mais maintenant je saurais quoi dire, tu comprtends. Là je pourrai dire beaucoup parce que là j'suis beaucoup moins gêné, caméra par-ci caméra par-là so... c'est pas la même chose. Bon, visite de vox TV, ya!? Bon a TVA, l'émission Baromètre, moi j'ai aimé vraiment la salle ou y'a le réalisateur, pour de vrai j'ai adoré parce que y'a plein de TV partout et pis lui y contrôle tout là, pis tout...ça c'était bad, c'était fucked up! Et puis y'avait l'amie de...comment on dit ça...ouais l'animatrice de foule qui disait bravo (il applaudit)...ah putain, elle était sexy!

## BIBLIOGRAPHIE

### LIVRES

Adorno, Theodor W. et Horkheimer, Max. 1974 (1944). *La dialectique de la raison*. Paris : Éditions Gallimard, 281 p.

Ardoino, Jacques. 2000. *Les avatars de l'éducation problématiques et notions en devenir*. Paris : Presses universitaires de France, 270 p.

Barthes, Roland. 1957. *Mythologies*. Paris : Seuil, 267 p.

Barthes, Roland. 1980. *La chambre claire*. Paris : Cahiers du cinéma, 192 p.

Certeau, Michel de. 1990 (1980). *L'invention du quotidien*. Paris : Éditions Gallimard, 344 p.

Debord, Guy. 1992 (1967). *La Société du Spectacle*. Paris : Éditions Gallimard, 208 p.

De Robertis, C. et Pascal, H. 1975. *L'intervention collective en travail social*. Paris : Le Centurion, 304 p.

Felder, Dominique. 2007. *Sociologues dans l'action : la pratique professionnelle de l'intervention*. Paris : Harmattan, 281 p.

Gonnet, Jacques. 2001. *Éducation aux médias. Les controverses fécondes*. Paris : Hachette, 142 p.

Hall, Stuart. 1997. *Representation : cultural representations and signifying practices*. London ; Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications in association with the Open University, 400 p.

Jakobson, Roman. 1981. *Les Fondations du langage. Essais de linguistique générale I*. Paris : Éditions de Minuit, Collection « Arguments », 260 p.

Klein, Naomi. 2001. *No logo*. Montréal : Leméac, 573 p.

Laramée, Alain. 1998. *L'éducation critique aux médias*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 182 p.

Lazarsfeld, Paul-Félix. 1965. *The people's choice how the voter makes up his mind in a presidential campaign*. New York Columbia University Press, 178 p.

Masterman, Len et François Mariet. 1994. *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*. Pays-Bas : Conseil de l'Europe, 180 p.

Mayer, Robert et Francine Ouellet. 1991. *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur, 537 p.

Pichette, Michel et Normand Baillargeon. 1996. *Vivre avec les médias ça s'apprend*. Montréal : Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal, 226 p.

Platon, *La République livres I à X*, Paris : Éditions Gallimard, 1992.

Popper, Karl et John Condry. 1994. *La télévision : un danger pour la démocratie*. Paris : Anatolia Éditions, 92 p.

Porcher, Louis. 2006. *Les médias entre éducation et communication*. Paris : éditions Vuibert, 210 p.

Ripoll, F. et Roux, D. 1995. *La photographie*, Toulouse : Éditions Milan, 63 p.

Saouter, Catherine. 2000. *Sémiologie de l'image*. Montréal : XYZ, 215 p.

Warnier, Jean-Pierre. 2004 (1999). *La mondialisation de la culture*. Paris : Éditions La Découverte, 119 p.

## CHAPITRES

Laperrière, A. 1984. « L'observation directe ». In *Recherche sociale*, sous la direction de Gauthier B., p.227-246, PUQ, Québec.

Pagé, Lorraine. 1996. « La place de l'éducation aux médias dans l'école québécoise de l'an 2000 ». In *Vivre avec les médias, ça s'apprend !*, coord. par Michel Pichette et Normand Baillargeon, p.3-10, Services aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal.

Piette, Jacques. 1996. « Développer l'esprit critique à l'égard des médias ». In *Vivre avec les médias, ça s'apprend !*, coord. par Michel Pichette et Normand Baillargeon, p. 113-120, Services aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal.

## ARTICLES

Buckingham, David. 2003. « Media education and the end of critical consumer ». *Harvard Educational Review*, 73(3), p. 309-328.

Chauchat, H. 1985. « L'observation ». *L'enquête en psychosociologie*, PUF, p. 87-120.

Ewen, Stuart. 1983. « Industrialisation et crise sociale ». *Consciences sous influence*, Aubier, p.19-60.

Hall, Stuart. 1994. « Codage-décodage ». *Réseaux*, no 68, p.27-39.

Héritage J-C. 1991. « L'ethnométhodologie : une approche procédurale de l'action et de la communication. *Réseaux*, no 50, p. 89-130.

Jacquinet, Geneviève. 1995. « De la nécessité de rénover l'éducation aux médias ». *Communication*, dossier Éducation aux médias, vol. 16, no 1, Département d'information et de communication, Université Laval, p.18-35.

Piette, Jacques. 1995a. « L'éducation aux médias : un bilan ». *Communication*, dossier Éducation aux médias, vol. 16, no 1, Département d'information et de communication, Université Laval, p.36-59.

Ravault, René-Jean. 1986. « Défense de l'identité culturelle par les réseaux traditionnels de coersédution ». *International Political Science Review*, 7, p. 251-277.

## CONFÉRENCES ET SÉMINAIRES

Groupe Roman et Tessinois de l'audiovisuel à l'école. 1993. « Déclaration de Chaumont sur la nécessité d'une éducation aux médias à l'école ». Séminaire de Chaumont.

Hainard, François. 2007. « Recherche-action et intervention : séminaire méthodologique ». Institut de sociologie de l'Université de Neuchâtel.

Pichette, Michel. 1999. « L'éducation aux médias dans le programme d'études québécois ». Communication, Journées d'études « Éduquer aux médias à l'heure du multimédia », Conseil de l'éducation aux médias, Bruxelles.

## ÉTUDES, RAPPORTS ET PUBLICATIONS GOUVERNEMENTALES

Conseil du statut de la femme. 2008. « Le sexe dans les médias : obstacles aux rapports égalitaires ». Québec : Direction des communications, Gouvernement du Québec, 27 p.

Deslauriers. J.P. « Guide de recherche qualitative ». *Bulletin de recherche*, no 62, Département de géographie, Université de Sherbrooke, 27 p.

Lapassade, George. 1993. « De l'ethnographie de l'école à la nouvelle recherche-action » Document Dactylographie, Université de Paris VIII, 28 p.

Mérini, Corinne. 2003. « La recherche intervention dans la formation d'enseignant : le cas de la formation au partenariat ». MCF IUFM de Versailles- Laboratoire PAEDI Clermont-Ferrand 13 p.

Piette, Jacques. 1994. « L'éducation aux médias : vers une redéfinition des rapports entre l'École et les médias ». Étude réalisée pour la Centrale de l'enseignement du Québec, Université de Sherbrooke, 72 p.

Wangermée, Robert. 1994. « L'éducation à l'audiovisuel et aux médias ». Rapport du Groupe de réflexion au Ministre de l'Éducation et de l'audiovisuel et de la Communication française, 111 p.

#### MÉMOIRES ET THÈSES

Aubin, France. 1998. « La représentation du public en éducation aux médias : du consommateur averti au citoyen éclairé ». Mémoire en Communication, Montréal, Université du Québec à Montréal, 127 p.

Piette, Jacques. 1995b. « *Le concept d'esprit critique dans les programmes d'éducation aux médias* ». Thèse de doctorat, Faculté des arts et des sciences, Département de communication, Université de Montréal, 345 p.

Roussy, Michel. 1993. « Esquisse d'un modèle d'éducation aux médias pour les écoles secondaires francophones du Québec ». Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 236 p.