



HAL
open science

Médias et interculturalité : l'éducation aux médias dans une perspective comparative internationale (Australie, Québec, France)

Marlène Loicq

► **To cite this version:**

Marlène Loicq. Médias et interculturalité : l'éducation aux médias dans une perspective comparative internationale (Australie, Québec, France). Sciences de l'information et de la communication. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2011. Français. NNT : 2011PA030140 . tel-01547254

HAL Id: tel-01547254

<https://theses.hal.science/tel-01547254>

Submitted on 26 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE – PARIS III

École doctorale Arts et Médias, ED 267
Laboratoire Communication, Information, Médias

UNIVERSITE LAVAL – QUEBEC

Département d'information et de communication
Programme de doctorat de Communication Publique

Thèse de doctorat en cotutelle

en sciences de l'information et de la communication
et en communication publique

Marlène LOICQ

MEDIAS ET INTERCULTURALITE :
L'EDUCATION AUX MEDIAS
DANS UNE PERSPECTIVE COMPARATIVE
INTERNATIONALE

(AUSTRALIE, QUEBEC, FRANCE)

Thèse co-dirigée par Estelle LEBEL et Guy LOCHARD
Soutenue le 1^{er} décembre 2011

Jury :

Geneviève Jacquinot-Delaunay, Professeure émérite en sciences de l'éducation,
Université Paris VIII,

Marguerite Lavallée, Professeure titulaire, École de psychologie, Université Laval,
Québec,

Estelle Lebel, Professeure titulaire, Département d'information et de communication,
Université Laval, Québec (directrice de thèse),

Guy Lochard, Professeur en sciences de l'information et de la communication,
Université Sorbonne Nouvelle, Paris III (directeur de thèse),

Éric Maigret, Professeur en sociologie, Université Sorbonne Nouvelle, Paris III,

Tristan Mattelart, Professeur en sciences de l'information et de la communication,
Université Paris VIII.

MARLÈNE LOICQ

**MEDIAS ET INTERCULTURALITE :
L'EDUCATION AUX MEDIAS
DANS UNE PERSPECTIVE COMPARATIVE
INTERNATIONALE**

(AUSTRALIE, QUEBEC, FRANCE)

Thèse de doctorat en cotutelle présentée
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval, Québec
dans le cadre du programme de doctorat en communication publique
pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (P.hD)

Département d'information et de communication

Faculté des Lettres
Université Laval
Québec

et

Institut de la communication et des médias

Université Paris III Sorbonne Nouvelle
Paris, France
pour l'obtention du grade de docteur.

2011

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3
École doctorale Arts et Médias, ED 267
Laboratoire Communication, Information, Médias
1, rue Censier
75005 Paris

UNIVERSITE LAVAL – QUEBEC
Faculté des études supérieures
Programme de doctorat en communication publique
1055, avenue du Séminaire
Québec G1V 0A6

Résumé

Cette thèse explore le potentiel interculturel des médias. Les médias sont des dispositifs de médiation investis dans des logiques locales et des échanges internationaux ; ils produisent alors des conditions nouvelles d'interaction interculturelle qui nous interpellent. Dans une démarche pratique et analytique, l'éducation aux médias est le terrain privilégié pour développer autant la maîtrise des outils que l'investigation heuristique de la configuration médiatique. Ainsi, avons-nous identifié les dimensions interculturelles du domaine de l'éducation aux médias dans le cadre d'une analyse socio-anthropologique des discours institutionnels de l'Australie, du Québec et de la France. Cette étude montre des logiques discursives et pragmatiques distinctes, et révèle divers imaginaires sociaux sur les médias, notamment dans leur rapport aux questions culturelles. De là, les études de cas nous présentent ces discours comme le lieu de convergence de l'éducation aux médias et des problématiques interculturelles, abordé dans la contrainte du modèle socio-politique national de gestion de la diversité culturelle (multiculturel, interculturel, républicain). Enfin, la perspective internationale comparative permet tout à la fois de singulariser les cas et d'identifier les dimensions transversales qui se présentent comme autant de piliers réflexifs pour envisager l'interculturalité des médias. À partir des questions de communication, de sens, d'identité et de citoyenneté, soulevées dans le cadre institué de l'éducation aux médias, nous proposons alors d'ouvrir la voie à une réflexion sur l'*éducation interculturelle aux médias* articulée autour d'une approche pluridisciplinaire du concept de représentation.

Mots-clés : Médias, interculturel, communication, représentation, éducation aux médias.

Abstract

This thesis studies the intercultural potential of the media. They are mediation processes involved in local and international exchanges that produce new conditions for challenging cross-cultural interactions. From a practical and analytical perspective, media education is the privileged place for empowering both the use of media tools and the heuristic investigation of the media sphere. Therefore, we explored the intercultural dimensions of media education as a field, through a socio-anthropological institutional discourse analysis in Australia, Quebec and France. This study focuses on distinct discursive logics and pragmatics, and shows various social imaginary of the media, particularly in relation to cultural issues. The case studies underline the focal point of media education and intercultural communication, constrained in the national socio-political management of cultural diversity (multicultural, intercultural, republican). Finally, the international comparative perspective allows the identification of the specificity of each case, as well as the cross-cutting issues that reveal entry points to reflect on the intercultural potential of media. Raising the matters of communication, signifying practices, identities and citizenship framed in established media education project, we then set the stage for a debate on *intercultural media education*, grounded in a multidisciplinary approach of representation.

Key words: Media, intercultural, communication, representation, media education.

*« Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages,
mais à voir avec de nouveaux yeux »*

Marcel Proust

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice et mon directeur de thèse, Estelle Lebel et Guy Lochar, pour avoir accepté de diriger ce travail, puis pour m'avoir soutenue, encouragée et conseillée tout au long de sa réalisation.

Mes remerciements vont aussi aux membres du jury pour avoir évalué cette thèse : Geneviève Jacquinot-Delaunay, Marguerite Lavallée, Éric Maigret et Tristan Mattelart.

Merci à mes collègues de Paris 3, notamment les équipes de l'Institut de la communication et des médias pour leur soutien et pour l'accompagnement efficace et sympathique tout au long de ce travail, mais aussi lors des deux années d'enseignement en tant qu'ATER. Et merci à la Région Ile de France pour le soutien apporté par la bourse de cotutelle en mobilité internationale.

Je remercie également l'ensemble de l'équipe du département de communication de l'Université Laval pour leur accueil et leur aide dans le bon déroulement de ma vie d'étudiante au Québec, ainsi que pour le soutien financier accordé par les bourses de réussite. Ma scolarité à l'Université Laval est une expérience déterminante dans ce travail, alors merci à, Colette Brin, Jean Charron, François Demers, June Marchand, Véronique Nguyen-Duy, Manon Niquette et Jacques Rivet, pour la richesse de leur enseignement. Mes remerciements vont aussi aux membres du jury de mes examens doctoraux, François Demers, Marguerite Lavallée et Florence Piron, qui ont su encourager mon travail. Leurs conseils m'ont été précieux.

Mes remerciements vont aussi à tous ceux qui, rencontrés pour les besoins de la thèse, ont été assez passionnés pour partager leurs expériences. Je pense notamment à Jesus Martín Barbero, Evelyne Bevort, Jacques Gonnet et Geneviève Jacquinot en France ; à Jean-Yves Daigle, Fernand Ouellet, Jacques Piette, et Michel Pichette au Québec ; à John Benson, Michael Considine, Roger Dunscombe et Imre Hollossy en Australie.

Je remercie l'ensemble des professeurs, MCF, docteurs et doctorants rencontrés en cours de route, qui ont été une source d'inspiration, de motivation et d'encouragements : Florence Rio, Nelly Quemener, Claire Oger, Patrick Charaudeau, Isabelle Dumez-Féroc, Marie-Claude Michaud, Seïma Souïssi, Céline Morin, Fayçal Najab, Laurence Corroy, Jérémie Nicey, Jacques Kerneis, Thierry De Smedt, Camille Laville, Pascal Marchand, et tant d'autres. Un grand merci à l'ensemble des membres du groupe Limin-R et plus particulièrement à Divina Frau-Meigs pour l'espace de réflexion et de discussion qu'elle a ouvert. Merci aussi au groupe du Centre d'études sur les Jeunes et les Médias pour les projets passionnants dont la revue « Jeunes & médias. Les cahiers francophones de l'éducation aux médias ».

Je tiens à remercier aussi tous ceux qui, depuis longtemps, supportent les aléas de ma vie d'étudiante : le P3 Crew et docteur Alexandra Herfroy-Michler, le clan du 18 et ses émigrés, la clique du sud, Fefer, Flo & Nao, Ari du mardi, Jerem, les Obadix, Jean-Marc, Giss et à ces amis trop loin qui, malgré le décalage horaire ont toujours été d'une grande écoute, mon amie et mentor spirituel Julie, Craig de Sydney, Julie de Montréal, Hugo de Barcelone, Jo de Buenos Aires, Guylaine de Québec,...

Un grand merci à mes parents pour leur soutien, leurs encouragements et leur amour inconditionnel, à mon frère pour les endormissements intempestifs à l'écoute de ma thèse, à ma sœur pour les heures de discussions et de fous rires sur Skype, et à Kiné, ma petite perle noire. Un remerciement des plus chaleureux à celui qui, depuis le commencement, est à mes côtés, pour le meilleur et pour le pire. Merci pour les discussions animées, les débats constructifs, les écoutes attentives et les perpétuels encouragements.

Sommaire

Introduction	25
PARTIE 1 Penser l'interculturel ...	37
<u>Chapitre 1</u> Les principes fondamentaux	39
La notion problématique de Culture	41
<i>La culture comme uniformisation différenciée</i>	43
<i>La rencontre des cultures</i>	46
Constance, négociation et compromis, les dynamiques identitaires	49
<i>Homogénéité et différenciation</i>	51
<i>La rencontre de la différence</i>	57
<i>La communication comme troisième fondement pour penser l'interculturel</i>	65
L'interculturel comme dynamique de la rencontre	67
<i>La culture de la différence</i>	69
<i>Interculturel et communication</i>	73
<u>Chapitre 2</u> L'interculturel en pratique	77
La compétence interculturelle	77
<i>Les approches de la compétence interculturelle</i>	78
L'éducation interculturelle	81
<i>La gestion de la diversité culturelle à l'école</i>	82
<i>La pédagogie interculturelle</i>	85
<i>L'éducation interculturelle comme éducation à la communication</i>	87
L'interculturel comme élément constitutif de la communication	88
<i>De la compétence interculturelle à l'interculturalité</i>	89
<i>De l'interculturalité aux modèles socio-politiques différenciés</i>	90
<u>Chapitre 3</u> L'interculturel en contexte ou l'application des principes psycho-anthropologiques en politiques nationales	93
L'Australie et la mosaïque de la différence : le modèle multiculturel	95
<i>De la terra incognita à la terre promise</i>	95
<i>L'adoption progressive d'un modèle multiculturel selon Whitlam</i>	103

<i>L'éducation dans un pays multiculturel</i>	110
<i>Bilan: de la fermeture à l'ouverture ou le pays aux multiples visages</i>	113
Le Québec, la pluralité et l'adhésion à un projet commun : le modèle interculturel	116
<i>De la colonisation à l'immigration</i>	117
<i>L'interculturel dans l'éducation ou la mise en place d'un modèle québécois</i>	126
<i>Bilan sur l'interculturalisme québécois</i>	137
La France ou la citoyenneté comme masque des différences : le modèle républicain	142
<i>La diversité vue, la diversité tue</i>	145
<i>Les problématiques interculturelles en éducation</i>	154
<i>L'émergence de « lieux » pour penser l'interculturel</i>	163
Conclusion : penser l'interculturel est indissociable de la communication et des médias	166

PARTIE 2 L'éducation aux médias _____ 169

Chapitre 1 La création du domaine de l'éducation aux médias __ 171

L'éducation aux médias, un domaine ambigu et pourtant stabilisé dans une expression internationalement reconnue	171
<i>L'éducation et les médias, une histoire ancienne</i>	172
<i>Fondements théoriques de l'éducation aux médias ou le miroir des recherches sur les communications de masse</i>	179
<i>Bilan : des fondements théoriques pour un domaine pertinent</i>	190
<i>Définitions générales et consensuelles internationales</i>	193
Conclusion : un domaine pluridisciplinaire riche mais en marge	203

Chapitre 2 L'éducation aux médias en contexte _____ 205

L'éducation aux médias en Australie ou le chemin de la réussite	206
<i>Un contexte propice à l'apparition et l'intégration de l'éducation aux médias en Australie</i>	207
<i>La création et l'implantation du cours Media Studies dans le programme scolaire du Victoria</i>	224
<i>Bilan : un domaine implanté, institutionnel et pérenne, ou l'histoire d'une éducation aux médias qui fonctionne</i>	234
L'éducation aux médias au Québec : de l'associatif à l'institutionnel	236
<i>L'étude des médias dispersée dans différents milieux</i>	237
<i>Les réformes éducatives ne sont pas aveugles à la place des médias</i>	242
<i>Le CREM, création et disparition d'une instance officielle</i>	248
<i>L'institutionnalisation de l'éducation aux médias</i>	255
<i>Bilan : un domaine effacé ou l'histoire d'une institutionnalisation tardive sans application concrète</i>	257
L'éducation aux médias en France, une histoire de centralisation	259
<i>Naissance et évolution d'un domaine distingué par supports</i>	260
<i>Naissance d'une instance officielle et centralisation (et perte de sa diversité ?)</i>	267
<i>Quand le processus de légitimation devient officialisation : l'éducation aux médias dans les programmes scolaires français</i>	276
<i>Bilan : un domaine officiel porté par une instance spécifique et pourtant en peine de reconnaissance</i>	279
Les trois modèles d'intégration de l'éducation aux médias : similitudes et différences	282
Conclusion : L'éducation aux médias, entre rêve et réalité	287

PARTIE 3 L'interculturel dans l'éducation aux médias. Méthodologie et outils d'analyse _____ 291

Chapitre 1 De la démarche... _____ 293

Quand les questions émergent du cadre théorique... _____	293
... et se transforment en démarche générale de recherche _____	296
<i>Une approche qualitative et interprétative</i> _____	297
<i>L'étude de cas comme méthode de circonscription</i> _____	299
<i>Une approche internationale : Australie, Québec, France</i> _____	300
<i>Les terrains d'analyse</i> _____	306

Chapitre 2 ...à la technique d'analyse _____ 309

La constitution d'un corpus pertinent et d'une méthode appropriée à son analyse _____	309
<i>De la limitation d'un terrain vaste à la constitution du corpus</i> _____	310
<i>Corpus naturel et corpus provoqué</i> _____	313
<i>Corpus principal et corpus secondaire</i> _____	314
L'analyse de discours et ses caractéristiques _____	316
<i>Les genres du discours</i> _____	317
<i>Les discours comme connaissance</i> _____	318
<i>La question du dialogisme</i> _____	320
<i>Le discours officiel comme « faiseur » de la réalité</i> _____	321
Discours instituants et discours institutionnels _____	323
<i>Les fonctions des discours</i> _____	325
<i>Typologie des discours</i> _____	326
<i>Les visées des discours</i> _____	327
<i>Éléments d'analyse</i> _____	329
Éléments de synthèse de la constitution des corpus _____	331

PARTIE 4 Présentation et analyse des corpus _____ 335

Chapitre 1 L'Australie, comme source d'inspiration _____ 339

Le corpus homogène de l'Australie _____	339
<i>Les discours de l'instance institutionnelle, le Victorian Certificate of Education</i> _____	339
<i>Les discours de l'instance légitime : Australian Teachers Of Media</i> _____	352
<i>Les acteurs du domaine rencontrés pour les besoins de la recherche</i> _____	362
<i>Conclusion : Les discours officiels sur l'éducation aux médias en Australie dessinent le visage d'un paradigme fort et ancré dans le champ éducatif</i> _____	363
L'éducation aux médias en Australie ou l'ancrage interculturel dans un projet de communication _____	364
<i>Première dimension du projet : la compétence communicationnelle</i> _____	364
<i>Deuxième dimension : l'aspect ludique et créatif des médias en éducation</i> _____	367
<i>Troisième dimension : les représentations comme élément central de compréhension des médias</i> _____	369
<i>Bilan : quand l'analyse des dimensions révèle un autre aspect oublié du corpus</i> _____	374
<i>Un ancrage théorique spécifique et constitutif</i> _____	375
<i>Une convergence générale vers la question du sens</i> _____	384
<i>L'éducation aux médias comme recherche d'une identité partagée</i> _____	386
Conclusion : Les discours officiels en éducation aux médias en Australie révèlent un cas profondément ancré dans des problématiques interculturelles _____	388

Chapitre 2 Le Québec dans la mixité des influences _____ 391

Le cas du Québec : un corpus scindé entre deux paroles qui s'ignorent _____	391
<i>Les discours de l'instance institutionnelle : le Ministère de l'Éducation</i> _____	392
<i>Les domaines généraux de formation : l'apparition des médias dans les curriculums</i>	401
<i>Les objectifs du ministère, la nécessité de l'interdiscours</i> _____	405
<i>Bilan : des discours instituants isolés qui en appellent à l'interdiscours</i> _____	406
<i>Les discours de l'instance légitime : le Centre de Ressource en Éducation aux Médias</i>	407
_____	424
<i>Les acteurs du domaine rencontrés pour les besoins de la recherche</i> _____	424
<i>Conclusion : des discours contraints par la relation des instances</i> _____	426
L'éducation aux médias au Québec ou la reconnaissance du projet interculturel via l'élève _____	429
<i>La centralité de l'élève dans le projet d'éducation aux médias</i> _____	430
<i>Les médias dans un monde globalisé</i> _____	434
<i>L'importance du langage</i> _____	442
<i>Bilan : Langage, Internationalisation et Citoyenneté comme ancrages du projet d'éducation aux médias dans les perspectives interculturelles</i> _____	446
<i>Convergence autour de la question identitaire</i> _____	446
Conclusion : les discours officiels en éducation aux médias au Québec redéfinissent le modèle interculturel _____	451

Chapitre 3 La France invariable, assurée mais timide _____ 455

Le corpus déséquilibré mais homogène de la France _____	455
<i>Les discours de l'instance institutionnelle, le Ministère de l'Éducation Nationale</i> _____	456
<i>Les discours de l'instance légitime : le Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information</i> _____	475
<i>Les acteurs rencontrés pour les besoins de la recherche</i> _____	492
<i>Conclusion : une construction ambiguë d'un domaine limité</i> _____	493
L'éducation aux médias en France ou l'impénétrable modèle Republicain _____	495
<i>Centralité de l'école dans les discours sur l'éducation aux médias</i> _____	496
<i>Les médias comme « filtre »</i> _____	497
<i>Une approche de l'éducation du siècle des Lumières</i> _____	504
<i>L'éducation aux médias, un projet d'éducation à la citoyenneté</i> _____	507
<i>Bilan : Les discours en éducation aux médias comme méta-discours de l'institution</i>	510
Conclusion : L'éducation aux médias comme réaffirmation du modèle Republicain _____	511

PARTIE 5 Interprétation et prospective _____ 515

Chapitre 1 Analogies et dissemblances, comparer pour mieux comprendre _____ 517

Relation entre les discours : pas toujours en miroir de la relation entre les instances _____	519
_____	519
<i>De la symétrie des visées...</i> _____	519
<i>... aux fonctions inégales</i> _____	520
<i>Le document le plus riche du corpus</i> _____	522
La comparaison : similitudes et différences versus généralisation et particularité _____	523
_____	524
<i>Les grandes similitudes de constitution du projet toujours confrontées à des terrains distincts</i> _____	524
<i>Les stratégies définitives des discours officiels</i> _____	525

<i>Les thématiques constitutives</i>	527
<i>La cohérence nationale</i>	528
<i>Synthèse sur les cas étudiés : les logiques d'intégration</i>	530
Conclusion : éléments de convergence de l'éducation aux médias et des problématiques interculturelles	532
Chapitre 2 Penser l'interculturalité des médias	537
Pilier 1 : La communication...	538
<i>Comme terrain commun</i>	538
<i>Comme dispositif</i>	539
<i>Comme principe de diversité</i>	542
Pilier 2 : La citoyenneté...	543
<i>Comme ciment des appartenances</i>	544
<i>Comme cheminement interculturel</i>	545
Pilier 3 : Le sens...	547
<i>Comme information ou connaissance ?</i>	548
<i>Comme enjeux sociaux</i>	550
<i>Comme terrain de confrontation</i>	551
<i>Comme enjeu de représentativité</i>	553
<i>Comme enjeu de représentation</i>	555
Pilier 4 : Les identités...	557
<i>Comme elles se questionnent dans les médias</i>	558
<i>Comme modalité de la réception</i>	559
<i>Comme ethnocentrisme versus ethnorelativisme</i>	560
<i>Comme définitions de soi</i>	562
Pour une éducation interculturelle aux médias	565
La représentation, concept outil	567
<i>Les deux niveaux de la représentation</i>	569
<i>La représentation telle qu'elle s'interpose entre le langage et la réalité</i>	571
<i>Conclusion : un concept opérant pour penser l'interculturalité des médias</i>	573
Conclusion	575
Bibliographie	587
Annexes	625
Acronymes	703
Index des tableaux et schémas	707
Table des matières	709

Introduction

Décembre 2004, village de N'Dangane, région du Siné-Saloum, Sénégal.

Il est 19h, la génératrice est en marche et un petit groupe composé d'enfants, d'adolescents, de jeunes adultes, de parents et de grands parents, de différentes familles, vient prendre place face au petit écran posé sur une chaise en plastique vert décoloré. Devant l'entrée d'une case, une dizaine de personnes est maintenant assise sur un sol sableux, dans l'obscurité d'une nuit sans éclairage public. Le poste de télévision crache, son volume au maximum, pour couvrir le ronronnement du moteur. Tout le monde est là pour regarder un épisode de la série américaine se déroulant au Mexique et doublée en français : *Marina*. Durant les quarante cinq minutes du show, ces habitants d'un village de brousse africaine vont se passionner pour les aventures d'une cendrillon du nouveau monde. Dans un décor limité à quelques plateaux d'intérieur, différents personnages, tous latinos, construisent le mélodrame typique des *télénovelas* sud-américaines. Le public rit, crie, applaudit et se plonge dans un silence ému ou passionné qui ne laisse aucun doute : Marina fait figure d'héroïne à N'Dangane. Participant à ce spectacle et plus émerveillée par le public de l'émission que par celle-ci, de nombreuses questions viennent résonner en moi. Comment déceler la construction, par Kiné, Ibrahim, Khadie, Demba ou N'Deye, de la (re)connaissance de cette jeune et sexy guide touristique d'Acapulco, accueillie dans une riche famille mexicaine ? La rencontre d'univers culturels si distincts ne produit-elle pas un choc de cultures ? La valorisation

des modèles exogènes par les médias met-elle en danger la cohérence identitaire ? Cette série, ou peut-être d'autres, vont-elle créer des dissonances, entraîner des changements culturels importants ? Ont-elles les mêmes impacts que les relations interculturelles en co-présence ? Les conditions et les effets de la rencontre interculturelle médiatisée sont-ils saisissables ? L'acquisition d'une compétence communicative permet-elle la régulation de ces interactions virtuelles ? ...

Tout comme les dizaines d'autres séries sud-américaines achetées par le Sénégal, diffusées sur le réseau de télévision publique et les chaînes privées, *Marina* rassemble les publics qui, depuis une décennie maintenant, raffolent de ces histoires d'amour tragiques et émouvantes venues d'ailleurs. Que ce soit pour les décors, les costumes, les acteurs ou tout simplement les histoires de loyauté et de trahison, ces programmes ravissent les plus jeunes et inquiètent les plus âgés qui y voient une menace pour les valeurs culturelles traditionnelles. Sur divers blogs et forums, les messages affluent et ont tous en commun, malgré leur origine (Antilles françaises, Afrique francophone, etc.), une passion pour ces histoires et les personnages qui les font vivre. Ces succès sont le résultat d'une internationalisation commerciale des biens culturels, en particulier des médias de masse. Faisant concurrence à la production nationale, ces situations d'importation ne se limitent pas à cette région ni à ce pays, de même que les contradictions qu'elles révèlent en font un phénomène récurrent de la mondialisation. Mais, consciente de ce moment unique où mon œil français se pose sur les problématiques latinos qui elles-mêmes prennent place dans le regard sénégalais porté sur le monde, je comprends que cette mondialisation est aussi symbolique. Nous sommes tous en contact avec de nouveaux modes de pensée, d'être, des attitudes différentes qui sont culturellement éloignés de nos façons de vivre. Tout le monde est concerné par ce choc de cultures.

La rencontre de la différence

La mondialisation est culturelle, elle fait se rencontrer des formes emblématiques et des mondes signifiants distincts. La fixation, le stockage et la diffusion des contenus médiatiques permettent le déplacement d'unités de sens. Reçus et interprétés dans des contextes variés, ces mêmes contenus revivent lors de leur appropriation par les lecteurs et spectateurs. Issus de mondes sociaux spécifiques, ils viennent ainsi prendre place

dans des univers singuliers. Mettant en scène des identités dans des traits discursifs particuliers, ils interfèrent avec d'autres identités articulées dans des publics divers. Les médias nous mettent donc en contact avec un Autre. Similaire ou différent, proche ou lointain, la rencontre de l'autre est à la fois structurante et conflictuelle. Les flux internationaux peuvent alors être appréhendés dans leur capacité à produire des circonstances où l'interaction de divers univers de définition nous incite à les questionner comme rencontre interculturelle.

Malgré la richesse de ces situations, la problématique d'interculturalité des médias n'est que peu exploitée en sciences humaines et sociales. Les processus de métissage, d'identification, d'acculturation, liés à la pratique et aux usages des médias sont encore trop peu explorés pour y saisir la profondeur du phénomène interculturel. Or si certains s'accordent à dire que les médias génèrent de la diversité, les conditions de rencontre de celle-ci restent incomprises. Les médias ont des dimensions plurielles parce qu'ils sont des objets de médiation, qu'ils nourrissent la quête identitaire et la mise en scène d'un soi. Mais en quoi contraignent-ils l'interaction avec la différence ? Comment peut-on appréhender leur interculturalité ?

De fait, elle semble être inhérente à leurs dimensions sociale et technique. Tout d'abord parce que les médias nous mettent nécessairement en contact avec l'altérité par des contenus de plus en plus diversifiés où cet autre est toujours présent, et par des techniques performantes dans l'abolition des frontières de temps et d'espace. Ensuite, parce que la dimension interculturelle des médias répond à une visée heuristique de compréhension des médias comme une configuration complexe, hors des champs de lutte entre des effets (plus ou moins directs et limités) et des usages (plus ou moins gratifiants), dans une démarche profondément communicationnelle. Finalement, en abordant la question de l'interculturalité des médias, c'est à la fois les contenus et les interactions sociales qui sont questionnés sous un angle psychosociologique où l'identité, culturelle et sociale, individuelle et collective, occupe une place structurante. Quelles relations pouvons-nous, public, entretenir avec celui qui nous est présenté dans toute sa différence ? Les outils de l'anthropologie et de la psychosociologie utilisés pour l'étude de la communication interculturelle sont-ils applicables à la communication médiatique ?

Les phénomènes d'acculturation, de « créolisation » ou d'« indigénisation » sont présentés comme conséquences des relations plurielles que ces médias de masse génèrent (Hannerz, 1997 ; Appadurai, 1990). Tour à tour accusés d'homogénéisation culturelle ou de menace de repli communautaire, les médias sont éminemment concernés par ce processus contradictoire de la confrontation à la diversité culturelle. La rencontre de la différence, bien que constituante de l'identité, est problématique. La notion même d'interculturel révèle cette conflictualité puisqu'elle présuppose à la fois l'existence de l'identité et de l'altérité, et l'expérience du positionnement de chacun face à autrui. Il importe donc d'envisager le type de rencontre à laquelle les médias participent.

La constitution d'un terrain

Nous posons cette rencontre comme problématique en interrogeant les dimensions interculturelles des médias. Mais nous pouvons déjà nous demander si les divers dispositifs médiatiques ne sont pas discriminants dans les formes possibles de rencontre. En effet, les médias numériques semblent par exemple favoriser une plus grande participation ; pourtant, les récentes recherches sur la télévision montrent également un rapport créatif et dynamique dans lequel l'individu est actif. Qu'il s'agisse de privilégier l'étude d'un média en particulier, ou de les observer dans leur globalité, il faut de toute façon prendre en compte chacune de leurs composantes. Cela implique qu'il est nécessaire de considérer l'ensemble de la configuration médiatique (Rieffel, 2005), c'est-à-dire les techniques, les institutions, les acteurs, les messages, les langages, les récepteurs et bien sûr les interactions entre eux. Or celle-ci occupe un territoire tellement vaste qu'il est inconciliable avec les besoins de cette recherche. Si la science n'étudie pas des objets mais se les constitue, nous avons intégré, dans le cadre des possibilités offertes, la délimitation d'un terrain tout à fait propice à notre étude.

Pour comprendre les médias à partir de l'ensemble des dimensions citées précédemment, *l'éducation aux médias*, projet internationalement reconnu et libellé de la sorte par l'UNESCO, présente le positionnement idéal à la démarche. En effet, l'éducation aux médias est un domaine riche ayant pour objectifs la compréhension et l'utilisation des médias, impulsé notamment par leurs présence et fonctions accrues dans nos sociétés. Consignées dans ce projet éducatif fort d'une histoire, de pratiques et

d'une formulation officielle, les connaissances sur les médias y sont partagées et structurées en axes thématiques (publics, réception, langages, outils, etc.). Ce domaine étant institutionnalisé, nous pénétrons un univers déjà balisé et circonscrit dans une littérature importante mais cohérente. Apparue simultanément aux médias eux-mêmes, dans une approche défensive, l'éducation aux médias a connu d'importants changements, portant un regard toujours renouvelé sur ses objectifs et ses enjeux, mais aussi sur les divers domaines d'étude des médias qui lui fournissent des méthodes, théories et concepts. Elle se nourrit des sciences de l'information et de la communication, des recherches sur la communication de masse et ses dérivés. Terrain privilégié pour investir la compréhension des médias, l'éducation aux médias révèle-t-elle alors leur interculturalité ? Étudier les médias est-ce se pencher plus précisément sur cette confrontation des univers culturels distincts ? Finalement, faire de l'éducation aux médias, est-ce étudier l'interculturel ?

L'interculturel comme projet

Les situations interculturelles ont elles aussi été explorées comme processus de communication. En effet, c'est dans une perspective communicationnelle que l'on aborde la rencontre de la différence comme interaction. La communication interculturelle est l'échange, entre individus porteurs de cultures différentes, d'informations qui sont le reflet et qui à la fois façonnent le monde en partage. Mais l'interculturel ne se donne pas, il se construit, il s'apprend même. Étudier l'interculturel, c'est apprendre à communiquer efficacement au sein de cette pluralité. À partir de là, et étant donné que la conflictualité prend place à des niveaux divers, c'est dans un projet de compréhension et d'amélioration des conditions de cet échange que se conçoit l'éducation interculturelle. Dès lors, si l'étude des médias permet d'identifier les situations plurielles, est-elle également le lieu d'un apprentissage interculturel ?

En réponse à des situations de forte hétérogénéité scolaire, conséquence de la mixité croissante des sociétés après les diverses vagues migratoires, l'éducation interculturelle s'est présentée comme enjeu majeur du XXe siècle. Initialement proposée comme méthode de résolution des tensions, dues à cette pluralité, par l'assimilation à une culture dominante, l'éducation interculturelle a également connu de nombreux changements. Elle est maintenant le résultat de visions modifiées de la culture, de la

communication et de l'identité, et est mobilisée dans la formation à la rencontre de la diversité culturelle constitutive de nos sociétés modernes. L'éducation interculturelle se présente comme possibilité d'apprentissage des mécanismes en œuvre dans l'interaction avec la différence, autant que les moyens de les articuler dans une communication efficace. L'interculturel se problématise à différents niveaux, que ce soit dans la rencontre d'une minorité et d'une majorité, d'un immigré avec une société d'accueil, d'une culture dominante et d'une culture dominée, d'une culture nationale, territoriale, avec une culture virtuelle ou générationnelle, etc. L'interculturel est transversal et est un « méta-thème » qui prend des formes distinctes selon les domaines d'application. L'aborder simplement dans une perspective pratique en fait un instrument de résolution de conflits pertinent et nécessaire mais le dépouille de sa profonde complexité. Nous souhaitons alors l'approcher dans l'articulation des principes qui le fondent et des méthodes qu'il propose, c'est-à-dire au cœur d'un domaine spécifique : celui de l'éducation. Lieu de socialisation et au croisement des cultures publiques et privées, le domaine scolaire a toujours été un terrain passionnant pour penser la rencontre interculturelle. Il est aussi l'endroit privilégié de la mise en application des principes d'éducation aux médias, si bien que l'institution scolaire est notre terrain.

Au carrefour des SIC

Les deux domaines qui nous concernent pour ce travail, l'interculturel et le médiatique, se retrouvent aussi au carrefour des sciences de l'information et de la communication (SIC). Dans le travail que nous menons pour cette thèse, c'est donc dans ce champ complexe et pluridisciplinaire que nous mobilisons les différents outils nécessaires à son accomplissement.

Tout d'abord, les problématiques langagières et les enjeux sociaux des médias nous orientent vers une méthodologie multiple et font que notre projet s'inscrit dans une perspective d'interdisciplinarité focalisée, qui « n'est pas un modèle mais un état d'esprit, un état d'esprit engendrant une démarche qui cherche à tenir à la fois la multi-appartenance disciplinaire des phénomènes sociaux (*interdisciplinarité*) et la rigueur d'une discipline (*focalisée*) » (Charaudeau, 2010 : 21). Ensuite, notre utilisation de concepts tels ceux de la représentation, de l'identité et de la culture est l'illustration parfaite de l'emprunt explicite à diverses disciplines. On y articule les définitions fournies par l'anthropologie, la sociologie, la linguistique et la psychologie, afin de les

appliquer à un terrain nouveau, celui de la communication médiatique.

Ce qui importe ici, c'est de mettre en évidence le fait que la communication ainsi définie comme phénomène social n'est le domaine réservé d'aucune discipline des sciences humaines et sociales en particulier. Chacune l'étudie à sa façon : la sociologie s'intéresse à la question des normes, des rôles sociaux et des identités, la psychologie sociale à la question des stratégies d'influence et des représentations sociales, l'anthropologie à la question des imaginaires, les sciences du langage à la question des normes langagières, des stratégies d'influence discursive et des contenus de savoir. Mais chacune de celles-ci le fait dans le domaine disciplinaire qui est le sien en construisant un cadre d'analyse et un objet d'étude (Charaudeau, 2007 : 72).

Une discipline existe lorsque des théories, posées comme principes fondateurs, proposent des concepts et des hypothèses qui constituent en même temps qu'ils analysent l'objet de l'étude. Le cadre conceptuel se place comme un paradigme, à savoir qu'il fournit un modèle, un schéma accepté, recouvrant « les découvertes scientifiques universellement reconnues qui, pour un temps, fournissent à une communauté de chercheurs des problèmes types et des solutions » (Kuhn, 1972 : 11). Pour fonctionner, ce cadre conceptuel utilise des outils qui se composent en méthodologie. C'est l'articulation de la méthodologie et de la théorie qui détermine la constitution de l'objet d'analyse et permet d'identifier une discipline. Ainsi, en s'instituant en champ interdisciplinaire et par les processus administratifs que nous leur connaissons, les SIC ont une existence légitime qui, bien que tributaire du regard multidimensionnel qu'elles portent sur le monde et de la volonté de construire un objet complexe, n'en sont pas moins un projet scientifique autonome fondé sur une interdisciplinarité riche et constituante (Jeanneret, Ollivier, 2004 ; Davallon, 2004 ; Quéré, 1991 ; Peters, 1986, 1988 ; Gonzalez, 1988). Mais, tout comme la sociologie en son temps, la communication est un phénomène « dont les sciences se développent à mesure que le phénomène lui-même, encore difficile à distinguer, pose question » (Perret, 2004 : 126).

Nous aborderons alors ces problématiques sous différents angles disciplinaires car nous considérons que c'est ainsi, dans la multiplication des regards, que s'établissent les compréhensions les plus justes. Pour éviter le risque d'observer l'interculturel à travers le prisme d'une seule culture, desservant ainsi l'approche même, nous avons toujours tenté d'être attentive aux différents travaux issus d'une pluralité de cultures nationales, disciplinaires et même professionnelles, en nous référant à des auteurs très variés. Conséquemment, nous avons été confrontée à des univers linguistiques distincts que

nous avons choisi de ne pas traduire car il ne s'agirait que d'un doublage (terme emprunté au vocabulaire cinématographique) qui entraînerait la perte sensible des dimensions culturelles que portent les mots. Nous considérons la langue comme n'étant pas simplement un outil de communication mais bien un moyen de construire la réalité physique et sociale. Autrement dit, nous souhaitons pouvoir accéder à d'autres façons de percevoir, de penser et de juger en gardant les textes utilisés dans leur version originale. Par commodité, nous n'utilisons dans ce travail que les deux langues officielles mobilisées dans nos terrains d'analyse : le français et l'anglais.

Une perspective internationale

La polarité entre des médias, à la fois pris dans des flux transnationaux et pourtant toujours portés par des logiques locales, nous incite à ne pas les questionner simplement d'un point de vue national, mais à entrer dans une perspective internationale. Notre connaissance des problématiques interculturelles nous conforte dans l'idée que la difficile mise à distance de notre regard culturel sur le monde et ses objets (même s'ils sont scientifiques), peut être augmentée par ce décentrement. Nous avons alors adopté une perspective internationale pour observer notre terrain dans différents contextes culturels. Afin de bien saisir les subtilités de ces contextes ainsi que la construction de cette réalité culturelle (par le langage), nous avons opté pour l'immersion dans chacune des cultures à l'étude.

Les configurations culturelles sont « autocentrées » (selon l'expression de l'école culturaliste), autrement dit, il faut y pénétrer pour comprendre de l'intérieur, d'un point de vue émique, avant de pouvoir porter un regard d'observation de l'extérieur (point de vue étique). C'est donc par une immersion d'un an en Australie et de deux ans au Québec que nous avons tenté de confronter notre vision et expérience françaises. Nous y avons étudié et travaillé, questionné les problématiques interculturelles au quotidien, et exploré le domaine de l'éducation aux médias par des rencontres et l'observation de pratiques. Ainsi, c'est une démarche socio-anthropologique qui guide cette recherche, et l'ancrage de notre problématique dans ces questionnements interculturels invite naturellement à l'aborder dans une approche comparatiste. Nous intégrons donc la question interculturelle comme axe central d'approche des médias pour s'enquérir de sa

présence dans les projets d'éducation aux médias, dans une perspective comparative internationale de trois cas que sont l'Australie, le Québec et la France.

Choisis pour leurs modes différenciés de gestion de la pluralité culturelle, ces trois terrains présentent également un riche corpus pour l'analyse. L'éducation aux médias y a une histoire et y est un domaine institutionnalisé. En cela, elle est aussi un domaine officiellement mis en discours par les institutions, diverses selon les contextes (historiques et géographiques). Pour se saisir de la question de l'interculturalité de l'éducation aux médias, nous avons alors choisi d'en étudier les discours officiels, constituants, dans ces deux dimensions contextuelles (spatiales et temporelles). Les discours officiels, parce qu'ils donnent le profil de l'éducation aux médias dans chacun des contextes étudiés, se prêtent à plusieurs types de questions. Les médias sont-ils appréhendés comme des « terminaux cognitifs » (Jacquinot, 1995a) ? Si oui, quel est le rôle de l'école ? Si non, quelles dimensions des médias semblent favorables à l'apprentissage, et de quelles natures est-il ? Y'a-t-il des convergences avec les problématiques interculturelles dans ces discours officiels sur l'éducation aux médias ? Finalement, l'éducation aux médias, telle qu'elle est officialisée dans ces trois contextes socio-politiques distincts, s'apparente-t-elle à une forme d'éducation interculturelle ?

L'analyse internationale permet d'établir un profil-type, dans chacun de nos terrains, d'abord du projet d'éducation aux médias tel qu'il apparaît historiquement dans le paysage national, puis dans le domaine scolaire et enfin, par son institutionnalisation, dans les discours officiels ; mais aussi, nous avons identifié plusieurs modèles de gestion de la diversité ethnoculturelle, notamment dans le milieu éducatif, en établissant également les moments phares des mesures à son égard. Cette connaissance du terrain étudié a essentiellement servi à la contextualisation puis l'interprétation de notre corpus composé des discours officiels sur l'éducation aux médias. Forte de la richesse d'une méthode d'analyse de discours et de son association avec les méthodes anthropologiques de collecte de données, l'étude du corpus établit un portrait discursif révélant à la fois les circonstances et les conditions du projet éducatif, de l'imaginaire des médias et des enjeux qu'ils disent porter. L'analyse discursive ne conçoit pas le texte comme une entité fermée, mais laisse au contraire apparaître les dynamiques en jeu dans la mise en visibilité de ce domaine. Elle nous renseigne alors tout autant sur le contenu de l'enseignement que sur son fonctionnement au sein d'un milieu social

déterminé. Celui-ci est d'autant plus perceptible dans la mise en comparaison qui met en exergue les singularités et dévoile les différences de chacun de ces niveaux de l'analyse. Cette posture nous encourage alors à distinguer ce qui est constitutif du contexte particulier dans lequel ces discours sont étudiés, de ce qui, transversalement, semble se composer comme les dimensions interculturelles non plus dépendantes du contexte, mais inhérentes à la nature même des médias. Ces éléments peuvent-ils alors instruire une interculturelité des médias ?

Comment penser les médias et l'interculturalité ?

Nous présentons ainsi notre travail de compréhension de l'interculturalité des médias sondée dans les discours officiels sur l'éducation aux médias à des moments différents de leur formation, dans une approche comparative de trois contextes internationaux distincts.

Il est question, dans un premier temps, de se saisir de la complexité de l'approche interculturelle, à la fois comme démarche de recherche, permettant par là l'enrichissement de notre posture comparatiste, mais aussi comme champ d'étude évolutif et foisonnant. Nous présentons donc les multiples ressources permettant de se saisir de ce concept d'interculturalité à travers notamment les notions qui le composent. S'ensuit une mise en contexte indispensable des traitements de ce champ dans chacun des trois cas à l'étude. L'Australie, terre lointaine et finalement peu connue, ne semble se dévoiler que dans une démarche de compréhension historique tant la vie quotidienne y est source de questionnement. Le modèle multiculturel de l'Australie présente alors les caractéristiques de cette approche spécifique de la diversité. Le Québec offre une histoire socio-culturelle complexe qui se révèle notamment dans les divers projets éducatifs portés par ce modèle qui se réclame de l'interculturel. La France, avec son modèle républicain, propose une démarche interculturelle en cohérence avec sa vision de la gestion publique de l'identité culturelle. Elle se questionne également dans le domaine éducatif, mais très différemment des deux autres cas présentés. Sans pourtant effectuer de comparaison directe de ces trois modèles d'état, nous nous sommes employée à en montrer les principales divergences de conception de la question de l'interculturel.

Dans un deuxième temps, ce travail sert à dresser une genèse de l'éducation aux médias dans chacun des terrains étudiés, mais aussi à déterminer un fondement théorique pertinent pour penser ce domaine internationalement reconnu. En trente ans, l'éducation aux médias s'est développée en parallèle des théories de la communication de masse pour proposer un projet éducatif complexe recouvrant les divers domaines d'étude des médias, des questions de production à celles de lecture des images, de la question de la réception à l'aspect économique du marché. L'éducation aux médias est une étude de l'ensemble du fonctionnement de la machine médiatique. Aujourd'hui discuté et partagé via des instances internationales, ce projet présente des éléments définitoires essentiels pour le comprendre. Pour bien cerner les enjeux de ce domaine, nous avons également procédé à l'écriture de sa genèse, offrant une contextualisation fondamentale pour l'étude de corpus que nous avons ensuite menée. En Australie, où une histoire officielle du domaine n'avait à ce jour jamais été produite, cette démarche a permis un travail constitué de recherches mosaïquées, auprès de diverses instances et acteurs, par différentes méthodes. Nous y présentons alors le processus d'institutionnalisation précoce d'un projet aujourd'hui inscrit dans les curriculums. Au Québec, la rareté des documents et la démission d'une partie des protagonistes ont rendu la tâche contextualisante assez complexe. C'est par la reconstitution à partir des récits d'experts et du croisement de « moments » narrés par ailleurs, que nous avons pu rétablir l'historique du domaine. En France, ce travail a notamment été rendu possible grâce au travail d'archivage et de documentation du CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information) et à la mémoire des principaux acteurs de ce domaine qui ont accepté de se prêter au jeu de l'entretien.

En troisième lieu, nous présentons la démarche générale qui permet d'ancrer ce travail plus profondément dans une méthodologie empirique d'analyse de corpus en délimitant les terrains à l'étude ainsi qu'en déterminant les conditions de constitution d'un corpus spécifique pour chacun des cas. En détaillant les outils employés, c'est-à-dire la méthode d'analyse de discours contextualisée par les entretiens des acteurs du domaine, nous proposons une démarche originale d'anthropologie comparative et internationale d'analyse des discours institutionnels. Elle se construit dans une approche qualitative de compréhension des terrains constitués comme cas d'étude.

La quatrième partie expose plus systématiquement le corpus de chacun des trois cas ainsi que l'analyse qui peut en être faite selon la méthode précédemment présentée. Nous y trouvons consignés les discours officiels sur l'éducation aux médias de l'Australie, du Québec et de la France, approchés synchroniquement et diachroniquement. Ils sont suivis des résultats de leur analyse, présentés selon les éléments majeurs de leur composition. Une première conclusion présente la synthèse de ces résultats en identifiant plus précisément les points de convergence de l'éducation aux médias avec les problématiques interculturelles dans chacun de ces contextes.

La cinquième et dernière partie de ce travail expose les résultats de la comparaison systématique de l'analyse de corpus et des divers éléments pertinents à leur compréhension. Les points de convergence identifiés sont alors examinés hors de leur ancrage contextuel, dans un mouvement ou une prise de hauteur qui en facilite la généralisation et vise la constitution d'un concept central. Cette démarche interprétative offre des perspectives d'ouverture vers une conceptualisation des dimensions interculturelles des médias.

PARTIE 1

Penser l'interculturel ...

Chapitre 1

Les principes fondamentaux

Les progrès technologiques liés à la communication et aux transports, de même que l'évolution des pratiques et d'autres phénomènes largement associés à la mondialisation, ont conduit à des rencontres de plus en plus fréquentes d'individus de cultures différentes. Que ce soit au sein des territoires nationaux (par les mouvements migratoires, le tourisme ou les rencontres professionnelles) ou par des formes plus symboliques ou virtuelles de gestion à distance, de la délocalisation à la communication internationale ou des médias, la communication interculturelle se redéfinit dans ces interactions d'un nouveau genre. L'Australie, immense continent isolé du reste du monde, est un bon exemple de l'importance de ces technologies sur la capacité à rapprocher et mettre en contact. Tous ces différents types de rencontres se produisent et constituent le monde moderne. Pour se saisir de ces phénomènes, le champ de la communication interculturelle a tenté de baliser les connaissances, notamment dans une perspective pratique d'amélioration qui sera rapidement détournée pragmatiquement et politiquement. Or si la nécessité de gérer individuellement et collectivement cette pluralité n'est plus en question, ce sont les modalités même de l'interaction qui interrogent. L'interculturel en appelle donc à une réflexion épistémologique. Pour cela, il faut d'abord cerner les conditions de la rencontre et identifier les éléments pertinents à son établissement. Or d'après Mauviel (1989), c'est le concept même de culture qui pose problème. Mais avec lui, ce sont aussi les modalités d'interaction et le regard que l'on porte sur elles qui ont été sujets à changement.

Aborder les questions interculturelles, sous plusieurs angles disciplinaires, s'avère être une entreprise complexe pour deux raisons majeures. Tout d'abord, il est difficile d'identifier une terminologie unanimement reconnue alors même que ce vaste champ en appelle à des définitions de notions fondamentales comme la culture, l'identité ou la communication. Par là même, l'interculturel est de nature pluridisciplinaire. Ensuite, et conséquemment, la diversité des approches et des méthodologies en fait un champ particulièrement ardu à circonscrire exhaustivement tant les travaux sur l'interculturel sont dispersés entre des disciplines des sciences sociales et humaines, dans des domaines aussi variés que l'éducation, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, mais aussi le marketing, la communication, le journalisme et les sciences politiques. En fait, la notion d'interculturalité est employée indistinctement pour qualifier une action, un enjeu, un fait, une politique, une philosophie, etc. Elle se confond aussi parfois avec les autres termes affiliés tels que multiculturel, transculturel ou pluriculturel. Mobilisée dans des champs mais également des aires culturelles non restreintes, elle recouvre alors un vaste territoire dans lequel chacune des notions qu'elle interpelle pose problème.

Aussi est-il nécessaire, malgré le souci de concision, de toujours établir les limites, inclure et exclure, c'est-à-dire, de définir les éléments qui constituent cette idée d'interculturel dans le but d'en faire un concept opérant pour la suite de l'analyse, notamment pour sa confrontation avec l'environnement médiatique. Si le terme d'interculturel est aujourd'hui « à la mode », il a tendance à renvoyer, dans le vocabulaire courant, à cette réalité ambiguë de la diversité culturelle, notamment depuis la fin de ce XXe siècle qui a été marqué par un véritable avènement du contact entre peuples et cultures. Dans son acception scientifique, il est majoritairement employé dans les domaines éducatifs et de formation comme réponse théorique (et idéale) au problème concret résultant de ces contacts. Pour penser l'interculturel, il est alors non seulement indispensable d'en maîtriser les principales composantes que sont la culture, l'identité et la communication, mais surtout, d'identifier les modalités d'articulation de la diversité culturelle en situation. Ces situations, ou contextes, peuvent alors éclairer une interculturalité interne, c'est-à-dire vécue individuellement comme adaptation à un milieu ou comme gestion des appartenances multiples ; ou une interculturalité externe, en référence à une situation de rencontre d'identités plurielles ou de confrontation collective à la différence. Projet de « régulation harmonieuse de la communication entre

porteurs de cultures différentes » (Camilleri, Cohen-Emerique, 1989 : 17), l'interculturel interpelle à la fois les imaginaires et « impalpables » de la rencontre, et les actes sémiologiques qui les réalisent. Aussi allons-nous tout d'abord progresser au sein des conceptions de l'interculturel en en visitant les fondements dans leur évolution sémantique et scientifique, ce qui peut, en raison de leurs importantes intrications et dépendances mutuelles, valoir quelques aller-retour, afin d'établir ensuite les conditions conceptuelles permettant de questionner l'interculturalité des médias.

LA NOTION PROBLEMATIQUE DE CULTURE

La notion de culture est inhérente à la réflexion des sciences sociales
(Cuche, 2001: 3)

Point de départ d'une telle démarche heuristique, la notion même de culture pose problème. Il n'y a pas de champ unifié d'étude de la culture et celle-ci renvoie également à des significations distinctes. Apparue dans le vocabulaire français au XIII^e siècle (sous sa forme latine *cultura*), la notion de culture a connu une évolution sémantique à l'image des territoires qu'elle semble couvrir. D'abord utilisée pour désigner « une parcelle de terre cultivée », c'est seulement au XVI^e siècle qu'elle basculera du statut d'état (la chose cultivée), à celui d'action. Le mot fera son entrée dans le dictionnaire de l'Académie française en 1718 et suivra une évolution progressive reprenant tour à tour les dimensions d'action puis d'état, comprenant puis s'affranchissant de compléments (culture des terres, culture des arts, etc.) ; elle sera aussi employée au singulier ou au pluriel. Porteur de fortes dimensions normatives, le mot de culture est emprunt à des querelles de définitions qui sont le reflet des luttes pour les enjeux sociaux que son sens révèle. Il faut quitter les visions génétiques de l'humanité pour transformer cette notion en concept scientifique car « la nature chez l'homme, est entièrement interprétée par la culture » (Cuche, 2001 : 4). Celle-ci non seulement conditionne mais aussi transforme la nature. D'abord associé aux arts, aux lettres et aux sciences, le concept de culture s'affranchit de cette perspective (que l'on retrouve aujourd'hui dans la sociologie de la culture), pour toucher le processus global de formation de l'esprit des sujets porteurs de ces connaissances. L'Homme est un être

de culture et celle-ci permet de répondre à la spécificité humaine dans la diversité des peuples, c'est-à-dire de comprendre la différence.

Le mot devient ainsi concept (proche de la notion de civilisation) et investit la toute nouvelle science de l'Homme (terme employé par Diderot en 1755). Le concept de culture suit alors l'histoire et embrasse les différentes conceptions du monde et de l'humanité. Deux acceptions se distinguent : les conceptions universalistes (Tylor, 1832-1917) et particularistes (Boas, 1858-1942). Dans les deux cas, la culture est distinctive. Avec Tylor, elle permet non plus seulement de distinguer les peuples « primitifs » des peuples « civilisés » sans en venir à la notion de race, mais surtout de déterminer la dimension collective (car présente dans toutes les sociétés humaines) en invoquant le caractère « acquis » de la différence. Boas a quant à lui instauré la méthode du « relativisme culturel », dans l'observation directe et cherché à établir la totalité singulière unifiée des cultures. Il a ensuite défendu le principe éthique affirmant la dignité égale de chaque culture impliquant le nécessaire maintien des distinctions culturelles. « Chaque culture exprime une modalité singulière d'être humain, c'est pourquoi elle mérite d'être reconnue et protégée dans sa dignité et sa singularité » (Vinsonneau, 2002 : 23). Les États-Unis ont longtemps été le berceau de l'évolution de ce concept y connaissant un véritable triomphe. Les conditions de ce pays d'immigrants ont conduit au développement d'une anthropologie essentiellement culturelle. En revanche, le contexte particulier de la France du XIXe siècle limite l'émergence de ce concept de culture. C'est la sociologie, et non pas l'ethnologie, qui s'empare de la notion ; cependant, le mot de « civilisation », même s'il est utilisé indistinctement, est profondément ancré dans la littérature de l'époque. Finalement, c'est la rencontre croissante et prolongée avec la pluralité culturelle au quotidien qui a favorisé l'apparition étendue du relativisme culturel.

Se développent ainsi les travaux d'ethnologues, d'anthropologues et de sociologues sur le terrain visant à se saisir du fonctionnement de la Culture en général et des cultures en particulier. Ils sont accompagnés de l'expertise des approches de la psychologie culturelle qui contribue notamment à l'identification des mécanismes identitaires par lesquels la culture s'actualise et des interactions, formes de communication, qu'elle conduit à établir.

La culture comme uniformisation différenciée

Les différentes personnalités et courants prenant en charge la compréhension de la culture sont partagés et à la fois rassemblés autour des approches privilégiant l'unité et celles prônant l'importance de la diversité. Mais ces deux mouvements ne sont pas contradictoires, au contraire, puisque c'est l'idée d'une unité fondamentale qu'est la commune humanité qui permet d'en distinguer la singularité. C'est en ce sens que le concept de culture va évoluer. Il sera étudié par l'anthropologie américaine, selon trois grands courants évaluant des mécanismes distincts, tels que l'héritage historique culturel (dans la lignée des travaux de Boas), les rapports de la culture et de la personnalité, et la culture comme système de communication entre les individus et les groupes. Nous allons explorer ces évolutions du concept de culture en tant qu'éclairage de la notion d'interculturalité.

Une cohérence symbolique

Au travers de l'effort d'interprétation des différences culturelles, c'est en cherchant à établir comment la culture détermine un ensemble d'éléments communs aux individus y participant que l'école « culture et personnalité » se crée. Pour Sapir (1884-1939), ce qui est significatif, ce sont les comportements d'individus, propres à chaque culture. Ruth Benedict (1887-1948) reprend et investit la notion de « pattern of culture », impliquant l'idée d'une cohérence culturelle qui se poursuit au travers des individus, celle-ci leur offrant alors un schéma d'action et de compréhension du monde, dans une totalité homogène. À la même époque, Margaret Mead (1901-1978) questionne la formation culturelle de la personnalité en étudiant les processus de transmission culturelle et de socialisation, dans une approche d'observation participante visant à déjouer les pièges de l'ethnocentrisme. L'anthropologie hologéistique, impulsée après la seconde guerre mondiale au sein des universités américaines telle que Yales (Yale's cross-cultural studies), cherche, par des études comparatives à grande échelle, à mettre en évidence les relations existantes entre certaines caractéristiques culturelles. Cette approche s'est consacrée alors à « traiter des processus de la personnalité médiatisés par certains aspects de la culture » (Mauviel, 1985 : 7).

Contemporain des culturalistes nord-américains, Levi-Strauss développe en 1950 une anthropologie structurale, largement inspirée de l'anthropologie culturelle américaine et de l'analyse structurale en linguistique, visant à établir des universaux culturels permettant et sous-tendant la diversité. Dans une tout autre logique qui est celle d'identifier les invariants de la culture, Levi-Strauss positionne celle-ci comme condition de fonctionnement de la vie sociale.

Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns aux autres (Lévi-Strauss, 1950, cité par Vinsonneau, 2002 : 40).

Ce moment de la recherche sur la culture conduit à des conclusions diverses mais ayant toutes en commun l'identification d'une cohérence culturelle qui, faite des invariants de la culture partagée, ou de la capacité de chacun à les combiner toutes, se retrouve dans une logique, un « pattern ». C'est l'identification de la constance dans la diversité des façons d'être, de faire, qui permet d'établir la cohérence d'une culture. Car il s'agit ici d'un trait distinctif : la culture est un facteur d'uniformisation différentielle. En effet, la culture permet, d'une part, d'intégrer les individus à des groupes sur la base de comportements similaires (face aux événements investis par la culture en question), et d'autre part, de distinguer les groupes et les individus entre eux.

C'est de ce « capital commun à l'humanité » qu'est la culture, dans laquelle naissent et viennent se développer tout un ensemble de modèles culturels particuliers, que les sociologues feront émerger le concept de « sous-culture ». L'école de Chicago développera une sensibilité à la dimension culturelle des rapports sociaux, notamment dans la capacité des individus à devenir membre et à s'identifier. Ces apports seront largement remodelés par les courants modernes de subaltern studies, postcolonial studies, etc., notamment par l'utilisation du concept de « subculture » (Fistetti, 2009). Nous reviendrons sur ce point.

Variations culturelles

Dès que la notion de culture a permis d'intégrer cette fonction d'uniformisation différenciée, c'est un travail de distinction qui s'est opéré. S'il est largement admis que la culture est acquise (versus innée), c'est la question de son incorporation et de son utilisation par les individus qui se pose, notamment dans les possibilités de différenciation. Pour les tenants de l'école « culture et personnalité », la culture n'est définissable qu'à travers les individus qui la vivent. Ainsi se confrontent deux perceptions de la culture : l'aspect commun de la personnalité (sociale) et l'aspect strictement individuel, relevant de la psychologie.

Psychanalystes de formation, Abram Kardiner (1891-1981) et Ralf Linton (1893-1953) étudieront la formation de la « personnalité de base ». Le « fondement culturel de la personnalité » se constitue, selon eux, par le biais du système d'éducation, propre à chaque société. Les « institutions primaires » que sont la famille et le système éducatif, influencent la personnalité autant que celle-ci réagit sur la culture du groupe par la projection en un système de valeurs et de croyances particulières que sont les « institutions secondaires ». Impliqués dans ces deux institutions, la culture, tout comme l'individu qui la porte, sont en constante évolution. Ainsi, la culture s'attache à une dimension constituante qui est celle de ces « porteurs de culture », qui en sont la condition et la conséquence. La culture dicte leurs comportements aux individus et crée des communautés uniformes, tout en négociant et acceptant le changement. Alors, dans une même culture peuvent exister simultanément plusieurs systèmes de valeurs, et donc, plusieurs types de personnalités.

D'après M. Abadallah Pretceille (1992, 1996), le groupe culturel se définit selon des schémas comportementaux, des symboles, des valeurs, c'est-à-dire davantage par des aspects intangibles de la vie quotidienne que par des aspects concrets. Les cultures n'existent alors qu'à travers des acteurs qui les mettent en relation, notamment par la communication, malgré le caractère d'évidence qui les constituent pour ceux qui y adhèrent.

C'est une connaissance implicite, un savoir non su, sur le mode de l'évidence première, et dans ce sens, l'idée d'une action spécifique et explicite en vue de sa communication est non pertinente. La culture est le lieu naturel où chacun se trouve qu'il le veuille ou non (Sfez, 1994 : 142).

La culture revêt, dans un sens anthropologique, la capacité de fournir la réponse aux questions de la différence entre les peuples et de la similarité dans la communauté. Le concept de culture recouvre alors autant les conduites effectives que ce qui les motive, les oriente et leur donne un sens (valeurs, représentations, normes, etc.). Elle est un

ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques (Camilleri, 1989 : 27).

Finalement, nous comprenons la culture comme un ensemble d'éléments interdépendants, mouvants, qui permettent à ceux qui en font partie de faire sens du monde de manière similaire. La culture est envisagée comme un système symbolique au premier rang duquel vient se placer le langage. Celle-ci est un élément que tous les humains ont en partage, mais qui est fondamentalement différente selon les groupes. Ces « porteurs de culture » sont guidés par leur modèle culturel qui les amène à appréhender les choses à travers un sens conforme à sa logique.

Ainsi, la culture intervient dans un domaine fondamental pour l'homme : celui des unités de sens ou significations, qui constituent la médiation obligatoire pour notre accès au réel : car aucun stimulus n'agit sur nous « directement », mais par l'intermédiaire du sens dont il est obligatoirement enveloppé consciemment ou inconsciemment. Si bien que nous évoluons constamment dans un univers symbolique (Camilleri, 1989 : 25).

Ce sens, largement attaché au langage, est ce qui détermine les limites de l'appartenance. Cependant, chaque individu a sa propre façon de s'approprier et de vivre sa culture, même s'il est profondément marqué par elle. Ainsi, pour en saisir le fonctionnement, c'est également l'identité qu'il s'agit de questionner, ce que nous ferons dans le chapitre suivant. En premier lieu, nous verrons que plusieurs phénomènes intéressent particulièrement le fait culturel, notamment les mécanismes d'intégration, par les individus, de cette culture partagée.

La rencontre des cultures

L'idée même de culture a subi progressivement d'importants changements, d'une vision monolithique à une approche plus dynamique et interactive, elle est finalement « tout ce qu'il faut savoir pour être membre » (Goodenough, 1964). Elle concerne les savoirs

latents et manifestes, les règles explicites et implicites, et ce qui, au sein d'une communauté, peut être prévisible. La culture est donc un phénomène collectif (comme l'avait montré Tylor, 1871) qui forme un groupe possédant des caractéristiques communes ; mais elle est aussi singulière car c'est bien la personnalité des individus, dont le fondement est culturel (Linton 1959) qui l'actualise et la transforme. Identité et culture sont en relation dynamique, notamment par le biais des « institutions primaires et secondaires » (Kardiner, 1891-1981) car c'est l'éducation qui est déterminante chez l'humain (Cuche, 2001). Si l'enculturation est la norme, puisque l'Homme est un être culturel, l'acculturation est considérée comme une modalité habituelle de l'évolution culturelle des sociétés.

Acculturation

Le phénomène culturel, qu'il soit abordé de manière unifiante ou différenciée, pose la question de l'appropriation. Or, si pendant longtemps les anthropologues se sont attachés à étudier les cultures primitives, la reconnaissance du métissage issu de la perméabilité de leurs frontières les a conduit à l'étude spécifique des phénomènes d'acculturation. Ce terme, porteur des imaginaires et valeurs des premières observations des contacts entre les cultures, ne présente pas un « a » privatif synonyme de « déculturation », mais le *ad* latin, indiquant un mouvement de rapprochement.

Défini par le Mémoire pour l'étude de l'acculturation en 1936 (R. Linton, M. Herskovits, R. Redfield) comme :

l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles (patterns) culturels initiaux de l'un ou des groupes (cité dans Vinsonneau, 2002 : 44),

l'acculturation montre une certaine instabilité de la culture qui n'est ni le changement culturel, concernant l'ensemble du groupe, ni l'enculturation qui participe au contraire à la stabilité. De fait, l'acculturation est envisagée comme une « conversation culturelle globale » et souligne l'imperméabilité des groupes culturels dans leur rencontre avec d'autres formes culturelles (Lavallée, Joly, 1991). En cela, elle est un phénomène dynamique, toujours en cours de réalisation, et ne tolère ni les formes substantivées,

« les acculturés », ni même l'adjectif « acculturé », qui sous-entendent l'aboutissement du processus (Cuche, 2001).

De plus, comme nous venons de le voir, la culture n'existe que par les individus qui la portent. Ainsi, ce ne sont pas des cultures qui rentrent en contact, mais des individus. Roger Bastide (1898-1974) propose d'étudier le phénomène d'acculturation dans son cadre social de structuration et de déstructuration. Tout changement culturel est suivi d'effets car, selon lui, les faits d'acculturation forment un « phénomène social total ». Considérant qu'il est nécessaire d'étudier l'acculturation dans le cadre social dans lequel elle se déroule, il montre qu'il n'y a jamais de culture majoritaire entièrement « donneuse » face à des cultures minoritaires seulement « receveuses ». Dans des mécanismes d'ouverture et de fermeture, d'hétérogénéité et d'homogénéité, les phénomènes d'acculturation sont en fait des « interpénétrations » des cultures en présence.

La rencontre de différents modèles culturels pose donc également la question de la modification de l'identité individuelle autant que collective. On s'aperçoit que l'acculturation est un phénomène répandu pour lequel le contact direct des groupes n'est pas nécessaire, mais qui conduit souvent à une relation « asymétrique » évoluant vers la domination. Le contact devient alors un objet de science en tant que tel et initie le développement de divers axes de recherches tels que les effets du contact sur les formations identitaires des acteurs sociaux, les dynamiques de gestion de tensions en situation de rencontre de la différence, etc. Le principe de l'acculturation a conduit à un renouvellement important du concept de culture, soulignant plus fortement encore sa dimension dynamique.

Pour synthétiser : des éléments définitoires de la culture

Conséquence de ces mouvements théoriques, nous retenons plusieurs éléments définitoires de la culture, tels qu'ils sont notamment présentés par Chen et Starosta (1998). La culture est holistique : elle peut être séparée en plusieurs sous-systèmes (comme le système politique, scolaire, religieux, etc.) mais chacun des aspects des sous-cultures est relié à la culture d'ensemble et ne peut être modifié sans en modifier le système complet. La culture est aussi apprise : « Culture is a shared symbolic system

within relatively large group of people, the only way for group members to integrate into, reinforce, and co-create this shared symbolic system is through a learning process » (Chen, Starosta, 1998 : 27). L'apprentissage de la culture passe par les processus de socialisation et d'enculturation et aboutit inévitablement à diverses formes d'ethnocentrisme.

Ethnocentrism leads group members to tie themselves together and to be proud of their own heritages by subjectively using their cultural standards as criteria for interpretations and judgments in intercultural communication (Chen, Starosta, 1998 : 27).

La culture est également dynamique : elle est en perpétuel changement, notamment par le processus de transmission, de génération à génération, mais aussi de groupe à groupe et de lieux en lieux. C'est pourquoi les mécanismes majeurs de transformations de la culture sont les inventions technologiques, les catastrophes, les contacts culturels et les facteurs environnementaux. Enfin, la culture est omniprésente : ainsi influence-t-elle la manière dont on se comporte, dont on pense, agit, et communique. « Culture is the sum total of human society and its meanings » (Chen, Starosta, 1998 : 27).

Pour penser la culture, les différents courants ont convergé vers la place centrale qu'y occupe l'identité, car la culture existe grâce aux individus qui l'actualisent ; sa forme tangible est l'identité (individuelle, groupale, sociétale, etc.), et celle-ci, en retour, y trouve les éléments nécessaires de définition et de sens, mobilisés dans la construction identitaire dépendante de la communication. « La culture, comme la langue, est bien un lieu de mise en scène de soi et des autres » (Abdallah-Preteille, 1999 : 17). Il importe donc de présenter les points essentiels qui la définissent, car ils nous permettront, dans un deuxième temps, de conceptualiser l'interculturel.

CONSTANCE, NEGOCIATION ET COMPROMIS, LES DYNAMIQUES IDENTITAIRES

L'ensemble des recherches menées autour de la notion de culture conduit de plus en plus à devoir pluraliser le concept car la culture ne peut s'étudier indépendamment des acteurs sociaux qui la vivent et la transmettent. Tout comme la notion de culture à ses débuts, celle d'identité est présentée comme immuable mais connaîtra à son tour des

conflits de définition conduisant à une perception plus dynamique et indissociable du contexte relationnel. L'identité, *quasi* génétique, fait donc écho aux approches déterministes de la culture en naturalisant l'appartenance. Cette approche immanente reposant sur un sentiment d'appartenance inné est concurrencée par une perspective culturelle qui met l'accent sur la socialisation de l'individu au sein de son groupe, c'est-à-dire sur son héritage culturel. Avant d'être spécifiquement culturelle, l'identité renvoie dans un premier temps à un élément du social. C'est en cherchant l'essence du groupe que l'on peut atteindre la compréhension de l'identité consubstantielle à une culture particulière. C'est donc par des critères déterminants comme l'origine, la langue, la culture, la religion, la « personnalité de base » et le lien à un territoire que l'on appréhende l'identité. Plus généralement, l'identité permet de cerner le rapport entre individus et sociétés. À l'extrême opposé, la conception subjectiviste du phénomène identitaire défend l'idée qu'il n'est qu'un sentiment d'appartenance plus ou moins imaginaire dont on ne peut se saisir que par les représentations que les individus se font de la réalité sociale et de ces collectivités auxquelles ils s'identifient de manière éphémère.

Si chacune de ces approches permet de déterminer un ou plusieurs éléments pertinents pour comprendre le phénomène identitaire, c'est en intégrant celui-ci en contexte, et donc, en relation, que nous en découvrons toute la richesse. « L'identité est un construit qui s'élabore dans une relation qui oppose un groupe aux autres groupes avec lesquels il est en contact » (Cuche, 2001 : 86). Elle est à la fois inclusion et exclusion et revêt, en cela, les traits culturels des appartenances ou références qu'elle mobilise. Elle concerne alors autant les dimensions collectives qu'individuelles et fait appel à divers mécanismes.

Le rapport entre les conceptions de l'identité et de la culture est étroit. Nous retrouverons ainsi plusieurs mouvements semblables dans une perspective intégrant de plus en plus de dynamisme et de relativisme. Cependant, si l'étude des cultures en révèle la richesse, celle de l'identité en souligne la problématique. Ce qui pourrait apparaître comme des redites tend à marquer la propension générale à une forme particulière de théorisation qui nous conduira vers l'interculturalité telle que nous souhaitons la mobiliser pour l'étude des médias. Autrement dit, nous explorons le concept de l'identité en tant qu'élément de compréhension du phénomène interculturel.

Homogénéité et différenciation

L'identité est culturelle (Linton, 1959) en cela qu'elle s'appuie sur des facteurs extérieurs comme l'histoire, les origines, les traditions, la langue, la religion, etc. qui lui donnent un sens ; mais elle repose aussi sur des facteurs internes subjectifs dont la conscience même de l'appartenance à une communauté (Ladmiral, Lipiansky, 1989). Elle est sujette à un double mouvement, de la subjectivité vers sa contribution au modèle culturel, et de l'influence des éléments culturels sur la structuration même de l'identité.

L'identité de la personne s'enracine aussi dans trois réalités :

par l'humanité commune à d'autres êtres humains, elle partage des traits communs avec toutes les personnes qui constituent l'espèce humaine. La personne a aussi son existence individuelle : elle est unique, à nulle autre pareille. Enfin, l'intégration de l'individu dans l'espèce humaine se réalise à travers des groupes, des sociétés, des communautés, des catégories, des appartenances, des milieux, qui se distinguent les uns des autres par leurs cultures (Verbunt, 2001 : 46).

La culture donne à l'identité des formes signifiantes de comportements, mais aussi de compréhension de l'environnement, tout comme nous venons de le voir. Mais l'identité est nécessairement singulière, en appelant ainsi à une forme de distinction des modèles produits. Par conséquent, le rapport identité et culture est très complexe. Le niveau de dépendance de l'un à l'autre est subtil et dépendant du contexte. Compte tenu, entre autres, de la variabilité de l'histoire de chacun, l'individu est amené à percevoir, penser, agir, plus ou moins différemment des autres membres de la collectivité avec laquelle il partage la même culture. L'individu acquiert ainsi une identité propre, mais toujours conditionnée par la culture dans laquelle il baigne.

La personnalité est essentiellement une configuration de réponses que l'individu constitue à partir de son expérience. Cette expérience résulte à son tour de son interaction avec son environnement. Les qualités innées de l'individu influencent fortement la nature de l'expérience qu'il tire de cette interaction (Linton, 1959 : 117).

Cet auteur associe la culture au comportement effectif de ses membres. Dans une même culture, il se peut que deux individus ne répondent pas de la même façon à un stimulus donné, la même personne peut d'ailleurs réagir différemment à un même stimulus à des moments différents. Tout comme la culture, l'identité est changeante et variable. Selon

Cuche (2001 : 6), « culture et identité sont des concepts qui renvoient à une même réalité ».

Dès lors, la notion d'identité implique à la fois une certaine homogénéité et une dynamique complexe, entre similitude et différence. Son caractère le plus saillant est la constance. Indépendamment de ce que l'on nomme communément le caractère, et qui peut être associé à une configuration de traits que l'on pense être plus ou moins définitifs, l'identité constante est la capacité à harmoniser la diversité, à réguler les paradoxes et à s'équilibrer dans l'altérité. Il n'est pas question ici de parler d'homogénéité de contenu, mais bien de la structure, configurant l'ensemble dans un tout harmonieux. Effectivement, l'identité est en constante confrontation et ouverture à l'altérité, et cela n'est pas sans effet, elle en est altérée. Le deuxième trait significatif de l'identité est alors la négociation. Comme l'exprime Camilleri (1989a : 44), « l'opération identitaire est une dynamique d'aménagement permanent des différences, y compris des contraires, en une formation qui nous donne le sentiment de n'être pas contradictoire ».

L'identité apparaît ainsi être un compromis, résultat d'une négociation, entre une identité définie par soi, pour un autre, mais aussi une identité définie par les autres. Nous présentons ces mouvements dans les chapitres suivants.

La constance identitaire ou la recherche de cohérence

L'identité est un processus dynamique car ce n'est pas une juxtaposition de traits particuliers, d'expressions culturelles et de connaissance des normes et valeurs, mais une articulation subtile des éléments innés et acquis de l'individu dans une personnalité qui offrira une configuration de réponses visant l'harmonie. L'identité est culturelle et sujette à une double dynamique : la première est interne, c'est la finalité intra subjective que le sujet développe vis-à-vis de lui-même dans une recherche d'unité et de continuité. Les théories de l'équilibre de Heider (1958) expliquent le mécanisme de permanence de l'équilibre entre les tensions de conformité et d'autonomie des attitudes et des valeurs individuelles, celles-ci pouvant entraîner des formes de dissonances cognitives (Festinger, 1957) ; la deuxième est extérieure, il s'agit de la finalité intersubjective déployée vis-à-vis d'autrui, pour s'identifier et se différencier de lui.

En gardant toujours à l'esprit les nécessaires visées d'harmonisation et de cohérence psychologique du sujet, il est important de comprendre que celui-ci se doit d'être fondamentalement le même que l'autre, pour pouvoir communiquer, et être accepté par lui, mais aussi clairement et explicitement différent de celui-ci pour préserver son autonomie et unicité identitaire. Lipiansky (1995) montre ainsi comment « l'identité s'offre (donc) dans le paradoxe de ce qui est semblable et différent, unique et pareil aux autres ».

Le même et l'autre

Cette dynamique du « même » et de l' « autre », constitutive de l'identité individuelle, se retrouve aussi au niveau collectif. Chaque communauté se crée un ensemble de représentations sociales faites d'images, de symboles, de mythes, etc. qu'elles ont en partage. Elles permettent de créer une identité propre, une personnalité qui présente une unité pour les membres de cette communauté dont l'appartenance est dépendante du degré d'assimilation. Cet univers symbolique est aussi ce qui lui permet de se distinguer des autres groupes.

Dans les identités collectives, il y a l'appartenance naturelle (sexe, couleur de peau, etc.) que les rôles sociaux transforment en identités sociales ; l'appartenance innée (ethnie, religion, nationalité) dont on peut changer, et l'appartenance acquise (formation, club, profession...). Le groupe, tout comme l'individu, doit s'établir une identité stable et positive (indispensable à l'équilibre). Il doit permettre une conscience d'appartenance valorisée par une conception et une signification émotionnelle positive qui lui est attribuée par ses sujets.

On pourrait dire que le propre groupe est idéalisé tandis que le groupe étranger est diabolisé. Force nous est de reconnaître que les préjugés et les images de l'ennemi sont indissociables de notre identité. Ils en constituent le revers, l'ombre portée d'une identité sociale positive (d'après le concept de projection de la psychanalyse) (Hans, 1999 : 145).

Puisque l'identité se constitue dans le rapport dialogique aux autres, le souci de cohérence et d'unité de sens est alors autant individuel que collectif.

On peut donc tenir l'identité pour la configuration dynamique résultant à tout instant de cette triple négociation, guidée par la préoccupation du sens,

de la valeur et d'autrui dans la construction de l'un et de l'autre (Camilleri, 1999 : 159).

Ainsi, la culture joue un rôle majeur dans cette structuration identitaire, en offrant une composition de sens et de valeurs déjà unifiée (personnalité de base) constituant une personnalité sociale commune ; qui est facilitée par l'intériorisation de cette culture promettant une adaptation à l'environnement et les façons de codifier celui-ci. Ainsi, la culture est un « facilitateur de la circulation sociale » et c'est bien la rencontre avec une société dont on ne connaît pas la culture qui nous le fait remarquer.

L'identité en situation, ni en soi, ni pour soi, mais par les autres

L'identité est une configuration. Elle se compose en fonction des besoins de la situation d'échange. Nous retiendrons la définition de Vinsonneau (2002 : 4) :

dynamique évolutive, par laquelle l'acteur social, individuel ou collectif, donne sens à son être ; il le fait en reliant à travers le passé, le présent et l'avenir, les éléments qui le concernent et qui peuvent être de l'ordre de prescriptions sociales et des projets aussi bien que des réalités concrètes.

Selon Barth (1969), l'identité est un mode de catégorisation utilisé par les groupes et les individus pour organiser leurs relations et échanges. Alors au-delà des configurations possibles que l'appartenance à une culture offre, les acteurs de celle-ci y attribuent une signification en fonction de la situation relationnelle qui détermine l'identité. Il n'y a donc pas d'identité en soi, elle est une réponse organisée et contrainte à une situation. Dans cette situation, ce sont bien les éléments extérieurs et intérieurs à l'individu qui contraignent les modalités de mise en scène identitaire, notamment les caractéristiques propres à l'altérité pour qui il se compose. Il n'y a donc pas non plus d'identité pour soi, puisqu'elle se compose pour et par rapport à un autre. L'identité se définit non seulement par l'autre (approche dialogique), mais aussi et surtout par la différence. C'est en cherchant à être « lui-même » et donc à n'être pas l'autre, que l'individu se « rend extérieur », à la fois qu'il s'identifie. Identification et différenciation sont alors inséparables.

L'un des mécanismes de négociation se constitue dans un mouvement de similarité et de différence. En effet, pour se constituer une identité positive, le sujet s'identifie et s'assimile à son groupe d'appartenance, ou de référence, qu'il valorise et dont il aborde

les traits constitutifs, il fait sienne une forme de culture. Cette première dimension de l'identité est fondamentale et a une fonction ontologique en cela qu'elle constitue et maintient le sujet en état de reconnaissance de lui-même en lui attribuant un sens (partagé par le groupe auquel il est similaire). Dans un deuxième mouvement, l'identité est confrontée à son environnement de façon ambivalente car elle y puise la matière de sa constitution ; en même temps qu'il menace, par sa diversité et ses contradictions, l'unité en construction. La structure de sens permise par la fonction ontologique est alors accompagnée, dans la négociation avec l'environnement, d'une fonction pragmatique (ou instrumentale). Celle-ci est largement influencée par la socialisation, dont les mécanismes d'identification qui sont justement ce processus fondamental qui conduit à l'assimilation d'éléments de l'extérieur dans la construction de soi. Finalement, dans un troisième pôle, l'identité, en constante négociation avec une identité de valeur, désirée, que l'on puisse revendiquer, doit se situer dans la différenciation de l'autre, de ce « eux » qui se place en repoussoir du « nous » dont il emprunte les caractéristiques valorisantes.

Cette différenciation s'établit à deux niveaux : intergroupe et intragroupe. Dans la composante sociale de l'identité, Tajfel et Turner (1979, 1986) mentionnent que les attitudes et comportements discriminatoires sont la conséquence de l'attitude sociale générale qui favorise l'in-group par rapport à l'out-group. Ce sont les mécanismes de la catégorisation et de la comparaison sociale (Festinger, 1957) qui seraient en cause dans la dévalorisation des autres groupes, dès lors que nous éprouvons le besoin d'évaluer nos conduites ou de les ajuster aux normes ambiantes. En effet, l'assimilation à un groupe (nous) conduit à la différenciation des autres (eux) ; mais au sein même de son groupe, dans une dynamique de différenciation singulière, le sujet doit, pour préserver son unicité indispensable, se distinguer (dans le processus d'assimilation même) des autres membres du groupe. Ce jeu d'assimilation et de différenciation participe à l'édification du sentiment d'identité (Codol, 1981).

L'identité comme positionnement

Cela rejoint la discussion de Claude Lévi-Strauss avec Françoise Héritier (2008 : 99) lorsqu'il lui fait dire que « l'identité de l'individu lui vient ainsi, et ne peut lui venir que du dehors, c'est-à-dire de la société. C'est la société qui lui impose l'identité, par les

positions qu'elle définit pour chaque individu dans le réseau social ». L'identité est donc une stratégie de construction et reconstruction, de négociation des appartenances, sans cesse recommencée.

Stuart Hall (2008) souligne un point essentiel qui est le fait qu'aujourd'hui, l'identité ne se pense plus en termes historiques ou langagiers, mais bien dans ce qui la constitue : la représentation. « Les identités sont donc constituées à l'intérieur et non à l'extérieur de la représentation » (Hall, 2008 : 271), c'est pourquoi elles doivent être comprises en contexte. Celui-ci ordonne les relations de pouvoir et les conséquences même de ces discours.

C'est une chose de situer un sujet ou un peuple comme « autre » dans un discours dominant ; c'en est une autre que de le soumettre à ce « savoir », non seulement au moyen d'une domination et d'une volonté imposées, mais aussi par une contrainte interne et une conformation subjective à la norme (Hall, 2008 : 314).

L'identité n'est donc ni une essence fixe qui serait à penser hors de l'histoire et de la culture, ni un esprit transcendantal hérité et immuable. Elle est précisément ce « positionnement » qui peut être tour à tour confortable ou problématique. « Elle est toujours construite à travers le récit, le mythe, la mémoire et l'imagination. Les identités culturelles sont les points instables d'identification ou de suture au cœur des discours culturels ou historiques » (Hall, 2008 : 315). L'identité dit et se dit dans l'articulation de la culture et de la communication.

Parce qu'elle est tributaire de la définition de l'autre, du regard dialogique, l'identité est un enjeu de luttes sociales de définition et de reconnaissance. L'identité est en cela problématique car « l'assignation de la différence signifie moins la reconnaissance de spécificités culturelles que l'affirmation de la seule identité légitime, celle du groupe dominant » (Cuche, 2001 : 89). La comparaison sociale comme mécanisme de mise en scène de l'autre, révèle un processus de différenciation hiérarchique. Autrement dit, d'une part, la définition de soi, individu ou groupe, est dialogique ; d'autre part elle contribue par là à la création d'un « eux », et enfin, cette différenciation entraîne la concurrence dépréciative qui implique une dévalorisation de l'autre servant la valorisation de soi.

La rencontre de la différence

Dynamique et relationnelle, notre identité est finalement une combinatoire de différentes sous-cultures, le caractère structurel de l'unité identitaire permettant la pluralisation des définitions. Cette homogénéité hétérogène, si on peut la nommer ainsi, régularise l'apparente contradiction des différents aspects composant l'identité personnelle qui comporte plusieurs niveaux du plus collectif au plus individuel, par les mécanismes d'assimilation et de différenciation que nous avons présentés précédemment. Si l'autre fait toujours partie du mécanisme de définition différenciée, il y occupe aussi une place majeure dans l'attribution de valeurs. La valorisation de soi passe par la dépréciation de l'autre. La reconnaissance de son altérité conduit à sa mise à distance. Or si l'identité culturelle est fondamentalement relationnelle, comment penser l'équilibre de la rencontre quand elle se constitue toujours dans la différence ?

Les stratégies identitaires

C'est bien dans ces interactions, dans ces processus de mise en altérité par les sujets, que se révèle la problématique de la rencontre de la différence, dans l'élaboration des stratégies identitaires (Camilleri, 1999). Ces stratégies permettent de réguler les conflits intra et intersubjectifs, nés de situations d'hétérogénéité culturelle, c'est-à-dire qu'elles permettent à l'individu d'être en accord avec son entourage tout en satisfaisant son projet personnel. Elles sont « la ligne de conduite et les moyens (processus cognitifs, comportements, communications...) qu'utilise un sujet pour maintenir une conscience et une image positive et cohérente de lui-même » (Camilleri, 1999 : 161). Alors le dynamisme identitaire est tiraillé entre deux directions contradictoires au sein desquelles subsiste la confrontation de ses modèles culturels à la réalité. La possibilité d'oscillation de l'identité est donc la réponse aux constantes demandes de stabilité et de changement. L'adaptation du sujet à son environnement est elle-même faite de tiraillements entre accommodation et assimilation. C'est la transformation des conditions de l'extérieur en fonction de ses lois propres, comme appropriation de facteurs, qui permet au sujet d'équilibrer sa relation au monde. Or la rencontre de la diversité vient troubler cet équilibre. En situation hétérogène, l'effort de l'individu pour définir ses frontières est accru. En constante dynamique d'identification et de différenciation, l'identité est confrontée au changement de ses anciennes modalités de

gestion de cette dynamique lorsqu'elle est intégrée dans une hétérogénéité qui n'est plus seulement constitutive du milieu, mais de la situation elle-même. Les similitudes et les différences qui permettent de structurer l'identité sont des constructions sociales ; elles se complexifient lorsque le milieu présente un système de sens et de valeurs étranger à cette dynamique. Cette rencontre de la différence est par définition une situation interculturelle. Elle suscite deux types de réactions : une fermeture symbolique qui transforme la rencontre en situation multiculturelle car les acteurs en présence, en raison de l'ignorance, de l'incompréhension, ou tout simplement des mécanismes d'attribution (Cohen-Emerique, 1989) ne prennent pas en compte les différences culturelles ; ou bien les différences culturelles sont effectivement traitées et impliquent une négociation de l'aménagement des codes en présence.

Dans tous les cas, la rencontre de la différence entraîne une déstabilisation, voire un conflit social que l'on peut nommer un « choc de cultures ». Ce ne sont évidemment pas les cultures qui rentrent en choc, mais bien les identités qui les font exister, via des univers signifiants distincts qui se rencontrent. Plus justement, « quand un groupe cohabite avec un autre, il est plus exact et plus opérationnel d'affirmer qu'il cohabite avec l'image qu'il s'en fait » (Camilleri, 1975 : 239).

La catégorisation ou la maîtrise de l'environnement

Dans la communication, les acteurs sont amenés à s'attribuer mutuellement des traits dans un but de connaissance et d'évaluation, afin de se comprendre, mais aussi pour orienter leurs actions et expliquer leurs conduites (Camilleri, Cohen-Emerique, 1989). Ce « processus d'attribution » est essentiel dans la communication interculturelle car il est à la base de la connaissance sociale. Ce phénomène, inhérent à celui de la représentation, est à la fois une nécessité (il permet de savoir comment communiquer) et un obstacle à cette communication (on ne communique alors qu'avec le sens que l'on donne à l'autre sujet).

Dans la rencontre de l'autre, comme dans tout contact avec le monde extérieur et la confrontation à une information nouvelle, par le même principe d'assimilation/différenciation, le sujet catégorise et attribue. En schématisant et en associant chaque chose du monde à une catégorie prédéfinie (mais qu'il peut modifier par là même), la catégorisation aide le sujet à maîtriser son environnement et à

développer une mémoire opérationnelle. Ce processus cognitif passe nécessairement par des phases de classification et d'attribution. La catégorisation sociale est

un ensemble de processus psychologiques qui tendent à ordonner l'environnement en termes de catégories : groupes de personnes, d'objets, d'évènements, ... en tant qu'ils sont soit semblables, soit équivalents les uns aux autres pour l'action, les intentions, les attitudes d'un individu (Tajfel, 1972, cité par Cazals-Ferré, Rossi, 1998 : 50).

La rencontre de l'autre fonctionne selon le même processus. Ce faisant, le sujet « perd » une partie de ses caractéristiques propres, alors que, en l'associant à une catégorie, il gagne l'ensemble des caractéristiques définissant celle-ci. C'est pourquoi, selon Leyens (1983) : « catégoriser permet de savoir ou de dire beaucoup de choses à partir de peu d'éléments et d'apprendre, ou de retenir, peu de choses à partir de beaucoup d'éléments » (Cazals-Ferré, Rossi, 1998 : 50). Ce processus sert donc à appréhender et ordonner son environnement social en simplifiant sa perception, mais il entraîne une forme de stéréotypisation par la simplification de ses caractéristiques. L'effet de contraste tend à accentuer les différences entre plusieurs catégories ; l'effet de stéréotypie amène à percevoir un individu comme le prototype et les représentations sociales de sa culture d'appartenance ; l'effet d'assimilation conduit à accentuer les ressemblances entre les individus de même appartenance. Ainsi, malgré les fonctions informationnelles, organisatrices, identitaires, de signification et d'orientation de l'action, la catégorisation n'est qu'une première étape de la rencontre.

La représentation, entre individualité et collectivité

Les mécanismes de positionnements identitaires sont inhérents à la façon même de percevoir le monde et les autres. Tout niveau de perception puis de catégorisation est conditionné par la capacité à se représenter mentalement le monde. Les représentations sont à la fois individuelles, processus cognitif singulier impliquant la mise en relation d'un élément nouveau avec un système déjà formé, organisé, permettant l'identification ; et profondément collectives, puisque construites dans le social. Le concept de représentation nous semble éclairant dans la compréhension du phénomène interculturel car il permet de cerner à la fois la part singulière du rapport au monde, ainsi que sa dimension profondément sociale. Il permet ainsi de questionner le rapport de l'individu à la société, comme nous venons de le voir avec Hall (2008). Mais pour

bien en saisir la pertinence, il est nécessaire de comprendre le chemin parcouru par ce concept, que nous serons amenée à réutiliser par la suite.

Comme c'est parfois le cas dans les sciences, la naissance d'un concept est enregistrée dans une discipline mais la théorie qui l'accompagne s'élabore dans une autre. Le concept de représentation sociale apparaît en sociologie, mais c'est avec les outils de la psychologie cognitive (en passant aussi par la psychologie de l'enfant avec Piaget) qu'il va finalement se développer en psychologie sociale. C'est donc Durkheim (1895) qui le premier fera naître l'idée d'une notion de représentation comme concept pour les sciences sociales. En effet, avec son idée de *représentations collectives*, il conduit à la première définition des représentations comme « productions mentales sociales relevant d'une étude de « l'idéalisation collective » » (Durkheim, cité par Jodelet, 1993 : 36). Ensuite, le concept est resté inutilisé ou plutôt inopérant jusqu'à ce que Serge Moscovici (1961) s'en saisisse et tente de le baliser avec une étude sur la transformation d'une connaissance scientifique en un savoir du sens commun et réciproquement, dans son ouvrage « La psychanalyse, son image, son public ».

Pour Durkheim, « les composants fondamentaux d'une représentation sociale sont en rapport avec le fait que se construisent, dans les groupes sociaux, des connaissances partagées sur certains objets » (cité par Elejabarrieta, 1996 : 138). Cela permit une alternative à la dominance du modèle béhavioriste en psychologie dans les années 1950, qui niait la prise en compte des phénomènes mentaux. Et puis les changements de paradigme et l'affaiblissement des modèles marxistes ont conduit à de nouvelles perspectives pour l'évolution de la notion de représentation qui prend une place grandissante dans les études psychosociales.

La perspective du stimulus/réponse s'efface au profit de la prise en compte de l'individu puis des structures mentales actives dans ce processus (ce n'est par ailleurs pas sans incidence sur les études de la réception). Les représentations, envisagées comme « états psychologiques internes correspondant à une construction cognitive active de l'environnement, tributaire de facteurs individuels et sociaux » (Jodelet, 1993 : 39), acquièrent un rôle majeur dans l'étude des comportements et des conduites. Pour Moscovici, les représentations déterminent à la fois le stimulus et la réponse.

Pour finir, ce sont les changements de conception de l'idéologie (école althussérienne) qui permettent de réhabiliter la représentation. Pour l'historien Duby (1978, cité dans

Jodelet, 1993 : 40), la représentation est pensée comme un « élément nécessaire de la chaîne conceptuelle permettant de penser les rapports entre le matériel et le mental dans l'évolution des sociétés ».

Par la suite, différents domaines des sciences humaines ont su reprendre ce concept pour le rendre utile à leurs propres approches des études sociales. La notion est alors perçue comme féconde pour traduire les réalités sociales comme construction consensuelle, établie dans l'interaction et dans la communication.

Les représentations sociales doivent être étudiées en articulant éléments affectifs, mentaux et sociaux et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéale sur laquelle elles ont à intervenir (Jodelet, 1993 : 40).

Dans les premiers travaux expérimentaux sur les phénomènes représentatifs (Abric, 1971), une première conclusion est donnée :

La représentation du groupe s'élabore à propos de ce qu'il doit accomplir, définit à ses membres des buts et procédures spécifiques. Ici on découvre une première forme de représentation sociale : élaboration par une collectivité, sous induction sociale, d'une conception de la tâche qui ne prend pas en compte la réalité de sa structure fonctionnelle ; cette représentation a des incidences directes sur le comportement social et l'organisation du groupe et va jusqu'à infléchir le fonctionnement cognitif lui-même (Jodelet, 2003 : 364).

D'autres situations expérimentales (Milgram, Jodelet, 1976) contribuent à une connaissance affinée, autorisant un balisage, tout en rendant de plus en plus difficile une définition qui articulerait toutes les notions couvertes par ce concept. Les représentations sont alors pensées comme :

images qui condensent un ensemble de significations, systèmes de référence qui nous permettent d'interpréter ce qui nous arrive, voire de donner un sens à l'inattendu, catégories qui servent à classer les circonstances, les phénomènes, les individus auxquels nous avons affaire, théories qui permettent de statuer sur eux...(Jodelet, 2003 : 366).

Selon Moscovici, la notion de représentation sociale opère un changement important de perspective en considérant que la confrontation aux informations (sur un événement ou même sur autrui), est prédéterminée socialement par des connaissances préexistantes à son sujet. Il appréhende alors les connaissances comme fondamentalement sociales et tente, par la représentation, de saisir la production socio-cognitive des savoirs sociaux (Fischer, 1997).

Les représentations mentales s'insèrent dans un système qui les organise les unes par rapport aux autres dans un processus de similarité et de différence. Aussi font-elles état d'un aspect dynamique d'intégration (d'une nouvelle connaissance, d'adéquation avec un groupe, etc.), d'un aspect signifiant (elles donnent du sens à l'expérience) et d'un aspect pratique (catégorise les connaissances sur le monde, permettant d'orienter les actions). En ce qui concerne les représentations dites sociales, renvoyant à ces concepts et idées qui se forgent dans l'interaction entre les membres d'un groupe ou entre groupes, notons l'aspect cognitif important, car le sujet est un être social porteur des identités et valeurs de son groupe d'appartenance et de ses idées sur la société. Les représentations sont sociales car elles sont élaborées à partir des codes sociaux et des valeurs socialement reconnues, en cela, elles intègrent une carte conceptuelle relativement partagée avec le groupe. Mais c'est bien l'individu qui les produit et qui reflète ces normes en les mobilisant dans la communication.

Ainsi Jodelet (1993) identifie les caractères fondamentaux des représentations sociales que sont : leur *caractère imageant*, c'est-à-dire à la fois symbolique et signifiant, car les représentations ne sont pas une simple reproduction mais sont porteuses de l'imaginaire social et individuel ; leur *caractère constructif*, car les représentations construisent la réalité sociale (l'étude des représentations met en lumière comment la pensée sociale élabore la réalité selon différents modèles) ; leur *caractère autonome et créatif*, puisqu'elles influencent les attitudes et comportements ; et enfin, la *dimension relationnelle* qui les fonde car les représentations sont un phénomène d'interaction entre un sujet et un objet, et conséquemment, une forme de connaissance.

Abric (1994) en détermine quelques fonctions fondamentales que sont : les *fonctions cognitives*, étant donné que les représentations permettent d'expliquer et de comprendre la réalité, elles ont fonction d'interprétation et de construction de cette réalité en intégrant les nouvelles données à un cadre de pensée et de savoirs articulé ; les *fonctions d'orientation* des conduites et des comportements puisque, porteuses de sens, elles créent le lien, nous orientent et donc engendrent des attitudes, opinions et comportements, elles guident l'action et aident à communiquer (faire ci ou ça...) ; les *fonctions de justification des pratiques* (... parce que c'est bien ou mal) dans la mesure où les représentations que l'on se fait du monde et des autres groupes justifient les prises de positions et les comportements, cela maintient ou renforce la position sociale

du groupe ; et enfin, elles occupent une *fonction identitaire* car elles permettent de situer les individus et les groupes dans le champ social en élaborant des identités sociales et personnelles gratifiantes, c'est-à-dire compatibles avec des systèmes de normes et valeurs historiquement déterminés. Elles permettent ainsi de se positionner face à des groupes d'appartenance et de non-appartenance (toujours dans une dynamique de similarité et différence).

Les représentations permettent ainsi de saisir la dynamique en œuvre dans la rencontre, puisqu'elles précèdent et en même temps dictent les conditions d'interaction. Or si nous remarquons que la coexistence sur un même territoire d'identités culturelles différentes (ethnies, religions, sexualités, etc.) est problématique, c'est que la représentation de l'autre peut conduire à des positions de défense par les mécanismes d'exclusion que sont ces façons de se comporter au regard de la différence, fût-elle réelle ou imaginaire.

Les mécanismes d'exclusion

Les mécanismes d'exclusion sont des processus de traitement de la différence (Camilleri, Vinsonneau, 1996) visant soit à neutraliser la différence (principe du stéréotype et de l'ethnocentrisme), soit à l'ignorer (fonction du préjugé, du harcèlement et de la xénophobie) ; voire même à la manipulation dans le but précis de domination ou d'exploitation (discrimination, racisme) (Bourque, 2008).

Les stéréotypes sont « des images dans nos têtes » (Lippmann, 1922). Ils concernent les « croyances partagées au sujet de caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi souvent des comportements d'un groupe de personnes » (Leyens et al., 1996, cité par Cazals-Ferré, Rossi, 1998 : 54). Le stéréotype a une fonction socio-cognitive (de catégorisation et de simplification du réel), une fonction socio-affective (de signification en faveur ou en défaveur) et est particulièrement uniforme (dans un groupe déterminé), simple (c'est une image pauvre), prégnant (le degré d'adhésion fluctuant de superficiel à profond), durable et constant (car il se perpétue dans le groupe). Il se réfère à des catégories qui, une fois installées, seront utilisées de manière mécanique.

Le préjugé est une prédisposition à réagir défavorablement à l'encontre d'une personne ou d'un groupe sur la base de son appartenance à une classe ou à une catégorie (Gergen, Gergen, Jutras, 1981). Maisonneuve (1985) rajoute qu'il a un caractère d'évaluation

plus élargi que le stéréotype car il en réunit une pluralité. Si le stéréotype peut être favorable, le préjugé est défavorable et occupe lui aussi une fonction socio-affective. Il détient également des composantes cognitive, affective et comportementale car il suscite des attentes et peut influencer nos conduites.

L'ethnocentrisme est la position naturelle et spontanée à partir de laquelle on évalue le monde et les autres. La culture étant apprise, on intègre avec elle un système symbolique partagé que l'on renforce et co-crée. L'inévitable processus d'assimilation/différenciation, ainsi que la nécessaire valorisation identitaire, que nous avons précédemment identifiés en sont la cause. L'ethnocentrisme conduit les membres d'un groupe à renforcer la structure du groupe par la valorisation de leur héritage et de leurs standards culturels, servant de critère d'interprétation et de jugement du monde. Définissons le comme « attitude d'un groupe à s'accorder une place centrale par rapport aux autres groupes, à valoriser positivement ses réalisations et particularismes et menant à un comportement projectif à l'égard des hors groupes qui sont interprétés à travers le mode de pensée de l'engroupe » (Preiswerk et Perrot cité par Abdallah Pretceille, 1996). Pour le dire simplement, on ne voit jamais le monde qu'à travers nos propres yeux et cette vision nous semble naturelle et incontestable. Cette posture conduit à l'obstacle majeur de la communication interculturelle car « l'acceptation de l'autre dans sa différence est loin d'être une attitude spontanée ; elle est le plus souvent le résultat d'un trajet difficile qui passe par la prise de conscience de l'ethnocentrisme intrinsèque de notre regard sur l'autre » (Ladmiral, Lipiansky, 1989 : 136).

Issue du besoin fusionnel d'identification à un « nous » positif qui est vécu comme relation d'opposition à « l'autre que nous », négatif, la conduite d'exclusion est la réponse à cette appréhension de la différence comme suspecte, pouvant aller de l'indifférence à la violence.

L'autre peut être traité comme le produit d'un processus psychosocial de mise en altérité qui supporte des gradations allant de la reconnaissance d'une proximité et d'une similitude au positionnement dans une extériorité radicale, de l'interdépendance ou l'intersubjectivité à l'étrangeté absolue (Jodelet, 2005 : 23).

C'est alors précisément parce que les réactions spontanées et naturelles du sujet visent à le protéger de la différence culturelle que celle-ci est problématique dans la rencontre (réelle ou virtuelle). Alors l'interaction est à la fois le lieu de la construction identitaire et celui de sa déconstruction. La communication, comprise comme interaction visant à

établir un échange d'informations, est le terrain fertile et problématique de la rencontre interculturelle. Au premier niveau de définition, l'interculturel pose donc la question de comment communiquer au mieux dans diverses situations, examinées par des interlocuteurs ne relevant pas de la même culture ? C'est-à-dire, comment instituer du commun dans l'altérité sans risquer de perdre celle-ci ?

La communication comme troisième fondement pour penser l'interculturel

L'identité culturelle se dit dans la communication de laquelle elle est indissociable et qui pourtant la confronte à d'autres systèmes de valeurs culturels et à d'autres systèmes de significations. D'ailleurs, comme l'évoquait Sapir (1915-2002) pour qui la culture est un système de communication, « une culture est un ensemble de significations que se communiquent les individus d'un groupe donné à travers ses interactions » (Cuche, 2001 : 49). Sa pensée est largement apparentée au courant interactionniste et à l'« anthropologie de la communication », dont G. Bateson et les tenants de l'École de Palo Alto sont les porteurs. Selon eux, « les processus d'interactions génèrent des systèmes culturels d'échange en relation avec les contextes au sein desquels ils se déploient » (Vinsonneau, 2002 : 49).

Le domaine de la communication a en effet lui aussi connu de nombreux changements, dont l'un majeur, permettant d'intégrer les dimensions culturelles dans le passage d'un paradigme mécaniste à une approche organiste. La psychosociologie ainsi que l'anthropologie ont largement participé à l'identification, en communication, d'un système global complexe. Il ne s'agit plus seulement de la transmission d'un message mais du partage de significations, au sein duquel se constitue l'identité personnelle. La communication prend un aspect dynamique, contextuel et complexe en intégrant à l'étude de ses phénomènes les principes de contexte et de totalité, l'application du concept de rétroaction, et l'établissement d'une forme de logique (Watzlawick et al., 1972). Les études des actes de communication menées par les anthropologues de la communication déterminent aussi les rites, les règles et les normes socioculturels qui font de la communication, un phénomène appréhendé comme système d'interaction, circulaire et complexe, total, contextuel et relationnel.

Si la plupart des problématiques de l'anthropologie de la communication s'appuient aujourd'hui sur l'idée que le sens est toujours local, toutefois le contexte n'est pas seulement l'environnement de l'interaction ; il est l'ensemble du système symbolique, des structures et des pratiques. Ainsi l'interaction n'est pas uniquement interpersonnelle elle est aussi un phénomène social ancré dans une culture, l'interaction intervient entre des codes et des rituels sociaux (Lohisse, 2009 : 196).

Aussi empruntons-nous à Chen et Starosta (1998) leur définition de la communication envisagée comme un phénomène holistique : les acteurs appartiennent à un tout et ne peuvent être compris sans référence les uns aux autres et à l'ensemble. « Communication is itself a network of relations that gives interactants an identity by granting them unique qualities or characteristics » (Chen, Starosta, 1998 : 21). La communication est aussi une réalité sociale : la nature sociale de la communication est basée sur le consensus de significations communes que les gens assignent à des signes et comportements verbaux et non-verbaux. Ce qui explique que dans différents contextes, les mêmes signes puissent avoir un sens différent. La communication est un processus de développement : le contenu de la réalité sociale que la communication crée change et évolue incessamment. La communication est donc un processus sans fin de transformation dans lequel l'individu joue un rôle majeur. Enfin, la communication est un processus d'ordre : malgré les changements incessants, le processus communicationnel est prévisible et ordonné.

The consensus of shared meanings and actions of communicators through the use of symbols consistently follows a set of consensual rules of interaction. These rules of creating shared meaning and action promote the achievement of personal and collective goals in communication process (Chen, Starosta, 1998 : 24).

Dans ce contexte, nous définissons la communication comme l'acceptation de règles qui permettent à chacun de faire état d'un ensemble d'idées sur le monde (tout en agissant sur celui-ci par une co-construction de la réalité), en les signifiant par un canal interactif de co-production du sens et des croyances et de co-élaboration des identités et de la relation (ayant chacune un ensemble significatif de valeurs et de références distinctes), qu'il s'agit de co-ordonner dans l'action collective (Ghiglione, 1986 ; Charaudeau, 1993 ; Chabrol, Radu, 2008).

L'identité est en perpétuelle construction, déconstruction, reconstruction dans une configuration qui n'a de limite que les frontières inclusives et exclusives de l'altérité.

Elle n'est pas une identité en soi, définie une fois pour toute ; au contraire, elle se compose dans l'interaction et dans ce processus d'assimilation et de différenciation qui permet à ces frontières, mouvantes, de s'établir dans l'échange. « Les cultures libèrent les acteurs de l'angoisse d'avoir à inventer à tout moment la bonne réponse » (Demorgon, 1999 : 85). C'est pourquoi l'individu, engagé dans des situations diverses, mobilisera différentes composantes de son identité, et à travers elle, des éléments variés des cultures auxquelles il se réfère. Pour le dire autrement, le sujet circule au sein de ses différentes appartenances culturelles afin d'y trouver les réponses adéquates à son environnement.

Alors si la culture ne se conçoit pas hors de l'identité, celle-ci est dépendante des mécanismes d'interactions que nous appréhendons comme des phénomènes de communication. L'interculturel est l'affaire d'identités plus que de cultures. Les modèles de gestion de la pluralité culturelle sont aussi des modes de conduite des identités à travers des modalités d'identification unique, à l'identité nationale (comme le cas de la France par exemple) ou d'identités de référence, légitimes (comme ce fut longtemps le cas en Australie). Malgré l'avènement de sociétés dites multiculturelles, les identités multidimensionnelles sont-elles réellement appréhendées dans leur diversité, mais aussi dans leur multiappartenance ? Dans tous les cas, l'identité et la culture se pensent au sein de mécanismes de communication puisqu'elles ne sont pas données en soi ou pour soi, mais dans l'interaction avec un autre. L'interculturel est un phénomène de communication.

L'INTERCULTUREL COMME DYNAMIQUE DE LA RENCONTRE

L'approche interculturelle permet de prendre en considération à la fois la complexité de la dynamique identitaire qui pose que l'identité est soumise à différentes appartenances (par filiation, par référence, par idéologie, etc.) ou formes (culture jeune, ethnique, sociale, du genre, etc.) et perpétue celles-ci en retour. Cette approche questionne aussi la complexité de la relation dans laquelle l'individu mobilise ces identités en fonction du contexte différentiel qui crée la problématique même. Ainsi, c'est bien d'abord comme rencontre d'univers culturels et symboliques distincts, pris en charge par des identités elles-mêmes en constante adaptation à un environnement pluriel, que nous nous

proposons d'aborder l'interculturel. Dès lors, l'approche interculturelle est également indissociable de la dynamique d'interaction qui cherche à transcender les limites du modèle multiculturel en y intégrant plus largement les groupes dits majoritaires (qui ne sont que peu concernés par le multiculturalisme perçu comme une mesure pour les minorités). En effet, le courant interculturel est la conséquence, dans les années 1980, de l'interdépendance des nations et du développement des moyens de communication qui exigent une sensibilité à la différence culturelle devenant non seulement plus visible, mais aussi constitutive des communautés urbaines.

Or, comme nous venons de le voir, la rencontre de la différence culturelle pose question. Et plus les univers culturels sont distincts, plus les risques d'incompréhension ou de déstabilisation identitaire sont élevés, et plus les enjeux de maîtrise de la communication sont essentiels. Alors comment faire fonctionner l'interaction d'individus et de groupes culturellement très différents ? Selon Roy, Legault et Raché (2008 : 102), « l'approche interculturelle (...) serait davantage une méthode de communication et d'appréhension des problèmes débouchant sur un type d'intervention adapté à la diversité des sociétés contemporaines ».

Sur des territoires déterminés, comme le Québec par exemple, ces enjeux sont politiques et sociaux, ils déterminent la convivance et la capacité de fonctionnement de la cité. Dans d'autres contextes, ils sont appréhendés comme des situations ponctuelles et ciblées et font l'objet de formations spécifiques aux besoins situés. Que ce soit dans les milieux sociaux, professionnels, médicaux, ou scolaires, la présence de pluralité culturelle en appelle à une forme de compétence. Comment faire fonctionner un groupe hétérogène ? Quelle formation donner aux individus pour acquérir cette compétence ? De quel type de compétence s'agit-il ?

C'est à toutes ces questions que les recherches sur la communication interculturelle tentent d'apporter des réponses. Souvent encore normatif, ce champ s'est pourtant construit des outils conceptuels permettant de traiter la culture de la différence dans des approches spécifiques et des méthodes de résolution de tensions que produit la rencontre de la différence.

La culture de la différence

La question culturelle est devenue un enjeu politique de gestion de la cité, tout comme le soulignent Caillé et Chanial (2009 : 5) : « Notre condition multiculturelle interroge avant tout notre capacité à faire société au sein de la société-monde qui est désormais la nôtre ». L'extension des droits civiques, sociaux et économiques à l'ensemble des citoyens de la nation, sans distinction ethnique ou culturelle, ainsi que la redistribution égalitaire des ressources à ceux que l'on nomme les « minorités ethniques » ou « minorités visibles » sont une conséquence et un enjeu majeur de l'entremêlement du local et du global.

La différence culturelle, et la notion de l'autre, donnée anthropologique, est devenue une réalité sociologique.

Depuis la seconde guerre mondiale, la question multiculturelle n'a pas seulement changé de forme, elle s'est aussi intensifiée. Elle est devenue plus visible et a pris place au cœur de la contestation politique. C'est le résultat d'une série d'évolutions décisives, d'une reconfiguration stratégique des forces et des relations sociales à travers le monde (Hall, 2008 : 378).

Alors, que ce soit dans la découverte (tourisme, apprentissage et divertissement culturel), ou dans le quotidien (immigration, commerce international, etc.), un besoin social de performances communicatives dans la rencontre symbolique de la différence est apparu. Nous allons ainsi voir les diverses modalités de compréhension et d'action pour la gestion de la rencontre interculturelle.

Multi, pluri, inter... les mots de la diversité

Les termes de transculturel, multiculturel et interculturel ont été invoqués dans différents milieux sans nécessairement évoquer la même réalité. Le transculturel est associé à une idée de transit, passage d'un ou plusieurs items d'une culture d'origine vers une culture d'accueil (expression essentiellement utilisée dans le monde hispanophone) ; le multiculturel indique que des cultures différentes sont co-présentes dans un même ensemble (social, politique, etc.). Le mot est préconisé dans le monde anglophone et renvoie à l'idée que : « les personnes de références culturelles différentes doivent pouvoir vivre pacifiquement les unes à côté des autres, selon diverses modalités d'interaction et d'évitement » (Demorgon, 1999 : 82). Le terme multiculturel décrit

les caractéristiques sociales et les problèmes de gouvernance soulevés par toute société dans laquelle différentes communautés culturelles sont obligées, du fait des circonstances historiques, de vivre ensemble et d'essayer de construire une vie commune, tout en continuant à marquer leurs différences, sans s'entredévoier ou se diviser en tribus guerrières et repliées sur elles-mêmes (Hall, 2008 : 374).

Il est donc intimement lié à la capacité de gérer la différence au sein même de la similitude et il est aussi associé à l'aptitude à reconnaître une « égale dignité » de tous. Le multicultural est alors autant philosophique que politique et concerne à la fois une politique de la reconnaissance (Taylor, 1997) et une application concrète de l'égalité (Fistetti, 2009). Il exprime alors avant tout un « état de fait d'une société composée de plusieurs groupes culturels dont la cohésion est maintenue en accord avec un certain nombre de valeurs et de normes » (INRP, 2007).

Par ailleurs, le multicultural rencontre souvent une limite importante, comme en témoigne le numéro de *Courrier International* (2010, n° 1045) consacré au « Vivre ensemble ? Le multiculturalisme attaqué en Allemagne et au Canada ». En effet, la politique de la différence ne peut se concevoir sans une « politique de l'identité » proclamée par la théorie de la reconnaissance de Taylor (1997). Celui-ci tend à montrer le rôle primordial que joue l'appartenance communautaire dans la formation de l'identité tant individuelle que collective et le besoin vital de reconnaissance de ces communautés pour la valorisation positive de l'identité. Le « déni de reconnaissance » est, pour ce philosophe canadien, une forme d'oppression. « La reconnaissance n'est pas simplement une politesse que l'on fait aux gens, c'est un besoin humain vital » (Taylor, 1997 : 42). Aussi souligne-t-il que

toutes les sociétés démocratiques sont confrontées à la nécessité de redéfinir leur identité dans un dialogue avec des éléments tantôt externes, tantôt internes. Pensons à l'influence des mouvements féministes en Occident : ce ne sont pas des personnes venues de l'étranger, mais des individus qui, dans une certaine mesure, ne jouissaient pas d'une citoyenneté pleine et entière qui l'ont exigée et qui, en l'obtenant, ont redéfini l'ordre politique (Taylor, 2010 : 20).

Ce qu'il préconise est bien « un vigoureux dialogue les uns avec les autres de manière à instaurer un certain respect mutuel entre ces différents points de vue » (Taylor, 2010 : 20).

Il semble alors difficile de concevoir une approche politique, mais plus particulièrement éducative, dans une perspective multiculturelle qui a tendance à figer les cultures dans des modes descriptifs. L'approche interculturelle est au contraire un processus dynamique qui prend en compte la variation et la complexité de l'identité, porteuse de culture. « L'interculturalisation promeut la reconnaissance des différences en l'intégrant dans l'interaction entre les acteurs » (INRP, 2007 : 7).

Autant dire que le « pluriculturel » et le « multiculturel » relèvent de la constance alors que l'interculturel exprime davantage une démarche ou une action. Caillé et Chaniat (2009 : 19) remarquent, d'après les travaux de Canclini (2006) que,

multiculturalité et interculturalité constituent deux modes différents de production du social. Le premier repose sur l'« acceptation de l'hétérogène », tandis que le second met l'accent sur « les relations de négociation, de conflit et d'emprunt réciproque » entre des individus différents.

En effet, l'interculturel (mot davantage utilisé dans le monde francophone) renvoie à une dimension interactive. Notons que « le préfixe inter renvoie aussi bien à la liaison, à la réciprocité, l'échange qu'à la séparation, la disjonction » (Guerraoui, Troadec, 2000 : 26). Nous verrons que la notion est implantée, corrélativement aux concepts qui la constituent, dans diverses courants et approches.

Les approches interculturelles

Lipiansky (1995) et Stoiciu (2008) distinguent les trois grandes approches traversant le champ de l'interculturel. Il s'agit des approches culturalistes (cross-cultural studies), qui établissent que la culture possède une valeur explicative du monde de structuration et de fonctionnement dans la rencontre (souvent mises en place dans une démarche méthodologique comparatiste) ; des approches humanistes plaçant l'individu non pas comme produit de sa culture, mais comme acteur de phénomènes tels que l'existence d'éléments d'origine étrangère dans un paysage culturel différent ; des approches systémiques s'appuyant sur l'idée d'un réseau intersubjectif et interactif, de contexte de dynamiques de changement, s'exerçant ainsi sur des situations d'interactions et de communications interculturelles directes (rencontres) ou indirectes (médiatées). Subséquemment, en reprenant les propos de Marcel Mauss, Stoiciu (2008 : 38) propose

que l'interculturel soit perçu comme « un fait social total » et fasse ainsi appel à l'ensemble de ces théories pour « interpeller autant les structures, le fonctionnement que le vécu et l'évolution du fait interculturel, comme autant de dimensions intégrées ».

Pour Ladmiral et Lipiansky (1989 : 10), l'interculturel « définit moins un champ comparatif, où il s'agirait de mettre en regard deux objets, qu'un champ interactif, où l'on s'interroge sur les relations qui s'instaurent entre groupes culturellement identifiés ». Aussi, « l'accent doit être mis davantage sur les rapports que le « je » (individuel et collectif) entretient avec autrui que sur autrui proprement dit (...) » (Abdallah-Preteille, 1985 : 31). Nous pouvons souligner ici que cette perspective interactionniste « redéfinit donc la différence non pas comme une donnée naturelle ni comme un fait objectif à caractère statistique » (Legault, Rachédi, 2008 : XXIV). Comme nous l'avons énoncé précédemment, l'identité est un processus en perpétuelle (trans)formation et les cultures sont une dynamique complexe de fonctionnement de celles-ci dans le groupe. Effectivement, comme le montrent les travaux de Goodenough (1965, 1976), chacun mobilise des aspects de sa culture et de ses diverses appartenances dépendamment du contexte et des situations. Comme nous l'avons vu, c'est l'évolution du concept d'identité qui a permis de penser la culture non plus comme un « objet » fixe auquel nous adhérons, mais comme une dynamique d'appropriation identitaire (Camilleri, 1989, 1999). L'individu actualise sa culture (Abdallah-Preteille, 1996) dans un rapport unique et interactif de culturalité. Cette perspective interactionniste nous conduit à appréhender l'interculturel comme « un rapport dynamique entre deux entités qui se donnent mutuellement un sens ». (Legault, Rachédi, 2008 : xxiv). Plus précisément, la rencontre de la différence culturelle est avant tout une confrontation d'univers signifiants distincts.

Or, est-il besoin de rappeler qu'il s'agit d'un processus principalement communicationnel ? Car,

le but de la communication humaine est essentiellement de produire et interpréter du sens, que celui-ci est en grande partie implicite, ou plus exactement une combinaison d'implicite et d'explicite, de conscient et d'inconscient, d'interindividuel et d'intercollectif, etc., à travers des rapports de symétrie ou de complémentarité (Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 111).

Interculturel et communication

L'interculturel ne se conçoit pas en dehors d'une rencontre s'inscrivant dans un système de communication car les individus « se constituent tout autant qu'ils communiquent » (Lipiansky, 1991 : 60). L'interculturel est donc externe, dans l'interaction avec l'autre, mais aussi interne car il entraîne nécessairement des ajustements, voire des modifications. Le champ de l'interculturel s'est composé de deux approches majeures et interdépendantes : celui des pratiques et celui, nourricier, des recherches. Dans un premier temps, l'interculturel s'est défini essentiellement dans l'action, c'est-à-dire par rapport à une pratique ou à un ensemble de pratiques d'intervention destinées à résoudre des problèmes de terrain, notamment relatifs aux situations d'expatriation, puis progressivement, à toutes celles qui aujourd'hui amènent des individus de cultures nationales distinctes à devoir coopérer. Parallèlement, la communication interculturelle s'est constituée en champ de recherche visant non seulement à saisir le fonctionnement de cette rencontre, des tensions et des résolutions qu'elle propose, mais aussi ses conséquences. « L'interculturel est un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact, ainsi que (...) l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent » (Clanet, 1993 : 22).

Si le terme mérite encore d'être précisé, il fait état non pas tant de changements sociaux ou d'un phénomène nouveau, mais plutôt d'un nouveau regard porté sur les processus qui sous-tendent les rencontres interculturelles.

Le champ en construction de la communication interculturelle

Si la terminologie est parfois confuse, l'expression « communication interculturelle » peut, selon Mauviel (1989 : 4), être associée à « la discipline spécifique née à l'intersection de recherches sur la communication et la culture après 1966 ». Les travaux de Edward T. Hall, dès les années 1950, ont posé les premières notions du champ de la communication interculturelle en introduisant des termes tels que « *intercultural tensions* » et « *intercultural problems* ». Cet auteur utilise le terme « *intercultural communication* » dans « Le langage silencieux » en 1959. Sa contribution au champ de la communication interculturelle est majeure car il permet d'ouvrir la branche des études en comparaison culturelle (qui rompt avec la tradition

anthropologique monoculturelle) et d'élargir le champ à une perspective micro analytique dans le but de répondre aux besoins concrets des interactants. Il permet d'intégrer le champ de la communication à l'étude des cultures, et de l'utiliser comme manifestation de schémas culturels d'interaction. En identifiant ceux-ci pour penser les différences culturelles (notamment issues du non-verbal), Hall a initié une approche plus globale de la communication interculturelle, s'éloignant du domaine de l'action sociale pour se focaliser sur les capacités de compréhension et de communication entre différentes cultures.

En 1973, Porter et Samovar publient « Intercultural Communication : a reader » qui marquera le début d'une visibilité de ces problématiques comme champ constitué et pertinent de recherche. En 1977 débute la publication de « The international journal of intercultural relations » qui étend ce domaine à un public plus large et participe, depuis, aux essais de clarification de ce que recouvre le champ de la communication interculturelle. On y constate la présence de cinq types d'approches (Rich, 1974). Tout d'abord, la communication internationale (*international communication*) s'attache à l'étude de l'interaction entre les représentants des différentes nations ; ensuite, la communication interr raciale (*interracial communication*) qui questionne la rencontre entre les individus issus de la culture dominante et ceux d'une « co-culture » du même ensemble national (les blancs et les noirs américains par exemple) ; la communication interethnique ou des minorités (*interethnic or minority communication*) s'attache à saisir l'interaction entre les minorités d'une même nation ; la communication contreculturelle (*contracultural communication*) concerne les relations d'évolution des communications entre les autochtones et les colons vers l'idée des premières nations et des américains, ou canadiens par exemple ; enfin, la communication interculturelle (*intercultural communication*) qui se focalise sur les relations interpersonnelles entre individus issus d'environnements culturels distincts.

Si le champ de la communication interculturelle est, dans le monde anglo-saxon, plutôt réservé aux interactions en face-à-face, déléguant les communications médiatisées au champ de la communication internationale, il nous semble que celles-ci bénéficieraient des apports des approches de la communication interculturelle en cela qu'elle fournit, comme nous venons de le voir, les outils pour penser l'interaction. Nous abordons le rapport aux médias comme une forme d'interaction, soit avec les contenus et les

contenants, dans le cas de la communication médiatique ; soit avec un interlocuteur, un autre, via les technologies dans le cas des communications médiatisées. Mais ces frontières là sont également perméables tant les pratiques et les dispositifs médiatiques sont complexes. Nous y reviendrons.

Dans le champ des recherches francophones, l'interculturel est encore généralement porté par des psychologues, des anthropologues ou des spécialistes de l'éducation. Dans ce contexte, la communication interculturelle a généralement servi l'objectif de formation ou d'intervention en milieu hétérogène. Puis il a pris le tournant théorique de la communication interculturelle en partie grâce à la traduction des travaux de E.T Hall. Avec lui, toute la dynamique interculturelle apparaît être « affaire de communication » entre divers univers symboliques signifiants (Hall, 1966, 1976). La communication interculturelle est l'échange entre des personnes porteuses de cultures différentes. Cela implique des codes de communication différents et une interprétation de ces codes qui diverge entre les participants à la communication. Cependant, pour ne pas risquer de tomber dans le déterminisme culturel d'un « ils sont », c'est bien dans la perspective interactionniste d'un « ils font » que les problèmes de communication interculturelle sont explorés, notamment au travers des filtres culturels. Les modèles francophones ont alors adopté cette perspective interactive qui a largement été développée, comme nous le verrons, dans le domaine éducatif, en France et au Québec notamment.

La communication interculturelle comme relation dans la diversité

Nous reprenons du domaine interculturel à la fois sa capacité à répondre à des problèmes liés à la rencontre de la différence, mais aussi toute la richesse conceptuelle qui en fournit l'essence même.

La communication interculturelle est un échange, une réciprocité, une dynamique de négociation des rôles et des représentations visant l'interaction dans le respect des identités culturelles des partenaires en relation. Dans la conscience de ces univers divergents, elle doit s'établir sur un consensus, plus ou moins temporaire, permettant l'apparition d'un terrain commun d'échange de codes ayant une signification pour l'ensemble des partenaires. « Les signes, pour être compris, doivent être communs aux

individus qui communiquent, de même, ils doivent être référables à des expériences entièrement ou partiellement connues de chacun » (La Borderie, 1979).

La communication interculturelle est alors envisagée comme système, comme champ interactif mettant en rapport dynamique des univers de sens divergents au travers des identités singulières qui les mobilisent en fonction du contexte.

Ce qui entre en contact, ce ne sont pas les cultures ou des identités nationales : la communication implique toujours des personnes et ce sont elles qui véhiculent ou médiatisent les rapports entre cultures. (...) Ainsi par communication interculturelle, il faut d'abord entendre les relations qui s'établissent entre personnes ou groupes appartenant à des cultures différentes. C'est le fait relationnel qui nous intéresse ici, même s'il entraîne avec lui tout un arrière-plan de représentations, de valeurs, de codes, des styles de vie, de modes de penser propres à chaque culture (Ladmiral, Lipiansky, 1989 : 11).

Cette relation, parce qu'elle est le résultat, comme nous l'avons mentionné, de dynamiques identitaires, nous laisse à croire que toute communication est interculturelle. En effet, la singularité de fait des individus, de même que leur capacité à mobiliser diverses de leurs appartenances culturelles, conduisent à des interactions fondées sur la différenciation. Puisque l'appartenance culturelle est multiforme et que la communication se construit dans l'instant en fonction des éléments qui la composent, c'est en terme de degré d'interculturalité que nous devrions considérer ces interactions. Plus la situation revêt un fort degré d'interculturalité, plus la communication est conflictuelle ; moins elle en est emprunte, plus les schémas culturels se ressemblent, créant alors une communauté de communication (Gumperz, Hymes, 1964). Si pour communiquer il ne suffit pas de maîtriser le système linguistique, c'est bien à une compétence de communication que l'on fait appel. Dès lors, cette compétence (linguistique, socio-culturelle, logique, argumentative et sémiotique- Abbou, 1980) comprend également la dimension interculturelle car elle vise à établir « des échanges culturels continuels sur une base égalitaire visant une meilleure connaissance mutuelle et le développement de communications harmonieuses » (Roy, Legault, Rachédi, 2008 : 105). L'interculturel, fort des fondements épistémologiques et conceptuels que nous venons d'explorer, ne peut alors être appréhendé indépendamment du contexte qui en fonde la nature même, et donc dans la pratique qui en détermine à la fois les enjeux et les modalités.

Chapitre 2

L'interculturel en pratique

LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

L'interculturel est une pratique. Ce champ de recherche est né de préoccupations concrètes et s'est majoritairement développé dans le sens de résolution de problèmes sociaux par des formations spécifiques visant une certaine compétence interculturelle. Aujourd'hui, les dynamiques de transformation et de coexistence pluriculturelles acquièrent une importance fondamentale, non seulement parce que les contextes socio-culturels contemporains sont pluriels, mais surtout parce que cette pluralité est maintenant observée avec un regard nouveau. Sujette à la vision assimilationniste d'un groupe dominant cherchant, au mieux, à intégrer la diversité culturelle, quelle qu'elle soit, dans une identité nationale plus homogène, la rencontre et donc la nécessité d'une compréhension et d'un apprentissage dédié à l'acquisition d'une compétence interculturelle s'est modifiée. Nous comprenons l'idée de compétence comme la capacité à formuler et accomplir des objectifs, une habileté à collaborer avec les autres et à s'adapter de manière appropriée à des situations variantes (Chen, Starosta, 1998). Le modèle de la compétence interculturelle, relativement absent du monde francophone, propose des éléments pragmatiques de gestion de la communication interculturelle. De manière heuristique, elle nourrit le champ éducatif de méthodes et concepts.

Les approches de la compétence interculturelle

Selon Lusting et Koester (1999), quatre approches ont été utilisées pour comprendre les compétences interculturelles. Tout d'abord, ils distinguent l'approche individuelle (*trait approach*) qui tente de cerner les traits personnels et les caractéristiques individuelles qui permettent d'éviter les échecs dans le but d'atteindre des communications interculturelles réussies. Cette approche a notamment été critiquée pour le manque de généralisation possible de ses résultats. « Intercultural competence is far more complex than the simple absence or presence of particular personality and social characteristics » (Lusting, Koester, 1999 : 65). Ensuite, ils identifient l'approche perceptive (*perceptual approach*) qui cherche à repérer les éléments perceptifs ou cognitifs liés à la compétence interculturelle. Cette approche psychologique s'appuie notamment sur la dimension émotionnelle et les motivations dans les comportements. De plus, ils montrent que l'approche comportementale (*behavioral approach*) observe les comportements plutôt que les discours. Il s'agit alors d'étudier les sujets en situation de communication interculturelle. « These approaches are all culture-general explanations because they assume that regardless of the cultures represented in an interaction, generic characteristics or skills associated with intercultural competence will apply » (Lusting, Koester, 1999 : 65). Enfin, ils identifient l'approche culturelle spécifique (*culture-specific approach*) qui, contrairement aux trois perspectives précédentes, vise la compréhension des mécanismes spécifiques et les règles d'interaction de chaque culture.

Chacun de ces modèles révèle la complexité et l'étendue des problématiques liées à l'interaction des sujets. C'est finalement dans une approche globale et plus normative que se constitue le domaine de la compétence culturelle comme objectif souhaité.

La compétence par étapes ou le principe de la double perspective

Il semblerait qu'aujourd'hui, les recherches en interculturel sont, pour la plupart, au croisement de ces diverses approches, permettant d'avoir une vue d'ensemble du « phénomène culturel ». La compétence interculturelle est alors une perspective particulière et empirique n'ayant d'autre alternative que de comprendre les mécanismes culturels spécifiques, pensés dans le cadre global des phénomènes de culture. Inscrite dans une recherche de performance, la compétence interculturelle est évolutive. Selon

Barette et al. (1993), elle se développe, tout d'abord, en une dynamique partant de la connaissance de soi :

- la connaissance de sa propre culture,
- la conscience de ses habitudes, valeurs et comportements ainsi que de ce qui les motive,
- la prise en compte de ses préjugés, stéréotypes et de son ethnocentrisme.

Ensuite, il s'agit de se tourner vers la connaissance d'autrui : « getting to know one's own norms, values and behavioural codes ; getting to know the norms, values and behavioural codes of the other party ; determining how to deal with differences in the given situation » Pinto (2000 : 175-183). Et enfin, dans une ouverture plus large vers la relation qui nous unit dans la communication. C'est ainsi que le développement de la compétence interculturelle est énoncé par Bennett (1986) repris par Chen et Starosta (1998 : 232) : « the development of intercultural sensitivity moves from an ethnocentric stage to the final ethnorelative phase ».

La compétence interculturelle peut alors se résumer selon le principe de la double perspective : chaque partie de l'échange contribue à la partie de l'autre, de manière égalitaire, ce qui nécessite l'ensemble de ces compétences interculturelles car toute communication est fondée sur l'identité de ceux qui la portent et celle-ci est relationnelle. Elle encourage alors à regarder une situation de communication sous différents angles et avec des points de vue divergents. Cela implique donc la connaissance de sa propre culture et de son rôle dans la communication ; la connaissance de l'existence de la différence et des *cultural patterns* que sont les valeurs, les normes et les perceptions partagées qui conduisent à des comportements attendus et appropriés et qui nous conditionnent ; la conscience de l'ethnocentrisme pouvant conduire à un ethnorelativisme.

Ethnorelativism maintains that « culture can only be understood relative to one another; there is no absolute standard of rightness or goodness that can be applied to cultural behavior; cultural difference is neither good or bad; it is just different » (Buoyant, 1984 : 46 cité par Chen et Starosta, 1998 : 233).

Dans une communication entre deux personnes (A et B) ayant des schémas culturels de communication différents, il y a six possibilités (Chen, Starosta, 1998 ; Pinto, 2000) :

- $A+B = A$ ou $A+B = B$, ce sont les schémas de A ou de B qui prédominent, c'est-à-dire qu'il y a domination de l'un sur l'autre et que l'un ou l'autre est en position de soumission.

- $A+B = A+B$ chaque partie adhère à son propre schéma et les risques d'incompréhensions sont très grands.
- $A+B = C$, c'est un nouveau mode de communication créé pour l'occasion, c'est majoritairement le cas, mais il faut que A et B maîtrisent tous deux les règles de C sinon on retombe sur un A ou un B masqué.
- $A+B = A- + B-$ c'est le modèle du compromis : chacune des parties fait un compromis, mais perd ainsi de la richesse et de la spontanéité de la rencontre.
- $A+B = A+ + B+$ c'est le modèle de la double perspective. Celui-ci nécessite certaines compétences (BASIC – Behavioural Assessment Scale for Intercultural Competence).

La sensibilité culturelle

La compétence interculturelle fait appel à un ensemble de dispositions (*personality strength, communication skills, psychological adaptation and cultural awareness*, Chen, 1989) et de matériaux cognitifs (conscience de soi, capacités sociales, etc.). Nous ne pouvons pas les traiter de manière exhaustive, mais notons qu'ils se retrouvent dans l'idéal de construction d'un terrain commun de communication fondé sur la connaissance et la reconnaissance de la pluralité dans une perspective englobante qui encourage la sensibilité culturelle (*cultural awareness*, Green, 1982). Or,

ce « commun » qui surmonte les différences sans les évacuer, ne saurait résulter de la simple rencontre. Le contact, à lui seul, non seulement ne produit pas cette bonne communication, mais ne fournit même pas ce qui en est la condition de base : l'effective connaissance réciproque des partenaires (Camilleri, 1989 : 364).

L'interculturel cherche alors à atteindre une « conscience interculturelle » que va tendre à développer l'enseignement interculturel comme formation à la rencontre de la pluralité culturelle dans le projet d'éducation interculturelle.

To enhance *intercultural awareness*, encourage the use of a double-perspective approach and offer a systematic method for analysing cultural differences in order to increase the effectiveness of communication between these individuals and/or groups (Pinto, 2000 : 15).

L'éducation interculturelle connaîtra également différentes formes, usages et évolutions. Par ailleurs, la formation à la communication interculturelle est la préoccupation transversale au territoire couvert par le champ interculturel depuis son apparition (Stoiciu, 2008). Aussi permet-elle de mettre en commun les différentes situations d'interculturalité qui ont suscité l'apparition de ce champ.

La perspective interculturelle est précisément ce qui permet d'articuler ces différentes dynamiques, culturelles et identitaires, dans une approche prenant en compte la nécessaire technique de discrimination des autres pour la valorisation de soi ; et la singularité de chacun, en définition permanente, entraînant également ce double processus d'assimilation et de différenciation. C'est alors que nous reconnaissons l'appartenance multiple des acteurs, ordonnée dans une configuration identitaire mouvante mais cohérente. Ces acteurs multidimensionnels, lorsqu'ils rentrent en contact, le font sur la base de l'une ou l'autre de leur particularité, visant essentiellement à construire la communication sur ce qu'ils ont de plus similaire. Ainsi, pour reprendre les termes de Vinsonneau (2002 : 52) « l'usage du terme « interculturel » présuppose à la fois l'existence de l'identité et de l'altérité et l'expérience du positionnement de chacun face à autrui ». L'ensemble des marqueurs mobilisés dans la différenciation et l'assimilation, dans le rapprochement ou la distanciation de l'autre, dans ce mécanisme de la reconnaissance de soi par la reconnaissance de l'autre, participent tous au phénomène interculturel. Cependant, dans la mise à distance de l'autre pour la singularisation du sujet, la rencontre interculturelle se présente comme risque de stigmatisation de l'autre. C'est pourquoi elle est à la fois un fait du quotidien et un enjeu de demain. La communication interculturelle est alors une situation et une démarche éducative de compréhension des mécanismes à l'œuvre dans la complexité de cette rencontre.

L'EDUCATION INTERCULTURELLE

Le terme éducation est synonyme de *transmission culturelle* (Mauviel, 1985 : 13).

Parce que la culture est acquise, les diverses instances de transmission et donc d'enculturation sont les lieux privilégiés à l'étude du phénomène culturel. En tant que lieu de socialisation et de « formation culturelle », l'institution scolaire a dû répondre à des problématiques d'agencement de la différence. Or aujourd'hui, après une évolution de la conception de la rencontre identitaire et culturelle, l'apprentissage interculturel ne se pense plus comme réponse immédiate à un besoin d'assimilation ou d'intégration, mais comme démarche globale de socialisation et de compréhension de la diversité, celle-ci étant inhérente à chacun. Face à la pluralité des sociétés et la diversification des

rapports à l'altérité (l'autre n'est pas qu'une réalité sociologique), la gestion de cette pluralité, notamment par l'école, l'oblige à répondre à de nouveaux enjeux (Scherr, 2007). Aujourd'hui, il est de plus en plus admis que l'école, dans sa mission de préparation des jeunes à la vie en société, doit prendre en charge une socialisation à la différence, à partir de l'expérience personnelle de chacun, vers une communication ensemble, ne cherchant pas le consensus, mais valorisant la pluralité des rapports au monde. L'enjeu demeure la question de l'apprentissage de la diversité et de l'altérité et non pas celle des conséquences de l'immigration qui n'en est qu'une des formes (Abdallah-Pretceille, 1999 : 86). C'est ce qui constitue le projet d'éducation interculturelle (Abdallah-Pretceille, 1996 ; Mc Andrew, 2001 ; Ouellet, 2002).

La gestion de la diversité culturelle à l'école

Le phénomène de la gestion de l'hétérogénéité culturelle des enfants dans le système scolaire se pose pour diverses raisons. Tout d'abord, lorsque les effets de l'immigration massive portée par les trente glorieuses apparaissent, la société est confrontée à une situation plurielle sans précédent. Pourtant depuis toujours sujettes aux mouvements migratoires, les sociétés rencontrent une situation où les différences culturelles sont plus nombreuses et plus étendues. Or ces différences commencent à être stigmatisées dès lors que la crise entraîne chômage et récession. Les immigrés les plus « visibles » sont le plus facilement identifiables. Simultanément, et accompagnant la fin du colonialisme, la prise de conscience de l'ethnocentrisme engendre une modification de la conception d'universalité de la culture vers une forme de relativisme et d'ouverture à la diversité des cultures, comme nous venons de le voir. Suite à « la crise de la civilisation de l'Occident » (Clanet, 1990 : 24) due à la perte de puissance hégémonique, elle conduit aussi à une forme de remise en question des idéaux et valeurs universels. C'est dans ce contexte que les préoccupations sociales et les changements de mentalités s'opèrent dans la conception même de la nation (Munoz, 1999). Conséquemment, c'est vers l'école, instance socialisante, que les enjeux d'intégration de cette pluralité se tournent. Or, si sa mission est de procurer un enseignement à un large public, elle se confronte aussi rapidement à cette réalité socio-économique et aux conditions conséquentes qui placent ces nouveaux publics dans des positions paradoxales. Ils demandent l'intégration sociale, mais leur attachement à une identité culturelle parfois très lointaine de celle de la société d'accueil génère une forme de marginalisation et d'exclusion.

Différents mouvements de gestion de cette hétérogénéité des publics va finalement montrer, en parallèle de l'évolution du regard sur les questions de culture, diverses façons de les appréhender dans la sphère publique.

Les politiques éducatives

Globalement, et à partir des travaux sur l'acculturation, révélant que le contact entre différents groupes culturels entraîne des changements sur chacun d'eux, ou sur un en particulier en fonction du degré d'égalité entre ces groupes, différents modèles de politique éducative ont vu le jour. Lorsque cette acculturation est vue comme le fruit d'un processus de rapports inégalitaires entre nations, ethnies ou groupes culturels, l'hégémonie de l'un annihilant les différences des autres, ce sont les théories assimilationnistes (développées aux Etats-Unis dans les années 1920) qui sont prônées. Le modèle de l'assimilation est un processus d'acculturation qui conduit à l'abandon ou la dissolution de la culture d'origine par l'adoption de nouveaux modèles culturels du pays d'adoption. Il se présente comme

une approche compensatoire considérant les différences culturelles des élèves comme un frein à l'intégration scolaire. Les contextes socioculturels et familiaux dans lesquels ces enfants grandissent ne leur permettraient pas de bénéficier des possibilités d'acquisition des habiletés cognitives et culturelles nécessaires à la réussite scolaire (INRP, 2007 : 13).

Ensuite, le modèle de l'intégration est intimement lié aux mouvements migratoires et traite la question culturelle comme problématique d'intégration des apports culturels de tous les groupes dans une culture commune. Il « valorise alors les différences et envisage l'existence pacifique de tous les groupes culturels en favorisant une participation égalitaire aux institutions (sociales, économiques, politiques, etc.) du pays d'accueil » (INRP, 2007 : 13). Il est par exemple question de permettre à tous les élèves de reconnaître et d'estimer les valeurs et pratiques sociales de l'unité nationale.

En revanche, le modèle du multiculturalisme cherche quant à lui à conserver chaque culture dans son unité et oppose toute forme d'assimilation ou même d'acculturation à des groupes majoritaires en renforçant les attitudes de respect et de tolérance entre tous

les groupes, malgré le risque de juxtaposition et d'inertie qui considère la culture comme un bien stable et objectif.

Enfin, le modèle de l'interculturel ne peut se penser hors d'un contexte relationnel. L'approche interculturelle « s'intéresse directement à la culture produite par l'individu ainsi qu'aux stratégies, aux dynamiques et aux manipulations qu'il développe pour affirmer son identité » (INRP, 2007 : 14). C'est bien dans une approche interactionniste entre les subjectivités (plutôt que sur les caractéristiques culturelles), que se pose la question de l'équilibre instable entre universel et singulier qui fonde le pluralisme.

De la compensation à la valorisation

Partant de la reconnaissance et de la compréhension de l'importance du phénomène d'enculturation, la confrontation à la manifestation de la pluralité a fait naître les approches « compensatoires » qui considèrent l'environnement culturel des enfants migrants comme handicapant. Ce « *benevolent multiculturalism* » (Gibson, 1984) se donne alors pour objectif d'égaliser les chances des élèves, leurs différences, reconnues, étant appréhendées comme sources de leurs échecs. Tout comme l'approche multiculturelle se propose de les reconnaître par la différenciation, cette perspective stigmatise ainsi les différences. En revanche, en s'ouvrant à un public scolaire plus large, cette approche a pour mérite d'inciter à la compréhension et à « apprendre à accepter chez les autres le droit à la différence » (Mauviel, 1985 ; 17). Mais la nécessité du rôle de l'institution éducative dans la formation et le développement des croyances communes et des valeurs et attitudes permettant l'indispensable cohérence du tissu social est encore manquante.

L'éducation pour le pluralisme propose alors de préserver et étendre le pluralisme culturel (Ouellet, 2002). Ce modèle cherche un équilibre entre le séparatisme et l'assimilation, permettant un renforcement des pouvoirs des groupes minoritaires essentiellement visés par ce type d'approche. Encore une fois, la dimension individuelle propre, la culturalité des individus, n'est pas prise en compte dans cette conception linéaire et idéalisée de la culture conçue dans une vision monolithique encourageant les dérives stéréotypiques et les catégorisations sclérosantes.

Ainsi, dans une perspective plus centrée sur la création de compétences et de capacités à sublimer ces frontières, l'éducation multiculturelle propose plusieurs approches inhérentes à la situation culturelle vécue. L'éducation bi-culturelle par exemple, tend à encourager l'épanouissement égal dans les deux cultures mobilisées. « L'éducation multiculturelle comme expérience humaine normale » (Mauviel, 1985) représente plus systématiquement les nouvelles conceptions de la culture et de l'éducation. Elle serait alors définie comme « le processus par lequel une personne développe un certain nombre de compétences dans de multiples systèmes de normes pour percevoir, évaluer, croire et faire » (Mauviel, 1985 : 19). On y propose alors un nouveau système d'apprentissage se détachant de l'idée de transmission formelle, incluant une conception de l'élève-individu comme particulier dans sa façon de mobiliser sa culture.

L'évolution de l'éducation multiculturelle vers un apprentissage dynamique et centré sur l'élève, qui ne concerne plus seulement les populations immigrées, mais concerne l'ensemble du corps étudiant, suit la progression des concepts de culture, d'identité et de communication, vers une approche interculturelle tentant d'articuler de manière cohérente la tension universaliste et particulariste avec les besoins de différenciation et d'assimilation. « Les théories de la recherche interculturelle évoluent sous l'influence de questions devenues centrales, telles la mondialisation de la culture et les identités culturelles » (Rafoni, 2003 : 19).

La pédagogie interculturelle

Outre la diversité culturelle des publics scolaires et le caractère pluriel de la situation d'apprentissage, ce sont bien les méthodes et pratiques d'enseignement qui sont concernées par l'interculturalité en éducation. Des grands principes de la communication interculturelle ont été identifiés et développés en des aspects pédagogiques d'une éducation interculturelle.

Tout d'abord, « il s'agit (...) d'élaborer une pédagogie du sujet, active et responsabilisante, afin de permettre aux élèves de structurer et d'organiser leur socialisation comme une ouverture à autrui » (Abdallah Pretceille, Porcher, 1998 : 122). Prendre conscience de notre humanité commune et de notre destin commun permet de positionner la différence comme une richesse et d'articuler harmonieusement la dynamique identitaire. La pédagogie interculturelle est

une démarche structurée d'analyse et d'apprentissage, répondant à l'évolution pluriculturelle du système social et du public scolaire. Si l'éducation est autre chose qu'un dressage, elle doit permettre la découverte de soi-même et des différents conditionnements dont chacun est l'objet (Abdallah Pretceille, 1996).

De plus, à travers un travail sur les auto et hétéro images, ainsi que sur les systèmes même de signification, la pédagogie interculturelle permet un recadrage des points de vue, une alternative à l'« œil unique ». Poser sur les choses du monde un regard, c'est leur attribuer un certain nombre de significations liées à ce regard, à cette culture. Alors proposer un autre regard sur les choses, c'est déjà revaloriser une vision minoritaire et souvent ignorée ; mais c'est aussi proposer une ouverture à la diversité. La diversité des points de vue, la diversité des significations, des choix, des représentations ; voilà qui définit un environnement pluriculturel. Valoriser les points de vue multiples, c'est respecter la richesse d'interprétation de chacun, c'est accepter qu'il n'existe pas une seule façon de regarder le monde. Finalement, depuis Boas avec qui nous avons pensé le relativisme culturel comme principe éthique (« qui affirme la dignité de chaque culture et prône le respect et la tolérance à l'égard de cultures différentes » - Cuche, 2001 : 22), il y a eu une évolution de la conception des rapports de soi aux autres et notamment de notre identité culturelle aux cultures de l'altérité. En effet, le relativisme culturel a montré ses limites (car « si tout est relatif, le relativisme l'est aussi »). Le risque de tout réduire à la différence culturelle nous pousse à penser que prôner la tolérance en brandissant nos différences n'est pas ce qui amène à une véritable reconnaissance et acceptation de l'altérité. « L'acceptation de l'autre dans sa différence est loin d'être une attitude spontanée ; elle est le plus souvent le résultat d'un trajet difficile qui passe par la prise de conscience de l'ethnocentrisme intrinsèque de notre regard sur l'autre » (Lipiansky, Ladmiral, 1989 : 136).

L'appréciation de la diversité culturelle passe donc par une forme d'ethnorelativisme et d'une compréhension des enjeux de la reconnaissance qui passe avant tout par la valorisation de sa culture propre. L'éducation interculturelle vise alors une socialisation à la diversité ; une forme de relativisme culturel relevant essentiellement de l'ethnorelativisme ; une réflexion sur le rapport à la diversité, et les problématiques sociales que cela engendre dans la société, et pour l'école. Elle est la forme intégrée de l'acquisition d'une compétence interculturelle, non plus comme procédé pratique de résolution de conflits, mais comme adoption d'une perspective elle-même

interculturelle dans tout projet éducatif. La dimension pédagogique à proprement parler n'est pas de notre ressort, mais c'est bien dans une perspective communicationnelle que nous abordons cette éducation à la diversité culturelle comme éducation à la communication interculturelle.

L'éducation interculturelle comme éducation à la communication

L'apport des auteurs présentés précédemment nous permet de synthétiser l'évolution des problématiques interculturelles en éducation. D'une vision compensatoire prônant une éducation ayant pour objectif l'homogénéisation par effacement des « handicaps » culturels, à une perspective communicationnelle visant une socialisation à la diversité et l'acquisition de compétences interculturelles, l'éducation interculturelle est maintenant, elle aussi, ancrée dans un paradigme interactionniste. Nous appréhendons l'éducation interculturelle par des démarches compréhensives et situationnelles permettant un travail partant de l'individu, et étant articulé sur trois dimensions.

D'une part, il s'agit de développer une approche constructive des notions d'hétérogénéité des systèmes de signification qui permettent de penser la Culture et les cultures. La culture s'inscrit dans un univers de sens constitué d'un ensemble de codes et de symboles. Or la communication entre individus de cultures différentes entraîne parfois des incompréhensions dues à des univers signifiants trop distincts. Les fondements de la communication interculturelle s'appuient sur la recherche d'entente sur la pluralité des systèmes de signes et de sens. Par extension, l'éducation interculturelle propose d'abord de prendre connaissance de cette pluralité de systèmes de significations, puis de les reconnaître et finalement de les valoriser. Au-delà d'un simple échange entre individus de cultures différentes, nous devons d'une part y intégrer l'idée d'un degré de différence, autorisant de manier plus ou moins simplement l'établissement d'un terrain commun d'échange, et d'autre part, la nécessité d'un potentiel d'adaptation et de compréhension de ces interactions que nous retrouvons dans le concept de compétence interculturelle.

D'autre part, ce travail sur la reconnaissance et la valorisation de la différence prend appui sur un dépassement de la position spontanée et naturelle d'ethnocentrisme. L'éducation interculturelle tend à amener les élèves vers une reconnaissance de la

diversité en effectuant un travail de décentration et d'intersubjectivité, d'acceptation et de reconnaissance des divers systèmes de signification, notamment par la conscience des siens propres. Il est question de prendre conscience de ses propres schémas culturels, de sens et de catégorisation, pour ensuite identifier ceux des autres, pour également les reconnaître et les valoriser, dans une posture d'ethnorelativisme. La notion de dialogisme est essentielle à ce niveau pour penser les dynamiques de différenciation et d'assimilation. L'individu est central dans le processus et actif dans la construction de la communication interculturelle. Il s'agit, à la fois de s'ouvrir à la diversité et « d'appréhender sa propre culture de manière objective en la mettant à distance grâce à la comparaison et à la relativisation » (Dufour, cité dans Kerzil, Vinsonneau, 2004 : 48).

Finalement, c'est par une confrontation réelle de ses propres façons de catégoriser et donc de connaître, avec la diversité de systèmes de sens, que l'éducation à la communication interculturelle prend tout son sens. La culture n'est pas un simple agrégat d'états psychologiques, mais un processus de sens actualisé par des individus. L'éducation à la communication interculturelle insiste donc sur le fait que « le monde est interprété dès qu'il est perçu, selon la culture, les intérêts, les projets de chacun » (La Borderie, 1979) et c'est bien l'expérience et les identités que l'on communique et que l'on construit dans nos échanges. Il s'agit de mise en relation de systèmes symboliques distincts, de discours divergents sur le monde, dans une dynamique de découverte, qui ne cherche pas le consensus, mais plutôt permet de révéler et de valoriser la diversité des points de vue.

L'INTERCULTUREL COMME ELEMENT CONSTITUTIF DE LA COMMUNICATION

Comme nous venons de le voir, la psychologie sociale et culturelle, de même que l'anthropologie, ont étudié les phénomènes culturels en soi, puis dans leur diversité constitutive et enfin dans le contact avec d'autres structures culturelles. De la constitution de ce terrain de contact comme objet de recherche ont émergé diverses approches, toutes prenant en compte les acquis scientifiques concernant tout d'abord, l'identité, dynamique car en perpétuelle composition, mais nécessairement stabilisée par

son adhésion à un ensemble de traits culturels communs à un groupe auquel elle s'identifie et qui lui fournissent les moyens de faire sens du monde ; ensuite, la culture, omnisciente et changeante mais également empreinte d'une forme de stabilité structurelle permise par l'adhésion partagée et la redéfinition de codes ; enfin, la communication, processus interactionnel rendant possible cette rencontre sur une base commune et conflictuelle, véhicule de la culture et enjeux structurant de l'identité. C'est avec le concept d'interculturalité que nous aborderons, dans une perspective communicationnelle, le processus complexe de la rencontre de l'altérité, via les médias. Si nous avons circonscrit ainsi l'interculturalité, c'est aussi parce qu'elle prend sens au sein du système éducatif et de formation comme l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle.

De la compétence interculturelle à l'interculturalité

Cette approche de l'interculturel en éducation vise l'acquisition d'une compétence interculturelle par une « formation à la compréhension et à la communication entre personnes de cultures différentes » (Ouellet, 1984 : 49). La compétence interculturelle est ainsi une compétence de communication. Dès lors, le rapprochement avec les médias, inscrits dans des processus de communication avec des publics par définition hétérogènes et qui posent, par définition, la question de l'autre, est amorcé.

Les divers flux migratoires ont entraîné une pluralité visible. En effet, l'espace public est marqué par l'histoire du peuplement des pays en arborant des épiceries, restaurants, lieux de cultes, services, etc. reflétant la diversité culturelle et ethnique constitutive de ces sociétés. Ainsi, même lorsque le multiculturalisme n'est pas débattu, il est public. Cette coexistence plurielle est également perceptible dans les médias dont les développements technologiques en ont considérablement modifié le paysage. Thompson (1995 : I) questionne les conséquences, sur les sociétés modernes, du développement de nouveaux moyens de communication, car « if we wish to understand the cultural transformations associated with the raise of modern societies, then we must give a central role to the development of communication media and their impact ». Au cœur de ces théories sociales basées sur l'analyse du contexte historique, culturel et des actions menées, se trouve l'idée que l'on ne peut comprendre l'impact social du développement des médias qu'en admettant que ceux-ci ont changé les relations sociales. « The use of

communication media transform the spatial and temporal organization of social life, creating new forms of actions and interaction, and new modes of exercising power, which are no longer linked to the sharing of a common locale » (Thompson, 1995 : 4).

Les médias multiplient les opportunités de communication en abolissant les frontières spatio-temporelles. Ils ont ainsi ouvert de nouvelles perspectives interculturelles et modifié, par là même, les dimensions publiques et privées et posé la question du devenir des cultures. Selon Charaudeau (1997), par leur présence ubiquitaire qui tend à confondre les espaces, les médias sont un facteur de multiplication de lieux plus spécifiés dans la « perception sociale du soi ». Pour Tomlinson (1999), ils sont aussi l'occasion de l'enrichissement des expériences culturelles étendues au global. La question des identités et des cultures est centrale dans le développement de la communication interculturelle, et de ce fait elle l'est aussi dans la communication médiatique et publique.

Lorsque l'on parle communément d'interculturel, c'est souvent à de l'international que l'on se réfère en invoquant uniquement les relations interculturelles s'instaurant entre personnes ou groupes de cultures nationales différentes. Or, cette présentation tend à montrer que l'identité, fondamentalement culturelle, est une identité sociale et personnelle et qu'elle est rendue cohérente par son ancrage culturel. Aussi, l'interculturel peut impliquer des catégories de personnes qui appartiennent au même espace national, qui partagent éventuellement la même langue et les mêmes règles juridiques et politiques car les nations ne constituent pas des entités culturellement homogènes. Le français, le québécois ou l'australien ne représentent pas des réalités empiriques mais déjà le résultat cohérent d'une représentation. L'idéologie nationale gomme les diversités internes pour accentuer les écarts avec les unités externes, les étrangers. Il est alors important, lorsque l'on s'attache à observer et à analyser des scènes ou situations interculturelles, de prendre en compte l'ensemble des caractéristiques culturelles qui rentrent en compte, sans ramener la culture à une dimension unique.

De l'interculturalité aux modèles socio-politiques différenciés

La notion d'interculturalité, que nous avons vue se dessiner dans ce chapitre nous servira à interroger cette rencontre de deux univers car elle « met en cause l'ancienne

modalité de gestion du rapport similitude-différence (...), ébranle à la fois les limites entre le moi et le non-moi et les attributions qui accompagnent les opérations de catégorisation » (Vinsonneau, 2002 : 60). Ainsi, par l'usage du suffixe « ité », la rencontre interculturelle prend toute la dynamique à l'œuvre puisque ce sont les acteurs qui la rendent possible, eux-mêmes pris dans ce mouvement identificatoire qui actualise constamment la culture. Celle-ci ayant des fonctions ontologique et pragmatique, et étant perméable aux interactions, pose nécessairement la question des conséquences de la rencontre accrue de la diversité culturelle constitutive de notre condition humaine.

Préalablement, et conséquemment à l'ancrage même de la notion d'interculturel dans des pratiques de terrain, c'est-à-dire en réponse à des besoins spécifiques largement dépendants des conditions de ces rencontres, nous allons présenter trois contextes spécifiques d'apparition des questions interculturelles, gérées par des modèles socio-politiques distincts. Comme l'évoque Bastide repris par Vinsonneau (2002 : 49) :

Les faits de culture ne prennent leur sens que s'ils sont compris dans le cadre des relations sociales où ils émergent. Les phénomènes d'assimilation, de syncrétisme et de bricolage culturels divers ne s'expliquent qu'en référence aux contextes de structuration et de déstructuration sociales où ils se produisent.

C'est dans cet esprit que nous présentons, dans le chapitre suivant, le cas de l'Australie, du Québec et de la France, dans leur gestion des problématiques interculturelles, notamment dans le cadre éducatif.

Chapitre 3

L'interculturel en contexte ou l'application des principes psycho- anthropologiques en politiques nationales

De ces différentes façons de penser l'interculturel nous retenons leur dépendance aux bricolages identitaires, organisation constante des tensions d'appartenance, qui définissent les rapports à soi et à l'autre. En cela, nous observons plusieurs mouvements de rencontre interculturelle qui s'opèrent du niveau le plus intime d'un moi intersubjectif jusqu'au niveau le plus général des relations internationales. Entre ces amplitudes micro et macro de l'interculturel se trouve l'échelon national. Les identités, spécifiques, distinctives, sont aussi des identités collectives (Mesure, Renaut, 1999).

Chaque territoire est délimité symboliquement par son adhésion à des valeurs communes, à une forme de culture qui est portée par un modèle de gestion de la cité composé, notamment, d'une conduite spécifique à l'égard des entités qui la composent. Ces entités sont de plus en plus hétérogènes et le regard que nous portons sur elles est aussi changeant, laissant entrevoir une pluralité constituante à ses différents niveaux. De fait, chaque société est alors confrontée à la rencontre interculturelle au sein de ses sujets. Cependant, celle-ci se conçoit en fonction du contexte qui aussi la détermine.

Autrement dit, l'interculturel est une approche elle-même abordée distinctement dans chaque ensemble national. Pour certains, l'interculturel est un idéal, pour d'autre il est une condition. Dans tous les cas, au niveau national, les États-nations ont dû, très tôt, se positionner dans leur gestion globale des questions liées à l'identité de leurs sujets, puis à la diversité culturelle. Plusieurs modèles socio-politiques différents affichent une conception divergente de l'interculturalité sous-jacente à la vie dans la cité.

Dans le cadre de cette étude portée par des questionnements interculturels, nous avons souhaité nous confronter à la diversité de ces modèles nationaux de gestion de la question culturelle. Si les modèles d'État gèrent de manière distincte la présence (accrue) d'individus porteurs de cultures distinctes, s'y intéresser ne peut qu'être enrichissant sur la compréhension du phénomène même d'interculturalité. En effet, saisir le fonctionnement de ces modalités de gestion de la pluralité culturelle, c'est aussi appréhender un imaginaire des enjeux interculturels tel qu'il peut être mis en circulation à différents niveaux de la société.

Nous allons alors présenter le modèle multiculturel en Australie, le modèle interculturel au Québec, et le modèle républicain en France comme cas singuliers, mais typiques, de mises en œuvre nationales de conceptions cohérentes de l'identité culturelle et de la diversité.

L'AUSTRALIE ET LA MOSAÏQUE DE LA DIFFERENCE : LE MODELE MULTICULTUREL

L'Australie est une île-continent dont la superficie et l'emplacement géographique conditionnent l'histoire. Peuplée par les Aborigènes depuis une période incertaine allant de trente mille à soixante mille ans selon les sources, ces premiers habitants du territoire, dont on n'explique pas encore clairement l'arrivée ni la survie sur cette terre hostile, sont entourés de mystères. L'occupation « moderne » du continent est elle-même surprenante. Celui-ci a tour à tour été visité par différentes flottes internationales probablement dès le XVI^e siècle (par des portugais), puis officiellement par Willem Jansz, marin hollandais en 1606 et par des flottes françaises, anglaises et néerlandaises, pour finalement être officiellement revendiqué par la couronne du Roi Georges III d'Angleterre suite au voyage de James Cook et de son équipage au bord de l'*Endeavour* en 1770. Fondée en colonie pénitentiaire dès 1787, l'Australie reçut une première vague de colons conduits par Arthur Phillip l'année suivante.

L'histoire de ce pays en fait une terre d'immigration depuis sa colonisation jusqu'à aujourd'hui où le rêve australien persiste à attirer des individus du monde entier. Choisie pour cette étude pour son caractère officiellement multiculturel, la présence sur le terrain, si elle permet d'observer la pluralité culturelle au quotidien, soulève de nombreux questionnements quant à ce modèle. En effet, en connaissance de l'histoire racialisante des débuts de ce pays, l'absence de débat, de discussions, de mise en scène même de ce multiculturalisme nous interpelle. C'est alors en s'aventurant dans l'histoire politique de l'Australie que nous comprendrons ses différentes mesures de gestion de la diversité culturelle composée de diverses vagues d'ouverture et de fermeture à l'immigration qui ont conduit et forment aujourd'hui la politique multiculturelle australienne.

De la terra incognita à la terre promise

Considérons qu'en Australie une société multiculturelle est, du point de vue descriptif, « la coexistence d'une pluralité de cultures au sein d'un même espace géopolitique » et,

du point de vue prescriptif, « une politique qui a pour but de gérer la diversité culturelle (...), et qui peut prendre des visages très divers » (Pons, 1996 : 3). L'Australie, en tant que société multiculturelle trace donc son propre portrait qu'il est important de connaître pour pouvoir envisager de comprendre n'importe lequel des phénomènes sociaux, culturels ou politiques qui la composent aujourd'hui.

L'Australie a été déclarée société multiculturelle en 1970 par Whitlam, mais jusqu'en 1949, la notion même de nationalité australienne n'existait pas. Quel parcours un pays peut-il suivre dans ces évolutions si rapides ?

The tension in the Australian character has been between the 'survivor' mindset and the inspirational impulse. There have been opposing ways of interpreting Australia : a land of despair or hope; a nation of indifference or achievement; as a museum to a bizarre historical accident, or as a civilisation with the will to renew itself (Kelly, 2001 : xi).

C'est le 26 Janvier 1788 que l'Australie, dédiée à abriter une colonie pénitentiaire, fût officiellement inaugurée. Cette date marque encore aujourd'hui, « *The Australia Day* ». À partir du début du XIXe siècle, des immigrants libres venaient s'ajouter à la population de forçats et de soldats pour commencer à fonder une nation nouvelle, sans que l'idée de celle-ci ne soit encore dans les esprits. En effet, l'attachement des colons à la couronne et à l'identité anglaise étaient autant de bagages culturels qui modelaient leur vision du monde et conditionnaient leur installation sur le sol australien.

Tout au long du XIX^e siècle, les préoccupations relatives aux relations interethniques dans les colonies australiennes ont lié le racial et le politique. La conception très hiérarchisée du genre humain qui prévalait alors faisait percevoir la « race » aborigène comme très inférieure, incapable de progrès et vouée à disparaître à relativement court terme. Elle laissait présupposer que la « race » la plus évoluée serait par là même la plus civilisée et la plus démocratique, et qu'en préservant la pureté de la « race » on sauvegardait la démocratie (Piquet, 2004 :18).

Cette idée généralement répandue permettait également de légitimer le gouvernement britannique qui, en considérant l'Australie comme « dépôt à forçats », n'encourageait guère la mise en place d'une institution démocratique indépendante, ce que, finalement, ces habitants Down Under n'ont pas semblé vouloir avant le milieu du XXe siècle.

Si ce continent fut désigné pour abriter une réserve de la race anglaise (« a preserve for the English race »), toute forme de métissage était interdite. De nombreux événements

contribuèrent au « mythe de l'homogénéité de la nation australienne » qui allait persister jusqu'au milieu du XXe siècle en dépit d'une diversité ethnique rebelle à toute tentative d'assimilation. Les relations de force avec les aborigènes, considérés comme des « chasseurs-cueilleurs », des « sauvages », conduiront à des incidents d'une extrême violence¹. Les colons anglais, étant eux-mêmes les rebus de leur société d'origine, ne se privaient pas de leur « supériorité » dans ce nouveau contexte pour exercer une forme de domination conditionnée par leur environnement d'origine, ou, comme le souligne Piquet (2004 : 35) : « au niveau collectif, le complexe colonial australien ne pouvait lui-même qu'engendrer des comportements xénophobes ».

Cependant, la découverte de l'Or dans les terres du sud, ainsi que des mouvements de rébellion de certaines communautés de migrants, partout sur la planète, commencèrent à ébranler l'illusoire sentiment d'harmonie. Ainsi, plusieurs facteurs et un événement majeur vinrent sonner la fin du règne britannique sur ce continent Austral qui allait se constituer en nation.

La naissance d'une nation

C'est à la fin du XIXe siècle que les célébrations et cortèges historiques dont se nourrit le nationalisme ont commencé à émerger. L'utilisation de quelques personnages reconnus comme explorateurs, et le fait important qu'une nouvelle génération était en majorité née sur le sol australien, ont lancé le début du nationalisme, encouragé par l'avènement des moyens de communication.

In an era of increasing elite and middle-class concern with nation building and intensifying imperial rivalry, communication was used for material development and trade, the control and management of domestic and international contexts, and the promotion of a constricted sens of community (Osborne, Glen, 2001 : 12).

¹ L'histoire de la colonisation de l'Australie est en effet marquée par les atrocités commises contre les aborigènes (dont la plus tristement célèbre est celle des *stolen generations*, ces enfants enlevés à leurs familles, puis séparés, dans le but de leur inculquer une éducation chrétienne et anglaise, loin de leurs valeurs et cultures). Nous ne les relaterons pas dans le cadre de ce travail étant donné que les relations avec ces premiers habitants du territoire ne sont pas prises en compte dans les politiques multiculturelles (C'est le jugement Mabo, en 1992 qui met fin à l'inscription juridique de l'Australie en *terra nullius*). Les Aborigènes font l'objet de discussions et de politiques spécifiques tant, jusqu'à aujourd'hui, ils ne sont pas impliqués dans la construction d'une identité australienne en dehors de l'exotisme qu'ils peuvent offrir au pays, notamment grâce à leur art qui n'a été reconnu que très récemment, tout comme leur inscription même dans le registre des populations, et non plus de la faune et de la flore tel que ça a été le cas jusque dans les années 1980.

Le grand mythe de la justice sociale naissait alors dans les milieux des syndicats et des journalistes en condamnant l'influence britannique et en cultivant l'idée d'une certaine bourgeoisie naissante. Parallèlement à cela, la figure du « *real Australian* » se dessinait pour désigner ces personnes vivant dans le « *bush* », terre hostile de l'« *Outback* ». Aussi, c'est à cette époque que les premiers² artistes australiens, peintres (Frederick McCubbin, Tom Roberts, Charles Conder) et écrivains (Henry Lawson, Banjo Paterson, Joseph Furphy) se firent connaître. Tous ces éléments ont participé au sentiment d'une identité singulière.

L'autre facteur marquant dans la montée du nationalisme australien est la création de fédération entre les colonies. Malgré les problèmes économiques et législatifs que cette fédération pouvait poser, l'unification de l'Australie conduit à une constitution fédérale en 1899, notamment comme réponse au problème posé par l'immigration asiatique.

It was significant that McMillan believed that federation would have to be “pressed upon the people”. The population would have to be persuaded to accept the kind of federation being offered. It would require a communication campaign promoting a national patriotism that embraced imperial loyalty, a key consideration for the middle class, a side-effect of which would be that it would help to prepare Australians for participation in future imperial conflicts. In the process, Australian attitudes to communication would not simply extend the habit of manipulation, they would also ensure that the symbolic meaning of terms such as the *people* and the *nation* would be framed by this patriotic propaganda (Osborne, Glen, 2001 : 37).

Le premier janvier 1901, le Commonwealth d'Australie était proclamé : la nouvelle nation venait de naître.

Le racisme ambiant, notamment le « péril jaune », devint le point de force, d'unité du pays car, en s'associant contre les risques d'invasion chinoise, les australiens développaient ce qui ferait d'eux une nation : un sentiment commun d'appartenance, une identité. « Le sentiment anti-chinois trahissait des incertitudes identitaires spécifiques » (Piquet, 2004 : 69), or la communication, à ce moment-là, a joué un rôle important de propagande et servait la cause de l'unification.

In 1901 “communication” was meant to develop the country. Because of the country's isolation from its overseas models and immense internal distances, overcoming the 'tyranny of distance' was a patriotic pioneering duty

² L'art aborigène, bien plus ancien, ne sera reconnu que beaucoup plus tard.

(Blainey 1966). Settling Australia's undeveloped regions, especially in the north, was seen as insurance against the predatory inclinations of "foreign powers" (means Japan). So the idea of communication was associated with transport, post, telegraph, and defence-whereas "communications" was seen as an economic issue or as a scientific or military matter. Building a national communications infrastructure was therefore intended to facilitate economic growth and to protect the island continent's far-flung boundaries (Osborne, Glen, 2001 : 42).

L'importance de l'avènement des moyens de communication

Isolée de tout et de tous, l'Australie a tiré un profit considérable de l'implantation de moyens de communication modernes sur le continent. Que ce soit pour relier les États entre eux, couvrant ainsi l'immensité d'une terre au peuplement réparti dans quelques grandes villes côtières, ou dans l'accès au reste du monde, la communication signifie la fin de l'isolement.

It had begun to appear in the way Australians thought about communication as they became more aware of their proximity to others both within Australia and within the region who lived in different cultures, or different part of the same culture, and who spoke different languages whether professional or ethnic (Osborne, Glen, 2001 : 8).

L'implantation des moyens de communication a donc conduit à une prise de conscience concernant la proximité avec d'autres, qui aura pour conséquence majeure l'accroissement des besoins de communication. Cette période est essentielle dans l'histoire de l'Australie dans la mesure où elle permet à ses sujets de sortir de leur isolement géographique mais aussi psychologique, et de s'ouvrir à la différence. Le monde entier pose le pied sur ce continent isolé par le biais des cables et des réseaux satellitaires, sous forme de mots et d'images venus d'ailleurs.

Every minute of every day throughout the entire twenty-four hours this immense stream of words is flowing inwards and outwards through the central operating rooms of the overseas communications system, and directly or indirectly it affects the activities of virtually every citizen of the country. In the huge expansion upon which the national economy is now entering this will be found to be a factor of real importance (Osborne, Glen, 2001 : 127).

Mais les systèmes de communication se développent corrélativement aux mœurs du contexte et servent alors principalement à la propagande et à la discrimination. Servant le développement du commerce, mais aussi de la politique et des modalités de

coexistence, ces communications excluait de fait ceux qui ne possédaient pas les codes pour les comprendre, renforçant par la même l'inclusion et l'exclusion nationales.

Le *Bulletin*, hebdomadaire fondé à Sydney en 1880, joua un rôle central dans le développement d'une image identitaire spécifique à l'Australie, ainsi que dans le renforcement du sentiment national. « Nationaliste et républicain mais aussi raciste et misogyne » (Piquet, 2002 : 163), ce journal articulait les deux mondes de référence des colons qui, partagés entre amour et haine de la mère patrie, avaient souvent du mal à s'en détacher.

Libérateurs ou propagandistes, les médias ont joué et jouent toujours un rôle majeur dans cet immense pays isolé. C'est d'ailleurs à chaque événement forçant le rapprochement avec le reste du monde que l'Australie a avancé dans la définition d'elle-même. Nous verrons à quel point la deuxième guerre mondiale, notamment, a été le déclencheur de changements radicaux dans leur façon de voir le monde.

L'Australie Blanche

Malgré la création d'une nouvelle nation, l'Australie ne cherchait pas à établir une indépendance franche de la couronne³, notamment concernant les questions de politique extérieure et de défense. Sa démographie et sa situation géographique lui faisaient craindre une fragilité que son attachement à la Grande Bretagne comblait. Il faudra attendre les années 1970 pour que les symboles anglais disparaissent et que le lien affectif ne s'amodrisse ; quatre générations pour que quelques formes de patriotisme apparaissent et renforcent un sentiment d'appartenance à l'Australie, celui-ci étant toujours envisagé en repoussoir des indésirables. Lorsque l'*Argus*, journal Melbournien, publie, le 9 mai 1901 : « Les races de couleur s'infiltrèrent rapidement dans la péninsule malaise, et c'est une bonne chose que l'Australie soit déjà occupée par un peuple uni qui y maintiendra la civilisation européenne » ; ou que le *Bulletin*, de Sydney publie, le 22 juin 1901, que « l'Australie ne veut pas être un pays bâtard » (cité par Piquet, 2004 : 102), nous comprenons pourquoi les asiatiques et les aborigènes étaient interdits de vote

³ Par exemple, la nationalité australienne a été acquise seulement en 1948 et le passeport apparut seulement en 1960. Aussi, l'Australie refusa de signer en 1931 le Statut de Westminster qui conférait aux colonies une plus grande autonomie. Elle ne le signa qu'en 1942.

dans la constitution de 1901 et ont été exclus de l'acte de naturalisation de 1903. Les individus non naturalisés australiens et non nés australiens étaient qualifiés d' « aliens » dans la *Commonwealth Nationality Act* de 1920.

La loi sur l'*Immigration Restriction Act*, fut le nom juridique officiel de ce qui serait nommé officieusement la Politique de l'Australie Blanche, active jusque dans les années 1970 et qui aura des résultats probants puisque, jusqu'au milieu du XXe siècle, la composante britannique de l'Australie s'échelonnait à 90 % de la population totale.

L'ouverture au monde

Les deux grandes guerres furent des événements majeurs dans l'avenir de l'Australie, car ils firent naître le sentiment d'isolement et de faiblesse d'un continent britannique en terre australe dont la démographie ne suffisait pas à assurer la protection. Lors de la prise de Singapour en 1942, la défense promise par la Grande Bretagne fut remise en cause, laissant les australiens seuls garants de leur propre sort. La proximité des conflits et la menace pesant sur le territoire ont conduit les autorités à réaliser qu'il était temps de relâcher l'étouffement des politiques d'immigration et de construire un pays sûr et capable de se défendre seul. Le 2 Août 1945, le nouveau responsable de l'immigration Arthur Calwell déclarait au Parlement :

S'il est une leçon que les Australiens ont apprise de la guerre du Pacifique, qui touche désormais à une conclusion heureuse, c'est sans conteste que nous ne pouvons continuer à préserver notre île-continent, pour nous-mêmes et pour nos descendants, si nous n'accroissons pas considérablement notre nombre. (...) La nécessité primordiale est d'accroître notre population (cité par Piquet, 2004 : 142).

Ce choix de la politique nommée « *Populate or perish* » ne s'adressait en revanche qu'aux ressortissants anglo-saxons ou blancs européens. Mais la guerre a été destructrice en Europe, et les îles britanniques, en pleine reconstruction, peinaient à répondre aux demandes. Si bien qu'en 1947, les autorités australiennes durent se tourner vers des populations étrangères. Ces personnes « racialement acceptables » présentaient tout de même des différences difficilement soutenables.

Les immigrés étaient censés s'assimiler, c'est-à-dire oublier leurs racines pour se conformer au modèle culturel anglo-saxon ; toute manifestation de leur différence, tel le fait de parler en public une langue autre que l'anglais, attirait inmanquablement des reproches (Pons, 1996 : 34).

Cette période, nommée « *Australian way of life* », préconisant des valeurs (encore soutenues aujourd'hui) de prospérité, liberté, démocratie, etc., reflète les grandes ambitions sociales et politiques de l'Australie. Tout le XXe siècle était alors porté par le rêve australien qui imposait cependant de fermer les yeux sur les nombreuses injustices (le traitement des aborigènes, les conditions de la femme, le sort des non anglo-saxons par exemple) et conduisait à l'exil ou à la censure⁴ ceux qui renvoyaient une image négative de cette nouvelle nation en mode de séduction d'une immigration choisie.

Après les premiers rapports sur l'immigration en 1956, et l'insertion timide du mot intégration dans les discours politiques en 1959, l'Australie des années 1960 entra dans une phase de profondes mutations, aussi bien sur le plan social et politique, qu'international, entraînant nécessairement une modification de la question de l'identité nationale.

Robert Menzies (Premier Ministre grâce au Parti Unifié pour l'Australie - *United Australia Party* - de 1939 à 1941 puis sous l'étiquette du Parti Libéral de 1949 à 1966) annonçait les débuts d'une vision multiculturelle dès 1962 (même si les réels changements ne s'opérèrent qu'à la fin des années 60) en déclarant que les Australiens formeraient « un peuple différent, non pas détaché de ses anciens ancrages, non pas détaché de ses anciennes traditions, mais enrichi de nouveaux » (Piquet, 2004 :149).

Menzies est également à l'origine d'un grand pas vers le détachement de la Grande Bretagne avec qui les relations économiques, politiques et militaires tendaient à décliner, notamment en ouvrant le marché au Japon et aux Etats-Unis qui jouèrent un rôle important dans la prise de distance des Australiens sur eux-mêmes, les conduisant, pour la première fois, à porter un regard critique sur leur nation et leur identité nationale. De moins en moins perçue comme élément isolé de l'Empire britannique, mais plus dans la proximité de ses voisins asiatiques, l'Australie commençait à songer qu'il serait bénéfique de tisser avec eux des relations positives.

Malgré les réticences dénonçant une ouverture sacrifiant la qualité à la quantité, les politiques d'immigration de 1965 à 1970 ont entrouvert les portes du pays à des

⁴ Par exemple, Franklyn Barrett avec *Breaking of the drought* en 1920 est censuré à l'étranger car le réalisme de la difficulté de la vie en Australie et du traitement discriminatoire étaient vus comme pouvant « décourager l'immigration anglaise ».

populations jusque-là indésirables et qui, de plus, bénéficiaient d'une politique d'intégration, avec la possibilité, notamment pour les Turcs, de recevoir une éducation à la langue maternelle pour les enfants et d'obtenir des congés lors des fêtes religieuses pour les parents. Si les relents racistes du XIXe siècle ne rendaient pas l'immigration facile pour tout le monde, nombreux sont ceux qui entreprirent le voyage vers l'Australie en ce XXe siècle.

L'adoption progressive d'un modèle multiculturel selon Whitlam

L'arrivée au pouvoir de Gough Whitlam en 1972 sortit définitivement l'Australie de sa politique ouvertement xénophobe. Il en finit avec la sélection raciale des immigrants, il libéralisa les mœurs (avortement légal, divorce par consentement, assurance maladie publique), voulut soutenir la cause des aborigènes, et surtout, amorça la politique multiculturelle australienne en déclarant, le 24 mai 1973 au Parlement⁵ :

Il est impératif pour nous de faire disparaître méthodiquement des lois et pratiques australiennes leurs dispositions discriminatoires, et de nos activités internationales toute indication ou signe qui puisse donner à penser que nous accordons une quelconque préférence à des politiques, décisions ou résolutions qui cherchent à établir des différences entre les peuples sur la base de la couleur de leur peau. En tant que nation insulaire à prédominance européenne située en bordure de l'Asie, nous ne pouvons nous permettre de porter la marque du racisme (cité par Piquet, 2004 :165).

Il tenta de faciliter l'intégration des minorités ethniques dans la communauté nationale car, si les politiques d'immigration s'étaient assouplies, le passage des politiques d'assimilation à une réelle intégration ne fonctionnait pas et de nombreux immigrants décidaient de quitter le pays.

C'est avec son Ministre de l'immigration, Al Grassby, que l'idée d'une nation et d'un style de vie enrichi par la diversité allait naître. Les immigrants, plutôt que de comprendre et d'assimiler le modèle australien ancien et démodé, étaient donc chargés de l'enrichir et de le renouveler à partir de leurs propres ressources. Ce projet multiculturel, inspiré du modèle canadien, était la « stratégie d'incorporation des minorités à la communauté nationale » (Piquet, 2004 :168). Il mit en place le *Racial Discrimination Act* en 1975 et

⁵ Prime Minister's Foreign Policy Statement, House of Representatives, Canberra, May 24, 1973.

un service de radio ethnique à Sydney et à Melbourne, ainsi qu'un programme d'éducation visant à prendre en compte les besoins spécifiques linguistiques et culturels. Mais toutes ces réformes (dont l'enseignement de l'histoire des pays d'origine et la question de l'égalité des droits des aborigènes à l'éducation) n'étaient évidemment pas soutenues par les tenants de l'Australie Blanche. Whitlam fut alors rapidement mis à l'écart du gouvernement, et les élections législatives de 1974 firent disparaître le Ministre Al Grassby ainsi que tout un ensemble de mesures multiculturelles. Mais leur empreinte était posée, et l'Australie avait pris le chemin du changement. La mondialisation grandissante jouait évidemment un rôle majeur dans le choix d'une ouverture plutôt que de la conservation de son isolement.

Les années Fraser : cohésion, égalité et identité culturelle

Une crise institutionnelle et la dissolution du Parlement plongèrent l'Australie dans de nouveaux changements majeurs dont l'arrivée au pouvoir de Malcom Fraser et de son conseiller et Ministre Mickael Malkellar. Ils optèrent pour une politique multiculturaliste qui aiderait la coalition grâce, entre autres, aux votes ethniques. Le Parti Libéral alors en place reprit la majorité des mesures politiques de Whitlam et créa successivement le APIC (*Australian Population and Immigration Council*) en vue de gérer la démographie et l'immigration, l'AEAC (*Australian Ethnic Affairs Council*) en 1977 afin de formuler des recommandations concernant l'intégration des immigrés et, la même année, la SBS (*Special Broadcasting Service*) fut installée sous l'autorité de la ABC (*Australian Broadcasting Corporation*). Elle commença les émissions radio en 1978 pour se transformer rapidement en chaîne TV multiculturelle (comme elle se définit elle-même⁶). En 1971, un programme pédagogique pour les enfants d'immigrés fut mis sur pied, et accompagné, en 1978 par une Commission sur l'Éducation Multiculturelle dont le rapport recommandait des mesures visant à favoriser la compréhension mutuelle entre groupes ethniques (cours de culture générale, de langues communautés, de l'anglais seconde langue, etc.). En 1977, l'AEAC, sous la présidence du Dr Jersy Zubrycki, édita le premier document officiel présentant « l'Australie comme société multiculturelle », donnant ainsi la première définition du multiculturalisme comme politique selon trois principes : la cohésion sociale, l'égalité des chances et

⁶ www.sbs.com.au

l'identité culturelle. L'école y était mentionnée comme devant jouer un rôle dans la promotion de la tolérance culturelle. Le succès⁷ de la mise en place de nombreuses mesures et notamment l'allocation de fonds à la création de services culturels et aides aux migrants, amena le gouvernement à dresser un nouveau rapport débouchant sur une redéfinition du multiculturalisme. Le point fort de cette nouvelle définition était le fait qu'elle impliquait tous les australiens dans ce grand projet multiculturel.

Les années Hawke : le multiculturalisme au service de l'économie

Le début des années 1980 était une période de récession économique qui amena les Travailleurs au pouvoir. Bob Hawke, à la tête du parti, choisit de maintenir le plan multiculturel et proposa, suite au rapport Jupp de 1986, quatre nouvelles propositions :

- accès équitable à la vie économique, sociale, culturelle et politique de la nation,
- accès à une part équitable des ressources gérées par les gouvernements au nom de la communauté,
- chances égales de bénéficier des politiques, programmes et services gouvernementaux et d'influer sur leur conception et leur fonction,
- le droit, dans le cadre de la loi, de vivre leur propre culture, de pratiquer leur propre religion, d'utiliser leur propre langue, tout en respectant le droit d'autrui d'en faire de même.

Le rapport de Jupp permettait de définir le nouveau multiculturalisme comme « une forme de participation équitable au sein de la société » (Piquet, 2004 :179), l'égalité des chances en étant alors le mot d'ordre. Mais encore une fois, entre une dynamique gouvernementale et une opinion publique changeante, le multiculturalisme restait un concept instable.

Early media coverage of multiculturalism mostly reflected government policies until a growing sense of its ambiguities dawned in the early 1990s. Though Jupp claimed in 1991 that the 'ethnic situation in Australia is fairly benign... despite an undercurrent of hostility to mass Asian immigration', Mackay's 1993 findings were more sceptical. He found multiculturalism was a still relatively new and uncomfortable concept for Australians and that programs encouraging ethnicity, rather than assimilation, were unpopular (Osborne, Glen, 2001 : 199).

L'économie prévalant logiquement sur le multiculturalisme, les ambitions des politiques multiculturelles furent revues à la baisse dès les premières difficultés financières du milieu des années 80. Le gouvernement déclara vouloir abolir le programme d'éducation

⁷ Ce succès sera résumé dans le rapport de 1982.

multiculturelle, de rallier SBS à l'office national ABC, de réduire l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère, supprimer l'AIMA (Australian Institute of Multicultural Affairs)⁸, etc. Mais la contestation des milieux ethniques et des partisans du multiculturalisme obligea Hawke à revenir sur ses décisions : SBS restera autonome, AIMA sera remplacée par le Bureau des Affaires Multiculturelles (OMA, 1987), et surtout, la même année fut mise en place l'ACMA (*Advisory Council on Multicultural Affairs*) qui serait une assemblée-conseil de communautés ethniques attachée au gouvernement en matière de multiculturalisme.

Face à cet ancrage des politiques multiculturelles dans le paysage australien, de nombreuses controverses se firent l'écho de la crainte de la naissance d'un Australien à l'identité incertaine. En effet, le propre de l'impérialisme culturel est que la tolérance n'est pas acquise d'avance et que « la culture dominante considère souvent les autres cultures –en particulier lorsqu'elles s'implantent sur son propre sol– comme une menace pour son identité » (Pons, 1996 : 14).

L'antidote au multiculturalisme était trouvé : la notion d'anglomorphie favorisa la résurgence du racisme et des mouvements anti-multiculturalistes. C'est dans ce contexte que John Howard, alors leader de l'opposition, demanda, en 1987, la réduction de l'immigration asiatique et déclara en 1988 que le multiculturalisme n'avait pas de raison d'être et qu'il valait mieux l'abandonner qu'en périr. Même si les controverses finirent par s'épuiser, un comité consultatif fut mis en place par Hawke en 1987 pour examiner les politiques d'immigration. Le *Committee to Advice on Australia's Immigration Policies* (CAAIP) publia, en 1988, un rapport dirigé par Fitz Gerald qui annonçait des résultats rassurants : plus implantée qu'il n'y paraissait, la structure même du multiculturalisme était non seulement justifiée mais aussi bénéfique, seul son nom semblait gêner l'opinion publique. Aussi, il mentionnait que trop peu d'immigrés parlaient suffisamment bien l'anglais pour être insérés dans le milieu professionnel. Cette forme d'analphabétisme avait pour conséquence première l'échec scolaire qui conduisait à l'abandon prématuré de l'école, puis aux difficultés de construire un avenir professionnel et social.

⁸ Créé en 1979 et présidé par Galbally, dirigé par un conseiller de Fraser, Petro Georgiou.

Cette même année, la célébration du bicentenaire de la colonisation, fut également l'occasion de repenser leur identité. L'ACMA édita en 1989, sous la direction de James Gobbo, un « programme national pour une Australie multiculturelle ». Le multiculturalisme australien y était alors défini comme une « politique destinée à gérer les conséquences de la diversité culturelle dans l'intérêt de l'individu et de la société dans son ensemble » (Piquet, 2004 :182). Les dimensions politiques importantes étaient les suivantes :

- identité culturelle que chacun « à l'intérieur de limites soigneusement définies » a le droit d'exprimer mais aussi de partager ;
- justice sociale : droit à tous « à l'égalité de traitement et d'opportunité » ;
- efficacité économique : nécessité de « préserver, de développer et d'utiliser efficacement les qualification et les talents de tous les australiens, quelles que soient leurs origines ».

Plus spécifiquement, les dimensions multiculturelles majeures étaient les suivantes :

- « engagement suprême et unificateur vis-à-vis de l'Australie »,
- « acceptation des structures et principes de base de la société australienne » (la constitution, la légalité, la tolérance, l'égalité, la démocratie parlementaire, la liberté d'expression et de religion, l'anglais comme langue nationale et l'égalité des sexes),
- respect réciproque des cultures.

Les années Paul Keating : l'espoir d'un pays isolé ou la lutte pour le multiculturalisme

En 1991, l'ancien conseiller et dauphin de Hawke, Paul Keating, lui succéda dans ses fonctions de Premier Ministre. Non content de reprendre les acquis multiculturels et les mesures acquises (auxquels il avait grandement participé en tant que conseiller au gouvernement), Keating fit du multiculturalisme son cheval de bataille et y vit là le futur d'un pays isolé. C'est dans son caractère multiculturel que l'Australie trouverait, à son avis, sa place dans un contexte politico-économique mondialisé.

Mais ses provocations et son dénigrement des origines et liens anglo-saxons, ainsi que son désir de se rapprocher des voisins asiatiques, lui valurent une hostilité certaine d'une bonne partie des Australiens. Il parvint tout de même à faire publier deux documents concernant le multiculturalisme. Le NMAC (*National Multicultural Advisory Council*) publia « l'Australie multiculturelle, les prochaines étapes » (Young, 1995), dans lequel il prônait une Australie plus ouverte et plus tolérante ; il y abordait aussi les questions de

la réconciliation avec les aborigènes, l'identité nationale, la diversité religieuse et les technologies de l'information. Puis le gouvernement publia lui-même une déclaration nommée « *Our nation : Multicultural Australia and the 21st century* »⁹ qui énonçait les droits et obligations des individus et des communautés dans une société multiculturelle.

Les années John Howard : la nostalgie de l'Australie Blanche

Le libéral John Howard, Conservateur et nostalgique de l'Australie Blanche, arriva au pouvoir en mars 1996. Son jeu politique fut un équilibre entre l'affirmation de la politique multiculturelle et un populisme cherchant à faire remonter les traditions racistes à la surface. Pour cela, il réduisit les aides sociales (emploi, santé, personnes âgées), augmenta le prix des visas et des cours d'anglais langue étrangère, etc. Son désir de voir repartir les nouveaux immigrés fut visible dès lors qu'il les exclut de toute prestation sociale durant les deux premières années de leur installation (réinsertion, chômage, allocation maladie et parentale, aide aux personnes âgées ou handicapées, assurance santé...). À travers son programme *One nation*, Howard rouvrit la porte aux réactionnaires racistes¹⁰, notamment à Pauline Hanson, connue comme la représentante du parti le plus extrême. En déclarant ouvertement que le gouvernement gaspillait son argent pour les aborigènes et que le pays était littéralement envahi par les asiatiques (moins de 1,5% de la population à ce moment-là), elle créa un malaise que Howard refusa de condamner, tout en continuant de mener une politique multiculturelle recentrée par les rapports publiés, en mai 1999 par le Conseil Consultatif Multiculturel. Cet « *Australian Multicultural for a new century : towards inclusiveness* » mettait en avant :

- la notion de citoyenneté et de démocratie, de respect culturel,
- la nécessité de mener à bien la réconciliation avec les populations indigènes,
- l'équité sociale et l'importance de se donner les moyens d'une politique efficace.

Ce rapport n'apportait rien d'original mais rappelait que la multiculturalité de l'Australie était un fait qui rentrait dorénavant dans la définition même de l'identité nationale.

⁹ *Our nation : Multicultural Australia and the 21st century*, Canberra, AGPS, 1995.

¹⁰ C'est ce même programme qui est reconnu comme ayant permis à Hanson d'obtenir 25% des suffrages aux élections législatives dans le Queensland en 1998.

À force de rapports, de comités et de conseils, les quatre grandes lignes de cette politique se dessinaient plus clairement :

- le devoir civique,
- le respect culturel (et mutuel),
- l'équité sociale (l'égalité des chances),
- la diversité productive (tirer les meilleurs bénéfices culturels, sociaux et économiques).

Dans un discours adressé le 28 mars 1998 à l'*Annual Conference of the Federation of Ethnic Communities Councils of Australia* à Parramatta, NSW, sous le titre « *multiculturalism in Australia, Today and Tomorrow* », Stepan Kerkyasharian A.M., Chair à *Ethnic Affairs Commission* of NSW dit :

those of us who migrated here did so on a permanent basis. That we belong to this continent and are part of this land, its spirit and its soul, and have to share its destiny and the social and economic hardships which are confronting us. It is only by recognising and accepting that we are one people- complex and diverse in character, race, language, religion and culture -that we can confront the future. It is a question of accepting a reality which no government policy or dictum can ever change (Kerkyasharian, 1998 : 12).

D'après ce représentant d'une instance officielle en lien avec les questions culturelles, le multiculturalisme en Australie est un succès, non seulement car il a permis, puis renforcé, la cohésion sociale ; parce que la discrimination et la violence sont rares en Australie ; parce que les connections linguistiques, culturelles et sociales sont au profit du développement des liens commerciaux avec l'étranger ; et enfin, parce que le multiculturalisme a contribué à une vie culturelle riche et vibrante en Australie. « Yet today, we are proud to live in a cohesive, inclusive society in which the cultures, languages and religions of millions of Australians have transformed our social and cultural landscape » (Kerkyasharian, 1998 : 5).

Les années Rudd & Gillard : l'occidentalisme discret

Depuis décembre 2007, le Parti travailliste a repris la tête du pays. Le rôle de Premier Ministre a été investi en décembre 2007 par Kevin Michael Rudd, ancien chef du Parti travailliste australien. Critique du gouvernement de Howard, il réinstaura des mesures en faveur des aborigènes, officialisa le pardon officiel (tant attendu) aux « générations volées » (*stolen generations*), et signa le protocole de Kyoto. Mais perdant le soutien de

son parti, il démissionne et laisse sa place à sa vice-Premier Ministre, la première femme Premier Ministre de ce pays : Julia Gillard investie en juin 2010. Les politiques de cohésion nationale, d'harmonisation du multiculturalisme et de gestion géopolitique des relations avec le reste du monde y suivent leur cours.

Depuis 1989, le *National Agenda* s'aligne sur les valeurs australiennes et donne aux gouvernements l'opportunité d'ancrer le multiculturalisme dans la quotidienneté des gens car il concerne l'identité culturelle (le droit d'être soi-même), la justice sociale (le *fair go*) et l'efficacité économique (ou *productive diversity* impliquant d'utiliser au mieux les ressources financières disponibles). En cela, le multiculturalisme australien revêt un visage particulier dont le système éducatif ne manque pas d'adopter successivement les différents traits.

L'éducation dans un pays multiculturel

Après les réformes des années 1960 et 1990, le système éducatif australien a intégré les questionnements interculturels de manière formelle à différents niveaux du curriculum.

These policies can be interpreted as attempts by both federal and state government agencies to balance the diverse values and cultures within multicultural Australia with the need for national unity and social cohesion. Further, they aim to reinforce a collective national identity and to promote tolerance of cultural difference from within the classroom (Hilferty, 2008 : 54).

Ces réformes ont conduit l'Australie à envisager son système éducatif comme à la fois responsable des problèmes économiques, c'est-à-dire comme pouvant faire progresser la productivité économique ; et relevant les enjeux sociaux en visant la création d'une cohésion nationale. En effet, l'école est avant tout le lieu de la formation professionnelle. En cela, elle détient le rôle de préparation à la vie en société pour autant que celle-ci est envisagée, notamment après les diverses vagues migratoires, comme nécessaire pour le développement du pays. Ensuite, c'est parce que cette pluralité des publics scolaires a entraîné des réactions de racisme et de rejet, que l'école a dû s'emparer de la problématique interculturelle pour faire prévaloir une forme de cohésion, dans l'enceinte de l'école, mais aussi plus largement dans la société. Cela se traduit de deux façons : d'un côté en l'apparition d'écoles privées dispensant des enseignements répondant aux besoins spécifiques des communautés immigrantes ; de

l'autre, au renforcement de l'apprentissage de l'anglais et de « l'alphabétisation sociale » destinés à « promouvoir le respect des différences culturelles et physiques » (Pons, 1996 : 237).

L'intérêt pour la question des valeurs et de l'éducation interculturelle a donc pris sa place dans un enjeu de création d'une vie culturelle harmonieuse. Le rapport Karmel, en 1985, intitulé « *the Quality of Education in Australia* », est un des premiers exemples de systématisation de cette « économisation » et « culturalisation » de l'éducation fondée sur ces deux paradigmes.

Intercultural education similarly facilitates a form of value-laden learning, however, the focus is specifically on promoting social cohesion, tolerance and understanding, and ensuring that students are taught the skills and values needed to successfully participate in a culturally and linguistically diverse society (Hilferty, 2008 : 61).

C'est donc par l'approche des valeurs (personnelles, sociales et spécifiquement australiennes, comme le *fair go*, par exemple), que l'éducation interculturelle se constitue en approche éducative spécifique autour du projet de renforcer l'unité nationale et démocratique de l'Australie.

National Framework for Values Education in Australian Schools supports social cohesion by identifying “shared” values as a specific component of the formal curriculum. The new *Cultural Understandings* syllabus again links the teachers' role to wider social and political changes by attempting to address the increasing cultural diversity of Australian society through the teaching of intercultural literacy skills to secondary school students (Hilferty, 2008 : 66).

Les approches interculturelles ont d'abord été orientées vers la prévention du racisme en présentant les différents mécanismes qui y conduisent (création des « médiateurs anti-racistes » notamment). Puis, c'est à partir de l'enseignement des langues, d'origine et d'accueil, que l'éducation a intégré ces problématiques interculturelles. Largement orientée vers une assimilation anglophone, l'hétérogénéisation et la diversification des origines culturelles et linguistiques des élèves sont rapidement devenues des problèmes pour l'intégration des nouveaux migrants. Ainsi, en favorisant l'apprentissage de la langue d'origine, parallèlement à l'acquisition de la langue du pays d'accueil (indispensable pour l'intégration sociale et professionnelle, voir à ce sujet la Politique Australienne de Langue et d'Alphabétisation – ALLP de 1991), le système éducatif australien a non seulement trouvé une solution pertinente à la nécessité d'intégration

dans le domaine scolaire, mais aussi instauré un principe de fonctionnement du multiculturalisme sur la base de la valorisation et du respect de la diversité des langues, et des cultures. Comme le souligne Pons (1996 : 227) :

pour ce qui touche au multiculturalisme, l'école est susceptible de perpétuer l'hégémonie du groupe fondateur de la société australienne, qui est anglo-saxon, ou bien au contraire de promouvoir une tolérance qui élargit les possibilités d'expression culturelle des minorités et qui confère à ces dernières une légitimité intellectuelle et sociale sans laquelle elle sont vouées à demeurer marginales.

Alors l'école australienne s'efforce de transmettre aux élèves des valeurs de compréhension et de tolérance à l'égard de toutes les cultures, tout en cherchant à véhiculer les codes de la culture dominante anglo-saxonne à laquelle il s'agit de participer, notamment sur le plan professionnel.

État des lieux démographique, de l'Australie au Victoria

Si l'histoire de l'Australie est essentielle pour comprendre comment s'y fonde et s'y pense le multiculturalisme, c'est en étudiant plus particulièrement les chiffres démographiques que nous pouvons saisir la profondeur des questionnements multiculturels qui s'y posent. L'Australie compte, en décembre 2010¹¹, 22 477 400 habitants ; dont 7 272 200 se répartissent dans le *New South Wales* ; 5 585 600 dans le *Victoria* ; 4 548 700 dans le *Queensland* ; 1 650 400 dans le *South Australia* et quelques 1 101 100 répartis entre *Tasmania*, *Northern Territory*, *Australian Capital Territory*. Sur la totalité des habitants australiens, plus de 27 % sont nés à l'étranger, dont les natifs du Royaume-Uni restent majoritaires avec 5,3 % (mais en déclin depuis 2000) de la population totale, suivis par les néo-zélandais (2,4 %), les chinois (1,7%), les indiens (1,5 %) et les italiens (1 %), qui eux tous sont en augmentation chaque année. Composée de six États et deux territoires, la gestion de cet immense pays-continent relève, pour la majorité des législations, de la compétence de l'État. Autrement dit, la gestion politique peut varier d'un État à l'autre, nous incitant alors à ne pas considérer l'ensemble mais la somme des particularités. Aussi, dans le cadre de notre étude nous sommes-nous arrêtée sur l'un de ces États comme particulièrement marquant et représentatif, comme nous le verrons dans le chapitre suivant. Il s'agit de l'État du

¹¹ Selon l'organisme officiel : *Australian Bureau of Statistics*, <http://www.abs.gov.au/>

Victoria, dont la capitale, Melbourne, nous révèle son visage multiculturel à travers ces quelques chiffres.

Le Victoria comprend, en juin 2010, 5.55 millions d'habitants dont 4.08 résident dans l'agglomération de Melbourne. Les plus récentes statistiques concernant le détail de la démographie de la ville datent de 2006, année lors de laquelle 31% de la population de Melbourne était née à l'étranger. Il y avait alors 27.9% du total de la population de la ville qui ne parlait pas anglais dans leur sphère privée.

Les langues les plus parlées dans l'État du Victoria sont : l'italien, le grec, le vietnamien, le cantonais, l'arabe, le mandarin, le macédonien, le turc, le croate et l'espagnol. Cette diversité est non seulement due à l'immigration récente, comme nous le montrent ces chiffres, mais aussi à l'immigration de la génération précédente puisque, aujourd'hui, plus de 20% de la population a un parent né à l'étranger.

Les pays d'origine y étant les plus représentés sont successivement : l'Angleterre, l'Italie, la Grèce, le Vietnam, la Nouvelle Zélande, la Chine, l'Écosse, l'Inde, l'Allemagne et le Sri Lanka. De plus, il y a eu, depuis 1996, une progression majeure de l'immigration depuis de nouveaux pays jusque-là assez absents : la Bosnie-Herzégovine, l'Irak, l'Afghanistan, l'Iran, le Pakistan, la Somalie, l'Éthiopie, le Bangladesh, Cook Islands, la région du Soudan, le Yémen, la Bolivie, la Nouvelle-Calédonie, le Luxembourg, la Gambie et la Mongolie. L'État du Victoria, et la ville de Melbourne en particulier, connaissent une expansion importante et une haute croissance d'immigration de l'extérieur du pays. En bref, le paysage démographique de cet État qui rassemble un quart de la population de l'Australie suffit à nous donner la mesure des questionnements multiculturels.

Bilan: de la fermeture à l'ouverture ou le pays aux multiples visages

L'histoire de l'Australie nous a, à certains moments, laissée dubitative quant à sa politique multiculturelle qui peut apparaître, avant tout, comme une stratégie géopolitique. Son passé raciste et le manque de résistance organisée contre les pouvoirs en place peuvent laisser craindre des remontées xénophobes à chaque problème de

société. De plus, de nombreuses inégalités et injustices sociales sont encore à déplorer, notamment en ce qui concerne la condition des aborigènes. Finalement, cette histoire nous montre à quel point le vivre ensemble dans la pluralité suscite la peur de l'émiettement d'une identité qui, dans le cas de l'Australie, a été difficile à acquérir. Cependant, et c'est l'avantage d'avoir été immergée dans sa culture pendant un an, il suffit de regarder autour de soi, d'observer les comportements sociaux et d'écouter les conversations pour réaliser à quel point l'Australie EST une nation multiculturelle, avec ses défauts et ses qualités, avec ses espoirs et ses aberrations. Les australiens rencontrés lors de cette expérience ne questionnent pas leur identité culturelle. D'ailleurs, le manque d'implication et de débat autour du multiculturalisme nous a souvent interpellée. Ce modèle est-il tellement ancré qu'il ne pose plus question ?

Il apparaît que ce qui compte en Australie, ce n'est pas tant son passé, mais ses options pour l'avenir.

What is Australia's purpose? The initial answer was to create a society based on old world tradition yet fired by New World equality and optimism. (...) Each generation sorts out what works best for itself and for Australia. This is the skill of a vigorous country alert to its past but more interested in its future (Kelly, 2001 : 12).

La politique du multiculturalisme y a en effet été imposée comme solution de gestion de la diversité par les gouvernements de Whitlam en 1973. Si certains critiquent le manque de débats (Blainey, 1994) ou la formule politique elle-même (Hanson, 1996), l'idée importante ici est la forme prise par ces dispositions politiques. Dès l'institution de la politique multiculturelle, la diversité ethnique est associée à des enjeux positifs d'immigration. L'histoire de l'Australie est constituée d'ouvertures successives et élargies à des zones d'immigrations de plus en plus lointaines et diversifiées. Cependant, la constitutive ethnique et la diversité culturelle de ces vagues d'immigration ne sont que peu prises en compte dans le multiculturalisme « à l'australienne ».

Multiculturalism in Australia has not necessarily been very concerned with culture in the conventional sense. At the national level it has usually been administered through the Department of Immigration, which has little interest in cultural issues other than teaching of English to new arrivals (Jupp, 2001 : 260).

Le multiculturalisme, lorsqu'il est politique, s'accompagne d'une campagne publique de définition de ce qui le constitue. Comme le remarque justement Jupp (2001 : 261) :

« Australia was officially declared as ‘multicultural’ in 1973, but it took some time to give concrete meaning to the term ». Aujourd’hui encore, ce modèle socio-politique n’interpelle pas ni ne mobilise, mais pour d’autres raisons. On ne se bat pas pour le multiculturalisme, car en Australie, le multiculturalisme est institutionnalisé.

Ainsi, et de fait, toute éducation est multiculturelle, c’est-à-dire qu’elle prend en compte la diversité culturelle constituante, et reconnue, du pays. Si elle a d’abord été mise en place plus spécifiquement pour les communautés asiatiques, c’est maintenant dans le but de la valorisation de la pluralité et de toutes les cultures spécifiquement qu’elle structure l’institution scolaire. « Values formation is increasingly seen as a core responsibility of teachers, and intercultural education is proposed as a domestic strategy for social cohesion » (Hilferty, 2008 : 53). L’éducation, tout comme d’autres sphères publiques, a été donc mobilisée par ces deux problématiques que sont : le respect de la différence culturelle composant la société ; la nécessité de formation et de professionnalisation d’individus très différents pour le bon fonctionnement économique du pays. La corrélation entre les demandes sociales et culturelles portées par des singularités culturelles et la considération pour les besoins économiques du pays constituent, pour Wieviorka (1998), un « multiculturalisme intégré ».

LE QUEBEC, LA PLURALITE ET L'ADHESION A UN PROJET COMMUN : LE MODELE INTERCULTUREL

Tout comme l'Australie, le Canada est un vaste continent dont la colonisation progressive n'a pas encore atteint le quota attendu en termes démographiques et propose de belles perspectives d'avenir et d'accueil, malgré les périodes d'ouverture et de fermeture des politiques d'immigration. De la même manière, le Canada présente une pluralité culturelle importante, gérée par une politique multiculturelle dont l'introduction, en 1971, se fonde sur les quatre dimensions du respect de la diversité, de l'aide à l'intégration des nouveaux arrivants par l'apprentissage de la langue, par la promotion des échanges interculturels et enfin, par la participation des immigrants à la vie des grandes institutions du pays. La charte canadienne des droits et des libertés de 1982 confère à la diversité culturelle le statut d'emblème d'une société qui recherche l'égalité de statuts social et politique pour les différents groupes culturels qui l'occupent. Ce modèle est réaffirmé en 1989 avec la loi pour le maintien et l'avancement du multiculturalisme, puis en 1991 avec la création du Ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté, et en 1993, avec le Ministère du Patrimoine Canadien (qui comprend les activités relatives au multiculturalisme, à l'insertion des autochtones, aux droits de l'Homme, de la diversité linguistique et citoyenne). Le Canada prône alors une idéologie multiculturelle qui a tendance à être remise en question aujourd'hui, notamment pour sa propension à occulter les problèmes concrets de racisme dénoncés par ailleurs (Bissoondath, 1994), de même qu'à éluder les diverses résistances, notamment scolaires et liées au manque d'équivalence entre les diplômes étrangers non reconnus. De plus, il semblerait que les lois existantes, relatives au multiculturalisme, ne sont pas toujours accompagnées de mesures concrètes.

Par ailleurs, l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique (AANB) de 1867 consigne que plusieurs domaines de gestion, dont l'éducation, sont des compétences exclusives des provinces, laissant ainsi le soin à chacune d'amener cette approche multiculturelle vers un projet plus enclin avec leurs problématiques spécifiques. Ce sera particulièrement le cas au Québec, dont l'histoire en détermine les enjeux majeurs face à cette immigration massive, mais aussi aux relations complexes avec le reste du Canada. C'est à partir du

milieu du XXe siècle que l'immigration présentera une diversité sans précédent¹², renforçant par là même le projet majeur du Québec dont la préservation et la survie collective de la langue française sont constitutives. Au Québec, la position géographique et politique de la province dans un continent anglophone nord-américain, ainsi que le protectionnisme culturel et linguistique, semblent constituer en grande partie le cadre dans lequel la mondialisation s'établit et se pense. Ainsi, le domaine éducatif est favorisé quant à la gestion de la diversité ethnoculturelle dans un souci de préservation de l'unité de la province qui elle-même s'entretient à garder ses différences par rapport au reste du Canada. Ainsi, le Québec se définit par un interculturelisme, qui, en repoussoir du multiculturalisme canadien, constitue le contexte particulier au sein duquel les politiques de gestion de la pluralité culturelle se constituent. Nous allons rapidement présenter les étapes de constitution du modèle interculturel de la province pour explorer ensuite plus spécifiquement le domaine éducatif dans lequel l'interculturelisme trouve un terrain définitoire et d'application des principes de gestion de la cité.

De la colonisation à l'immigration

Malgré diverses explorations et voyages recensés, on dit que Jacques Cartier est le premier à explorer le territoire canadien et à y installer une colonie, le long du fleuve Saint-Laurent, en 1534. Suite aux déboires de l'implantation des colons sur diverses futures villes autour du fleuve, la création de la Nouvelle-France est officialisée avec la fondation de la ville de Québec par Samuel de Champlain en 1608. La colonisation du Québec est le résultat d'une occupation stratégique dans laquelle les autochtones¹³ ont joué un rôle important. Face aux difficultés de l'hiver et à la rencontre d'espèces animales et végétales inconnues jusqu'alors, la création de la Nouvelle-France aurait été beaucoup plus complexe sans l'aide des autochtones et de leur savoir, notamment pour la chasse et le transport des fourrures, bases de l'économie de la colonie. Contrairement à l'histoire australienne, la mixité a été une pratique courante, notamment à cause du faible nombre de femmes dans les colonies d'implantations, dans les débuts de

¹² Globalement, dans les années 1980, les immigrants arrivent de l'Haïti, de l'Amérique Latine, du Vietnam, du Liban, puis dans les années 1990, de l'Europe de l'est et de l'Afrique du nord, et depuis les années 2000, ce sont les individus venus de Chine, d'Inde, des Philippines et du Pakistan qui deviennent résidents permanents.

¹³ C'est le mot courant utilisé au Québec pour désigner la même réalité que les aborigènes en Australie, c'est-à-dire, l'individu originaire de l'endroit où il vit, antérieurement à l'arrivée des colons.

l'installation. Mais très vite, leur aide n'étant plus requise, les autochtones ont été invités à migrer. Finalement, tout comme en Australie, ils ont connu de sévères persécutions et ont été placés en réserves sur leur territoire, mais aussi dans leur histoire, leur culture, et leurs productions (Simard, 1983). Parallèlement à cela, les anglais commençaient à revendiquer les terres canadiennes et le sort de cette Nouvelle-France fut scellé lors de la bataille des plaines d'Abraham entre les armées françaises et anglaises en 1759. Cependant, la supériorité numérique des francophones et leur combat ardent à conserver leur culture et leur langue ont constitué la particularité de cette province, malgré l'arrivée massive de vagues d'immigration successives dès la première moitié du XIXe siècle. Au moment de la confédération, le Canada comprend trois millions d'habitants dont un tiers est d'origine française.

L'adoption de la première loi d'immigration en 1869 accorde la priorité aux cultivateurs, aux ouvriers agricoles et aux domestiques des pays anglophones et d'Europe de l'ouest ; le *Land Act* leur fait don d'une terre (Berthelot, 1991). Pour le travail des mines (dans les Rocheuses), on fit appel à l'immigration chinoise qui, bien que peu importante, se révéla déterminante surtout pour le racisme qu'elle entraîna. Le *Chinese Immigration Act*, de 1923 vint officialiser, comme c'était le cas avec les japonais en 1908, l'arrêt de l'immigration chinoise. Ces mesures ne sont pas sans nous rappeler le fantasme du « péril jaune » vécu simultanément en Australie. Mais les français du Québec connurent eux aussi une période de migration forcée qui joue aujourd'hui un rôle notable dans la compassion qu'ils peuvent avoir à l'égard de ceux qui sont poussés hors de chez eux, pour différentes raisons, et viennent s'installer sur le sol canadien. Cependant, tel n'en fut pas toujours le cas puisque, sous l'influence des événements mondiaux, diverses vagues d'immigration se sont succédées, et ont représenté, pour les francophones du Canada, une menace pour leur unité et pour l'équilibre qui tendait à se former avec les anglophones. Des indésirables ont tour à tour été désignés et le favoritisme pour certains groupes en demande d'immigration se maintiendra jusque dans les années 1980. L'Église allait dans ce sens car « langue et religion formaient pour elle un tout indissociable » (Berthelot, 1991 : 15). Puis d'ouvertures en fermetures, l'histoire du peuplement du Québec s'est essentiellement tournée vers la protection de sa langue et de sa culture francophone, faisant émerger les débats constitutifs de la nation qui perdurent aujourd'hui, tels que l'équilibre démo-

linguistique, l'intégration scolaire des enfants d'immigrants, les politiques d'immigration et l'intégration des nouveaux arrivants dans la société québécoise.

Alors que Trudeau, Premier Ministre canadien, abolit l'idée d'un Canada biculturel en instaurant le multiculturalisme (notamment en raison des craintes suscitées par la montée du nationalisme québécois), la peur d'assimilation du français à d'autres minorités ethniques donne raison aux délibérations sur l'éducation interculturelle et le modèle différencié du Québec. La « survivance » prônée lors de la révolution tranquille va organiser le débat de l'identité québécoise principalement autour de la langue. Finalement, comme le mentionne Berthelot (1991 : 35) :

L'histoire de l'immigration est aussi le reflet de notre propre histoire. Un peuple immigrant d'abord, puis rapidement conquis, qui cherche – et qui réussit – à préserver sa langue et sa culture, qui se protège face au conquérant en se refermant sur lui-même. Puis un peuple qui se cherche, qui s'affirme, qui se définit et qui, finalement, exprime sa volonté d'être libre ; confiant en son avenir, il manifeste davantage d'ouverture face à l'accueil de l'Autre.

État des lieux démographique du Québec

Aujourd'hui, et selon les données provisoires de l'institut de la statistique de Québec¹⁴, la province compte 7 907 375 habitants, c'est-à-dire 23 % de la population totale du Canada. La hausse de la population par l'immigration internationale va grandissant puisqu'en 1986 elle comptait 19 476 individus immigrants, 29 800 en 1996, 44 689 en 2006 et 49 489 en 2009. Dans leur calcul, les instances québécoises prennent en compte les migrations interprovinciales qui sont plutôt des émigrations (ce n'est pas le cas pour les chiffres que nous venons de donner qui ne concernent que les migrations internationales). Aussi les statistiques offrent-elles une moyenne présentant la démographie de migration comme la soustraction des deux, mettant l'accent sur les échanges migratoires ayant permis au Québec un gain, ou une perte, d'un certain nombre d'individus. Ces mentions ne font que renforcer le sentiment d'une politique d'immigration calculée pour la démographie générale de la province. En 2009, l'immigration frôle d'ailleurs le « volume maximum » inscrit au Plan d'Immigration du Québec, et 2011 prévoit de 52 000 à 53 800 acceptations d'entrée. Le Québec représente, en 2009, 19,6 % de l'immigration du Canada (la première place étant

¹⁴ Selon l'Institut de la Statistique Québec, <http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/demograp/index.htm>

attribuée à l'Ontario avec 42,4 %). L'immigration économique (70 %) est la plus importante, suivi du regroupement familial (21 %). Sur la totalité de ces immigrants, 36 % sont nés en Afrique, 25 % en Asie, 20 % en Amérique et 18 % en Europe. Cent trente pays sont représentés dont principalement l'Algérie (10,2 %), le Maroc (9,8 %) et la France (8,2 %). Il y a dix ans, l'Italie, la France, Haïti et le Liban étaient les pays qui envoyaient le plus d'émigrés vers le Québec¹⁵. Aussi, si avant 1961, 88,1 % des immigrants venaient d'Europe, 1,7 % d'Afrique et 7 % d'Amérique, on voit que les tendances se sont inversées, conduisant à une immigration plus hétérogène et « visible », notamment dans la pratique linguistique. En 2005, 83,1 % des immigrants avaient une langue maternelle autre que les deux langues officielles du territoire, 13,9 % étaient francophones et 2,9 % anglophones, avec une compréhension des langues présentant une répartition différente puisque 24,1 % ne connaissaient aucune des deux langues officielles, 33,7 % connaissaient les deux et 18,6 % et 23,6 % savaient, respectivement, l'anglais et le français¹⁶.

Cette pluralité, généralement appelée la diversité ethnoculturelle du Québec, en fait une province en reconnaissance de sa pluralité, largement installée dans les grandes villes et principalement Montréal (si environ 10% de la population scolaire générale du Québec est issue de l'immigration, à Montréal, il s'agit, de 46,4% à 53% du réseau scolaire en langue française, selon les sources ; et cela malgré les plans de mobilité régionale).

L'apparition des notions liées à l'interculturel a évidemment une histoire spécifique au Québec ; elle peut être datée avec la question de l'intégration des immigrants qui se pose pour les pouvoirs publics lors de la Révolution Tranquille. Si les questionnements culturels occupent une place importante dans la province du fait du processus d'anglicisation, c'est avec la Commission Parent (1961) que les « façons d'être québécois » (1981) s'amorcent. Dès 1975, l'adoption de la Charte des droits et des libertés de la personne, puis, en 1977, celle de la langue française (loi 101) jouent en faveur du travail de définition d'une terre d'accueil en voie d'intégration.

On ne saurait comprendre l'évolution de la notion d'interculturalisme, qui informe implicitement la politique québécoise d'intégration, sans prendre la

¹⁵ Statistique Canada, Recensement de 2001, compilation du MRCI.

¹⁶ Statistiques d'immigration du ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration (CIC) sur les périodes quinquennales de 1980 à 2005, <http://www.cic.gc.ca/>

mesure de ce qui en deviendra l'une de ses dimensions principales, à savoir la centralité accordée à la langue française (Rocher et al., 2007 : 2).

Les préoccupations interculturelles dans la sphère publique ou l'apparition d'un modèle

La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province du Québec, connue sous le nom du Rapport Parent, présente, dans les années 1960, l'une des premières analyses de la diversité ethnoculturelle comme enjeu d'avenir. Elle aborde la question du pluralisme de la société québécoise à partir des questions de la langue et de la religion¹⁷. Ce rapport établit alors l'ancrage de la langue française dans des préoccupations interculturelles en la posant comme fondement de la culture de l'identité personnelle et sociale, privée et publique.

C'est ensuite dans le rapport Gauthier (1967) que la solution d'enseigner en français aux immigrants a permis de se défaire du fonctionnement religieux du système scolaire pour en faire une institution portée uniquement par la langue. La loi 22 déclare ensuite le français comme langue officielle et s'ensuit la Charte de la langue française (loi 101) qui déclare la francisation de l'école pour les immigrants. En 1978, le Livre Blanc de la politique québécoise du développement culturel, précise que la culture de tradition française doit « servir de foyer de convergence pour les diverses communautés qui continueront par ailleurs de manifester ici leur présence et leurs valeurs propres » (Ministère d'État au Développement Culturel, 1978a : 46). L'idée d'une culture de convergence comme socle traditionnel français est alors avancée.

Les politiques du gouvernement cherchent à adapter leurs institutions et à développer un modèle d'intégration qui se distingue du modèle canadien, tout en ayant le même besoin démographique d'ouverture à l'immigration. Dans les années 1980, les politiques ne nomment pas l'interculturalisme mais c'est pourtant vers cela qu'elles tendent en invitant les minorités à conserver leur héritage tout en favorisant les rapports avec la culture française, le tout articulé autour de l'affirmation et de la valorisation de la langue française comme langue publique commune.

¹⁷ La séparation des pouvoirs de l'Église et de l'État en matière d'éducation s'étant véritablement opérés en 2000 avec la Loi 118 sur le statut non-confessionnel des écoles québécoises, faisant suite à la modification de l'article 93 de la Constitution canadienne en 1998.

Les principes de la société québécoise

En 1990, et dans un souci de modernité, le Québec tend à se définir, selon les termes du Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration (MCCI), comme reposant sur les principes suivants :

- une société dont le français est la langue commune de la vie publique ;
- une société démocratique où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées ;
- une société pluraliste ouverte aux multiples apports dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire (MCCI, 1990a : 15- 44).

Cette politique de 1990, de même que les suivantes telles que « Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle » (1998) et « Pour enrichir le Québec. Affirmer les valeurs communes de la société québécoise » (MICC, 2008) sont successivement adoptées, réaffirmant à chaque fois le modèle singulier de gestion de la diversité ethnoculturelle au Québec et révélant, sur le plan politique et législatif, l'importance de la dynamique scolaire dans les questionnements interculturels. « L'éducation, c'est la porte d'entrée de l'émancipation de chaque citoyen et surtout du mieux vivre-ensemble » (Toussaint, 2010 :1).

La place centrale de l'école

En effet, dès le début de la reconnaissance de la pluralité culturelle de la société québécoise, l'école, lieu de socialisation, mais aussi d'apprentissage des valeurs, de l'identité et évidemment, de cette langue nationale, est le lieu où la question interculturelle s'est posée de manière prépondérante. Dès la fin des années 1970, l'école québécoise est transformée, d'une part, par l'importance accrue de la diversité ethnoculturelle issue de la politique plus active de recrutement des immigrants (dont les origines nationales sont plus variées) ; et d'autre part, par l'impact de la charte de la langue française, rendant ainsi les classes du secteur francophone, traditionnellement homogènes, de plus en plus multiculturelles (Rachédi, 2008 ; McAndrew, 2001).

Au cours des années 1980, la convergence culturelle mise jusqu'ici de l'avant au Québec est alors remplacée, dans plusieurs secteurs, par un interculturelisme qui vise à favoriser l'interaction dynamique entre les cultures minoritaires et la culture majoritaire (Rachédi, 2008 : XXIV).

Cette convergence culturelle consistait, selon Caldwell et Harvey (1994 : 789) à « faire du noyau historique, de l'art de vivre de la majorité pendant trois siècles, le centre de gravité qui permettrait à de nouveaux venus de s'intégrer ».

La « culture publique commune »

Ces principes sont autant de valeurs de réciprocité qui fondent le projet démocratique incitant à la pleine participation des citoyennes et citoyens de toutes origines à la vie sociale et culturelle de la société québécoise, sous le principe de la convergence et du contrat moral. Aussi sont-ils les résultats de l'intégration de l'idée de citoyenneté aux débats sur la diversité ethnoculturelle. Ce sont bien les dimensions du vivre ensemble qui sont en négociation dans l'espace public québécois. Cette idée de « culture publique commune », initialement introduite par des intellectuels tels que G. Caldwell, J. Harvey ou F. Dumont, est reprise dans les textes officiels, notamment par le Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration (CCCI) et le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE). Parmi les six composantes de la culture publique retenues par le CCCI, nous soulignons :

- le français comme langue commune officielle dans l'espace public de la vie sociale;
- les institutions politiques démocratiques ;
- un ensemble commun de valeurs et de normes juridiques de portée générale ;
- une connaissance raisonnable de l'histoire et du patrimoine du Québec ;
- les normes, les règles et les pratiques propres d'un régime économique mixte, de type libéral fondamentalement et un ensemble de pratiques et de comportements publics impliquant des normes et des savoir-faire dans les rapports entre personnes et avec les institutions et qui ne sont pas toujours explicitement codifiés ou formulés (CCCI, 1993 : 38-39).

Selon Caldwell (1988 : 706), la culture publique commune est fondée sur l'acceptation de « règles du jeu » qui se composent de quatre sous-ensembles de pratiques et de conventions qu'il nomme les « sous-cultures politiques, publiques, judiciaires et économiques ». Selon lui,

toute culture publique doit nécessairement comprendre un véhicule de communication commune, une langue. (...) Au Québec, cette langue ne peut être que le français, et ceci parce que toute culture publique est aussi le produit d'une expérience historique spécifique. C'est ce caractère historique qui fait en sorte que la langue commune soit le français et que le système d'institutions politiques soit d'inspiration britannique ; ce qui souligne le fait que cette expérience historique spécifique se nourrit d'une plus grande tradition culturelle (Caldwell, 1988 : 709).

Aussi, dans un article plus récent, Caldwell (2009 : 365) rappelle que « pour qu'elle soit « publique » dans ce sens, il faut que la « culture » soit « commune ». C'est en effet la culture qui, par son caractère public, rend possible la survie et la poursuite d'une société démocratique et pluraliste ».

Le cas des accommodements raisonnables

Le modèle québécois se définit ainsi en défaut du modèle d'intégration des immigrants et des relations interethniques du Canada, c'est-à-dire, du modèle multiculturel, en proposant une identité québécoise qui « s'appuierait sur les bienfaits qui émaneraient d'une politique interculturelle québécoise basée sur le partage d'institutions communes, le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la promotion d'une culture publique commune » (Mc Andrew, 2001 : 293).

Or si cette notion prévaut dans de nombreux domaines, la nouvelle appellation du Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles en 2007 marque le retour vers l'interculturalisme. Il en est de même avec la récente commission Bouchard-Taylor et les débats sur les accommodements raisonnables (2007). Constitués en Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, ils présentent un rapport à la Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le 15 novembre 2007.

L'épisode des accommodements raisonnables a remis la question de la gestion publique du pluralisme sur le devant de la scène québécoise, et en même temps, l'interculturalisme québécois sur le devant de la scène internationale. Beaucoup de choses ont été dites et écrites sur cet épisode et il nous est impossible d'en dresser un portrait exhaustif dans le cadre de ce travail sans risque de nous éloigner fondamentalement de notre propos initial. Cependant, nous tenons à souligner que ces accommodements raisonnables ont été l'occasion, pour le Québec, de repenser son modèle et d'identifier ses failles ainsi que ses réussites car « la polarisation entre le « nous » et le « eux » avait émergé à l'occasion des expressions d'opinions sur les différences culturelles et religieuses » (Lefebvre, 2008 : 52). Mc Andrew (2007) souligne en effet que le Québec est la province canadienne où la presse évoque le plus souvent le multiculturalisme de manière problématique.

Alors si cet épisode a laissé paraître des dysfonctionnements de ce modèle interculturel, il est nécessaire de rappeler les origines de ces questionnements qui, comme le mentionne Rachédi (2008 : 30), renvoient au fait que :

L'accommodement est un concept juridique qui découle des chartes canadiennes et québécoises des droits et libertés. Il s'agit donc d'un terme précis, défini, et très détaillé. Saris (2007), citant Woerhling, en précise la définition : *l'accommodement raisonnable* « est une obligation qui entraîne, dans certains cas, l'État, les personnes et les entreprises privées à modifier certaines normes, pratiques, et politiques légitimes et justifiées, d'apparences neutres, qui s'appliquent donc sans distinction à tous, pour tenir compte des besoins particuliers de certaines personnes appartenant à certaines catégories caractérisées par un motif de discrimination interdit » (Saris, 2007 : 386).

Dès lors, l'accommodement n'est pas une mesure d'intégration des immigrants, mais une notion juridique veillant à éviter toute forme de discrimination à l'égard des minorités. L'idée « d'échanger pour s'entendre », constitutive de la mise en place des accommodements raisonnables, reflète l'importance du débat public autour des questions de la pluralité dans l'espace social. Si l'interculturalisme choisi par le Québec est source d'enrichissement, il est aussi source de conflits et d'incompréhensions, les accommodements raisonnables suscitant des questions fondamentales pour le Québec de demain et révélant parfois l'équation entre immigrants et menaces contre les valeurs démocratiques prenant forme suite aux débats (McAndrew, 2007). Comme nous l'avons développé précédemment, l'interculturel est une démarche de compréhension et de communication avec des sujets de cultures différentes. Il prend donc racine dans l'interaction sociale et, lorsqu'il est défaillant, il devient source de malentendus culturels ou d'échecs de la communication. Aussi, les discussions, sur la place publique, des questions culturelles, tendent à réguler les problèmes de communication et fournir des outils concrets de gestion de la diversité afin de mieux se saisir de l'impact de ces changements démographiques sur le social. Les discours publics placent les repères de définition de l'identité québécoise. Ainsi doivent-ils prendre en compte les préoccupations liées à l'immigration et à leurs rôles dans la détermination de cette identité au risque de la cantonner à un phénomène démographique en marge. Les changements d'appellation et de définition (parfois confuses - Bauer, 1994) d'« immigré » à « communauté culturelle », en passant par « minorité » et « minorités visibles » (dès les années 1970 avec l'accroissement de population d'origine non européenne) ; ainsi que le passage du terme « majorité » à celui de « communauté

d'accueil » (en 1985 avec le rapport Chancy), témoignent de ce désir d'inscrire les changements sociaux liés à la pluralité culturelle de la nouvelle société québécoise dans le vocabulaire même qui la définit. Si cet épisode de l'histoire récente du Québec a largement commenté un imaginaire en désaccord avec certains principes du modèle interculturel, les modalités de gestion, dans la sphère publique, dans le dialogue, de la question identitaire s'inscrivent elles-mêmes dans une perspective interculturelle.

L'interculturel dans l'éducation ou la mise en place d'un modèle québécois

L'apparition publique du terme « éducation interculturelle » au Québec renvoie à la publication de l'Avis du Conseil Supérieur de l'Éducation (1983). Il s'agit alors de trouver un équilibre entre la valorisation des cultures minoritaires, l'échange interculturel, le rapprochement avec la majorité francophone et la lutte contre le racisme (Mc Andrew, 2006). La définition donnée par Ouellet en 1984 de l'éducation interculturelle en témoigne :

Définir l'éducation interculturelle sur une base plus large comme un effort systématique en vue de développer une plus grande compréhension tant de sa propre culture que des cultures étrangères et une meilleure capacité de communication avec des personnes appartenant à d'autres cultures (Ouellet, 1984 : 48).

Cependant, sur le terrain, l'accent est essentiellement mis sur les différences car les disparités entre les groupes majoritaires et minoritaires persistent (Mc Andrew, 2001).

Le rapprochement culturel est mis au centre de la politique publique avec le document « Autant de façons d'être Québécois. Plan d'action à l'intention des communautés culturelles » en 1981 puis avec le rapport Chancy en 1985 (qui apporte une modification à la définition de « communautés culturelles »¹⁸ qui a été l'objet de vives critiques dans le plan précédent). Ce rapport donne une des premières définitions officielles donnée par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), du projet d'éducation interculturelle en ces termes :

¹⁸ « Toute communauté distincte des Amérindiens et des Inuits et des communautés d'origine française et britannique, distincte par ses caractéristiques physiques, par sa langue, par ses institutions, par ses coutumes, par ses croyances religieuses et par ses valeurs suivant lesquelles elle structure son mode de vie. Chaque communauté peut avoir en propre une ou plusieurs de ses caractéristiques et elle peut aussi partager l'une ou l'autre avec une des communautés d'accueil. En dernière analyse, le fait de partager des caractéristiques communes amène la plupart des individus à développer un sentiment d'appartenance » (Ministère d'Éducation du Québec, 1985 : 6).

on peut appeler interculturelle, l'éducation qui vise à former des personnes capables d'apprécier les diverses cultures qui se côtoient dans une société multiculturelle, et donc accepter d'évoluer au contact de ces cultures pour que cette diversité devienne un élément positif, enrichissant la vie culturelle sociale et économique du milieu (MEQ, 1985 : 141).

Cette approche répond aux engagements interculturels tels que nous les avons définis dans le chapitre précédent en s'appliquant à l'ensemble des populations scolarisées, francophones et anglophones et celles issues des diverses communautés culturelles, présentes dans des milieux pluri ou mono-culturels, dans le but de développer une ouverture à tous ceux contribuant au projet de société québécois, dans le respect des différences. Sa formulation la plus explicite est établie par le Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration dans un avis de 1988 :

le Conseil considère que cette approche spécifiquement québécoise, axée sur l'échange interculturel dans le contexte d'une société francophone, appelle l'élaboration d'une politique qui s'en inspire et soit de nature à intégrer les divers éléments de l'action du Québec relative à l'immigration et aux communautés culturelles (CCCI, 1988a : 5).

Le Conseil pose alors les objectifs de l'éducation interculturelle comme la promotion de l'égalité des chances ; l'intégration et la lutte contre le racisme ; la valorisation de la diversité ethnoculturelle et du pluralisme.

Un rapport sur les manuels scolaires québécois, commandé par Mme Louise Robic, Ministre des Communautés Culturelles et de l'Immigration du Québec, suite à sa « préoccupation de faire de l'école québécoise un milieu favorable au rapprochement des cultures et à l'apprentissage des relations interethniques et interraciales harmonieuses » (1988), recommande que « le matériel didactique reflète mieux l'importance relative des communautés culturelles d'implantation plus ancienne et celles des communautés d'immigration plus récente ».

Les premières politiques éducatives interculturelles

Si les réactions des sociétés occidentales confrontées aux défis de l'hétérogénéisation des publics scolaires se ressemblent globalement, la spécificité sociolinguistique du Québec fait apparaître quelques particularités. Les premières amorces d'une politique éducative de prise en charge de la pluralité sont les classes d'accueil, dès 1969, qui prendront véritablement leur essor avec la loi 101 en 1977. Elles sont caractérisées

par le développement de services visant l'apprentissage du français par les nouveaux arrivants. « L'approche compensatoire dominait, la présence immigrante étant interprétée essentiellement comme un défi linguistique » (McAndrew, 2001 : 14).

Ensuite, la création du Programme d'Enseignement des Langues d'Origine (PELO) en 1977 vise à favoriser le maintien de la langue d'origine des élèves issus de l'immigration. Mais très rapidement, dès 1988, ces programmes seront étendus à l'ensemble des élèves, dans une perspective de connaissance des autres cultures et ethnies (Pagé, 1991).

Enfin, l'école s'est construite une « adaptation systémique à la diversité » par des interventions visant à intégrer les préoccupations interculturelles à l'ensemble du fonctionnement scolaire (formation et recrutement des maîtres, matériel didactique, etc.). Apparaît ainsi plus fortement « le débat, toujours ouvert, sur l'équilibre à trouver entre la reconnaissance du pluralisme, garante de l'équité, et le respect des valeurs communes, permettant le maintien d'un espace de significations partagées » (McAndrew, 2001 : 16).

La réforme de l'éducation : les bases de l'approche interculturelle

Les grands travaux de réformes entrepris lors des « états généraux de l'éducation » dans les années 1990 sur les finalités et les programmes de formation de l'école québécoise se font au regard des changements sociaux vécus au Québec.

Le Groupe de travail sur « les profils de formation au primaire et au secondaire », présidé par Claude Corbo et ayant abouti au rapport « Préparer les jeunes au 21^e siècle » en 1994, pose les autres pistes de réflexions concernant l'éducation interculturelle, mais sert surtout à la mise sur pied, par le Gouvernement du Québec, de la Commission des états généraux sur l'éducation (1995-1996) qui proposera de prendre en compte la réalité du pluralisme religieux et culturel pour repenser les curriculums d'étude en y intégrant les exigences du vivre-ensemble, inséparables de la mission de socialisation de l'institution scolaire.

Suite à cela, et même si c'est le rapport Chancy qui réclamait dès 1985 la mise en place d'une politique d'éducation interculturelle, c'est en 1998 que le Québec lui laisse une place importante par la politique sectorielle d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Cette politique est définie comme « le savoir vivre ensemble dans une

société francophone, démocratique et pluraliste » et prend trois orientations : la représentation de la diversité ethnoculturelle dans les différents corps d'emploi, la formation du personnel, ainsi que l'adaptation du curriculum et de la vie scolaire. Elle deviendra « patrimoine et valeurs communes », suite à de nombreux débats en dénonçant le caractère trop multiculturel (en référence au Canada anglais) : « le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire » (Mc Andrew, 2006 : 86).

C'est le Groupe de Travail sur la Réforme du Curriculum (GTRC) qui prend ensuite le relais en présentant un rapport « Réaffirmer l'école » en juin 1997, intégrant un ensemble de mesures du ministère et de son plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation rendu public sous le titre « Prendre le virage du succès ». Dans l'ensemble de ces travaux, c'est bien l'axe de l'intégration de l'école dans les défis du XXI^e siècle qui prime pour repenser ses fonctions.

Les défis qu'il faut relever dans le cadre d'une société pluraliste, sont ceux de la recherche de valeurs communes fondées sur des raisons communes, ceux de la préparation par l'école à l'exercice de la citoyenneté, ceux de l'intégration à une culture commune où la mémoire et le projet auront leur part, ceux du maintien de l'égalisation des chances (GTRC, 1997 : 33).

Le rapport met l'accent sur la mission première de socialisation de l'école et la place constitutive de la langue comme outil fondamental de cohésion sociale.

Donner de l'importance à l'étude du français parce que cette langue est le pivot de leur identité québécoise et que la survie de la communauté francophone en Amérique en dépend. De plus, elles doivent veiller à ce que les enfants d'immigrants qui, au départ, étudieraient dans cette langue, par obligation, l'adoptent comme langue d'appartenance culturelle. Par ailleurs, il faut accepter que la communauté anglophone veuille dans son enseignement, donner plus d'importance à la langue seconde qui est le français, langue officielle, et qu'elle vise au bilinguisme (GTRC, 1997 : 36-37).

L'école est un lieu d'existence du pluralisme culturel, et relève d'un enjeu social majeur puisqu'elle est un lieu où cette pluralité défie le fonctionnement de l'institution. Selon Lopez-Therrien (1989 : 247), l'enjeu principal de l'école est de mettre en œuvre des

approches pédagogiques visant à favoriser l'harmonisation des rapports et d'atteindre ses objectifs scolaires en :

- évitant ou surmontant les problèmes liés à l'ethnocentrisme (pour les professeurs),
- évitant le racisme créé par l'incompréhension de la différence (pour les élèves),
- évitant que les stéréotypes et les préjugés ne s'enracinent dans les mentalités et les attitudes.

« Cette démarche éducative permet la valorisation de soi et l'affirmation d'une identité culturelle qui, bien que toujours en devenir, s'actualise historiquement dans la conception que les membres d'une communauté ont de leur identité individuelle et collective » (Lopez-Therrien, 1989 : 248). L'auteur souligne ainsi le fait que l'éducation interculturelle poursuit des objectifs de compréhension et de communication et vise la convivance. Cette approche marque le premier tournant pris vers l'idée d'un vivre-ensemble constitué dans une politique publique commune.

Les rapports et programmes plus récents : la modernisation de l'interculturalisme

Plus tard, c'est dans les documents publics suivants que les notions d'éducation interculturelle et citoyenne acquièrent leurs définitions officielles les plus récentes et leurs ancrages politiques dans l'institution scolaire :

- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE), *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1998 ; On y lit :

cette citoyenneté doit être perçue comme la capacité de vivre ensemble dans une société démocratique, pluraliste, ouverte sur le monde, mais davantage encore, comme la capacité de construire ensemble une société juste et équitable. La citoyenneté y fait donc référence à des qualités, des attitudes, des comportements et des connaissances, grâce auxquels pourra s'édifier un espace civique qui permette de concilier le respect des particularismes et le partage de valeurs communes et qui prépare chaque personne à s'engager activement dans l'exercice d'une citoyenneté responsable (CSE, 1998 : 1).

Les problématiques interculturelles liées au pluralisme ethnoculturel se déplacent donc vers l'éducation à la citoyenneté. Aussi, parmi les quatre phénomènes identifiés comme enjeux pour les finalités de l'école, nous voyons « le défi du vivre-ensemble dans un contexte de pluralisme culturel », ainsi que « la mondialisation » qui crée un rapport

d'interdépendance entre les sociétés pour laquelle Saint-Pierre (2007 : 40) souligne : « Il ne faut pas passer sous silence ici, les formes de domination et de dépendance culturelles qui émergent d'un usage croissant des nouvelles technologies de l'information et de la communication ». Pour le Conseil, les mots d'ordres de l'éducation à la citoyenneté sont « démocratie, pluralisme et engagement collectif », auxquels correspondent les missions de l'école : instruction, socialisation et qualification.

- Ministère de l'Éducation, *Une école d'avenir, intégration scolaire et éducation interculturelle*, La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Gouvernement du Québec, 1998 ; et *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, 1998-2002*, Québec, 1998.

Ce plan d'action est la réponse à l'une des recommandations issue de la Commission des états généraux sur l'éducation de 1995-1996. On y remarque l'absence de l'expression « communauté culturelle », suite à la décision du Gouvernement, dans cette politique d'orientation qui propose l'intégration scolaire des primo-arrivants, l'éducation interculturelle et le savoir vivre-ensemble autour des questions de la langue, des valeurs et de la réussite scolaire.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), *Le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire et enseignement secondaire, 2000-2007*, dans les disciplines : Histoire et éducation à la citoyenneté et Éthique et culture religieuse.

Ce document sera étudié plus particulièrement car il est le document officiel présentant l'institutionnalisation du domaine médias dans le cursus scolaire. Nous nous y intéressons également pour son approche des questions interculturelles puisqu'il propose plusieurs intégrations de ce projet : dans les disciplines (histoire et éthique), comme compétence transversale, et comme domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté ».

Pour son ancrage disciplinaire :

l'étude de diverses sociétés d'ici et d'ailleurs, l'élève constate la diversité culturelle, construit sa conscience citoyenne et acquiert des savoirs relatifs aux principes et aux valeurs qui caractérisent une société démocratique. Il découvre des lieux de participation sociale... . Il apprend que peu importe le

lieu et le temps, les humains établissent entre eux des rapports égalitaires ou non, et se dotent de règles qui régissent la vie en société.

Le programme des domaines généraux de compétence au primaire présentant le module « vivre-ensemble et citoyenneté » est introduit ainsi :

Communauté d'apprentissage et microcosme de la société, l'école accueille des individus de provenances sociales et culturelles diverses. Elle constitue, à ce titre, un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toute forme d'exclusion.

Dans le programme du secondaire, ce même module est introduit en ces termes :

À l'image de la société dont elle fait partie, l'école accueille des individus qui viennent de milieux sociaux et culturels divers et qui sont porteurs de traditions, de croyances, de valeurs et d'idéologies variées. Les élèves vivent donc des situations où ils doivent relever quotidiennement le défi de la coopération. À ce titre, l'école constitue un lieu privilégié pour apprendre à respecter la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toutes formes d'exclusion, dont celles liées aux caractéristiques physiques, à l'âge, à l'origine ethnique, au sexe, à l'orientation sexuelle.

Ce programme a pour objet « de sensibiliser à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble » (MELS, 2003 : 336). En tant que compétence, elle comprend cinq composantes : identité sociale, participation à la vie collective, délibération, institutions publiques et vie démocratique. Le programme précise que « c'est sur la conjugaison de ces composantes et non sur leur simple juxtaposition que se fonde la compétence globale de consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire » (MELS, 2003 : 22).

Cependant, Mc Andrew (2004) fait une analyse critique de la compatibilité de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation interculturelle, notamment autour de la question du rapport à la diversité dans les nouveaux programmes d'éducation à la citoyenneté au Québec, et ainsi, de sa capacité à assumer sa fonction d'éducation interculturelle. Selon elle, l'absence de définition des composantes et des opérationnalisations en compétences pédagogiques conduit à une perplexité des enseignants. Aussi, elle mentionne que les préoccupations quant à l'éducation interculturelle qui est intégrée à ce programme peinent à s'intégrer dans ce curriculum.

Détour par une influence marquante

Dans le souci de la progression chronologique des questionnements autour des enjeux de la diversité ethnoculturelle ressentis dans le milieu scolaire, il nous faut ici faire un détour géographique, car parallèlement à ces politiques, et comme le souligne C. Saint-Pierre (2007) dans son rapport, ainsi que F. Ouellet (2009) lors de l'entretien que nous avons mené avec lui, le rapport de la commission Delors a eu une influence importante sur les choix éducatifs au Québec. Ce rapport¹⁹, « L'éducation : un trésor est caché dedans », déposé à l'UNESCO par la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, publié en 1996, donne des éléments définitoires importants pour penser l'éducation pour le XXI^e siècle.

Composée de quatorze personnalités originaires de toutes les régions du monde, venues de divers horizons culturels et professionnels, la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle est officiellement créée en 1993. Face à la diversité des situations mondiales et à la richesse des ressources renseignant ce sujet, le groupe de travail se concentre sur les finalités majeures du processus éducatif synthétisées en six pistes que sont : éducation et culture ; éducation et citoyenneté ; éducation et cohésion sociale ; éducation travail et emploi ; éducation et développement ; éducation, recherche et science ; associées à trois thèmes transversaux que sont : les technologies de la communication ; les enseignants et le processus pédagogique ; le financement et la gestion.

Tout d'abord, nous voyons que l'idée d'une éducation tout au long de la vie est orientée vers l'objectif qui semble central : « l'éducation apparaît comme un atout indispensable pour permettre à l'humanité de progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale » (Delors, 1991 : 8). Cette approche ne peut s'extraire d'un monde « dominé par la mondialisation » dans lequel la question centrale est celle de la démocratie : nouvelle pour certaines nations, à revaloriser pour d'autres. Dans tous les

¹⁹ Ce rapport est dans la continuité des travaux de l'UNESCO, comme lorsqu'en 1971, suite à de nombreux mouvements étudiants dans différents pays, le directeur général de l'UNESCO (René Maheu), a demandé à Edgar Faure (ancien président du Conseil et ministre de l'Éducation Nationale en France), d'assurer la présidence d'un groupe de travail à qui il confiait la lourde tâche de définir « les finalités nouvelles qu'assignent à l'éducation la transformation rapide des connaissances et des sociétés, les exigences du développement, les aspirations de l'individu et les impératifs de la compréhension internationale et de la paix ». Paraît ainsi en 1972 un rapport intitulé « Apprendre à être », dégageant, entre autre, le concept d'« éducation permanente » qui prendra place dans le vocabulaire général de l'UNESCO et se retrouvera dans les divers rapports publiés par la suite.

cas, le développement humain durable, la compréhension mutuelle entre les peuples et le renouveau de la démocratie sont les trois grands défis qui interpellent les politiques de l'éducation.

Aussi voyons-nous se dessiner comme prémisse de l'urgence de repenser l'éducation, « un sentiment de vertige (...) (qui écartèle nos contemporains) entre cette mondialisation dont ils voient et parfois supportent les manifestations et leur quête de racines, de références, d'appartenances » (Delors, 1991 : 14). Comme le souligne la commission,

toute la vie personnelle et sociale offre matière à apprendre, comme à faire. La tentation est alors grande de privilégier cet aspect des choses pour souligner le potentiel éducatif des moyens modernes de communication ou bien de la vie professionnelle, ou bien encore des activités de culture et de loisirs (Delors, 1991 : 17).

Enfin, si un autre impératif se fait jour, c'est celui de la nécessité de « mieux comprendre l'autre » et « mieux comprendre le monde ». « Exigence de compréhension mutuelle, d'échange pacifique et, pourquoi pas, d'harmonie, ce dont précisément notre monde manque le plus » (Delors, 1991 : 18), l'éducation poursuit alors son objectif d'apprendre aux individus à vivre en société, mais doit prendre en compte que cet ensemble est élargi, notamment par les médias, et que l'enjeu se transforme en un impératif « d'apprendre à vivre ensemble en développant la connaissance des autres, de leur histoire, de leurs traditions et de leur spiritualité » (Delors, 1991 : 18). Pour conclure, soulignons que l'éducation du vingt et unième siècle, selon la commission, doit être fondatrice de cet esprit nouveau, en s'appuyant toujours sur ses trois éléments fondamentaux que sont : apprendre à connaître ; apprendre à faire ; apprendre à être. Les idées soulignées dans ce travail se retrouvent à différents niveaux des politiques éducatives du Québec, alors qu'elles n'ont eu que peu d'impact en France par exemple.

Quand l'interculturel se transforme : le virage citoyen

Ces approches interculturelles prennent clairement le virage de la citoyenneté dans les années 1996 avec la création du Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration (MRCI) qui prône une citoyenneté québécoise transcendant les appartenances politiques, ethniques et idéologiques pour ne s'exprimer qu'à travers un ensemble de valeurs partagées. Comme nous le voyons dans ces documents récents, et

ce, à partir de 1998, le terme d'éducation interculturelle disparaît du discours public, au profit de la périphrase dans un contexte pluraliste et semble laisser la place à l'éducation à la citoyenneté.

Le changement de perspective envers l'éducation interculturelle est amorcé dès le milieu des années 1980 lorsque s'opposent d'un côté les tenants du relativisme culturel postulant l'égalité des cultures dans une approche anthropologique, et de l'autre les partisans du droit de la personne qui préconisent une réflexion philosophique sur l'articulation du pluralisme et de la citoyenneté dans le cadre de l'éducation interculturelle. Ce changement d'approche est également imputable à l'essor des études culturelles et à la découverte d'une identité culturelle complexe à laquelle les individus font appel dans leurs définitions en contexte. Cette approche de l'identité dynamique et composée a apporté des changements majeurs dans les études interculturelles et est à l'origine de la perspective globale qu'on lui reconnaît aujourd'hui. Elle permet de concevoir l'interaction interculturelle comme la relation entre acteurs de cultures multiples et mouvantes et non plus entre cultures elles-mêmes, ce qui évite l'écueil de la folklorisation ou de l'exotisme, connu des premières approches interculturelles.

C'est alors la société québécoise, voire même l'ensemble du discours occidental, qui a changé. Les identités multiples sont, en effet, désormais plutôt la norme que l'exception chez les majorités comme les minorités (Mc Andrew, 2001 : 19).

De plus, le relativisme culturel est remis en question au profit d'approches plus universelles fondées sur les droits de la personne. Le pluralisme québécois prend ainsi une tournure différente : « c'est désormais le vivre ensemble plutôt que le connaître l'Autre qui représente l'objectif prioritaire » (Mc Andrew, 2001 : 20). Aussi, en intégrant le projet citoyen, l'éducation interculturelle en reprend-elle les différentes composantes dont le modèle « réaliste » prôné par Galichet (1998), que Ouellet (2002 : 94) résume par le fait que « dans le contexte actuel, il ne suffit pas d'éduquer à la reconnaissance et au respect de l'autre. Il faut aussi apprendre à ébranler la « suffisance identitaire » et à s'intéresser à l'autre par-delà les divergences et les conflits de valeurs ».

La notion de « culture publique commune » reprend alors sa place et se présente comme « le résultat des échanges entre les différentes composantes de la nation, en se basant

sur des valeurs humanistes et démocratiques, dépassant ainsi les rapports entre les différents groupes ethniques » (Pagé, 1996). C'est bien cette perspective citoyenne qui domine les années 1996-2003 sous le régime du Parti Québécois, toujours associée à l'importance de la langue comme le montre cette approche de l'interculturel par Ancil : « la rencontre des cultures, leur interpénétration mutuelle et la reconnaissance réciproque de leurs apports respectifs, ce dans les limites d'une rencontre au sein d'une culture civique commune à l'intérieur d'un cadre linguistique francophone » (cité dans Rocher et al., 1996 : 143).

L'une des raisons du rapprochement de l'éducation interculturelle à l'éducation citoyenne est en effet l'adhésion à la démocratie dont les valeurs propres sont liées à la reconnaissance, en référence aux préceptes de Charles Taylor (1997) : la démocratie est la politique de reconnaissance de l'autre. C'est donc aussi par une quête de sens et une quête identitaire que ce rapport préconise une « éducation aux valeurs en lien avec le projet démocratique ailleurs que dans le cours d'enseignement moral et religieux, et ce, par souci de cohérence avec l'analyse proposée du contexte de pluralisme croissant des valeurs et des idéologies » (Saint-Pierre, 2007 : 30).

Ensuite, c'est dans l'énoncé de politique éducative « L'école tout un programme », produit par le MEQ, en 1997 que la Ministre Marois réaffirmera cette mission de socialisation de l'école : « Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion : elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du vivre ensemble » (MEQ, 1997 : 9).

Petit à petit, de la fin des années 1990 jusqu'à aujourd'hui, les programmes ont été mis en place pour chaque niveau scolaire. Sous le domaine général de formation « vivre ensemble et citoyenneté », des concepts sont rassemblés sous trois axes de développement : valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques ; engagement, coopération et solidarité ; contribution à la culture de la paix. « L'éducation interculturelle apparaît donc maintenant de plus en plus comme une composante importante de l'éducation à la citoyenneté » (Ouellet, 2002 : 84).

Cette perspective citoyenne ne se détache pourtant pas de la perspective interculturelle qui l'a vu naître comme en témoigne cet extrait du Conseil des Relations Interculturelles

(CRI) (anciennement le CCCI) : « L'intégration implique plus profondément la reconnaissance et l'exercice de la citoyenneté à part entière et le fait de se sentir reconnu et respecté dans le cadre de relations interculturelles harmonieuses » (CRI, 1997 : 22).

Bilan sur l'interculturalisme québécois

Finalement, les modèles multiculturels canadiens et interculturels québécois se rejoignent sur la reconnaissance et la valorisation de la pluralité culturelle au sein des sociétés, de même que l'ajustement du paradigme culturel vers une approche de plus en plus sociale et civique. Ils diffèrent cependant sur les modalités et les enjeux plus larges qui portent sur cette reconnaissance. Nous ne pouvons, dans le cadre de ce travail, établir de manière exacte et exhaustive les ressemblances et dissemblances de ces deux modèles sans risquer de sortir de notre propos qui est de tenter de définir les conditions de définition de l'interculturalisme québécois (celui-ci s'étant constitué en opposition du modèle multiculturel canadien, nous nous tenions cependant de le mentionner). Nous retiendrons alors que

le Québec pose l'existence d'une communauté nationale représentée comme un pôle d'intégration et comme un cadre favorable à l'éclosion d'une citoyenneté pluraliste. C'est cette volonté de construire une culture politique et une communauté nationale différentes qui permet de mieux comprendre la spécificité de la pratique québécoise dans le domaine des rapports culturels (Bourque, Duchastel, 2000) (Rocher et al., 2007 : 42).

Par conséquent, le type de diversité culturelle et sociale, ainsi que la conception que l'on en a, ont des conséquences sur l'organisation sociale, politique, économique, etc, des pays. Au Québec, l'idéologie d'insertion a dicté une politique de développement des approches interculturelles dans les milieux scolaires, les services sociaux et de la santé qui a largement suivi les dynamiques communes à l'ensemble des sociétés occidentales confrontées au défi du pluralisme, mais la spécificité de sa complexité sociolinguistique a conduit à orienter le projet vers une politique commune d'appartenance à la langue. C'est alors par la traversée historique des mesures, services et différentes politiques éducatives et de l'intervention que s'est peu à peu dessiné l'interculturalisme québécois.

Les lieux de la recherche interculturelle au Québec

Conscient de sa situation plurielle et désireux de la faire fonctionner dans une identité commune, le Québec abrite de nombreux réseaux de recherche tels que le Centre Métropolis du Québec (CMQ), le Centre d'Études Ethniques des Universités Montréalaises (CEETUM), le Centre de Recherche sur l'Immigration, l'Éthnicité et la Citoyenneté (CRIEC), la Chaire d'Enseignement et de Recherche Interethniques et Interculturels (CERII), etc., sans compter les différentes filières universitaires spécialisées en la matière, qui tous visent à mettre en lumière les problématiques et à enrichir les interventions.

Le CMQ, dont « le projet vise à assurer un meilleur arrimage de la recherche aux besoins des usagers » (1996) développe plusieurs domaines de recherche dont : citoyenneté et intégration sociale, culturelle, linguistique et civique ; intégration économique et intégration au marché du travail ; familles, enfants et jeunes ; rôle des collectivités d'accueil pour les nouveaux arrivants et les membres des minorités ; justice, police et sécurité ; logement, vie de quartier et environnement urbain. On y retrouve des chercheurs québécois reconnus pour leur spécialisation dans plusieurs de ces domaines, comme Mc Andrew, Pagé et Potvin par exemple. Ce collectif qui rassemble six universités québécoises pose, à partir des recherches plus théoriques, des questions empiriques d'application à la vie en société au Québec.

Le CRI²⁰ développe également un ensemble de domaines de travail, en accord avec les priorités établies. De 2007 à 2009, les priorités étaient : la prise en compte de la diversité ethnoculturelle ; sa valorisation dans le développement du Québec ; la modernisation de l'État. Aussi ont-ils mis en avant les recherches et publications sur : les accommodements raisonnables ; la diversité ethnoculturelle et religieuse ; l'emploi et l'accès à l'égalité ; l'immigration et la planification ; l'intégration et la participation civique ; la racisme et la discrimination, etc.

Nous voyons encore une fois, qu'avant d'être un champ de recherche, l'interculturel est une problématique sociale à laquelle chercheurs et organismes tentent de trouver des solutions pratiques visant l'amélioration de la vie en société, dépendamment des conditions de celle-ci. Le système éducatif est l'un des terrains d'application de ces problématiques et pratiques interculturelles au Québec.

²⁰ <http://www.conseilinterculturel.gouv.qc.ca/>

La façon dont l'institution scolaire québécoise gère le rapport à la diversité culturelle comme l'apprentissage d'un vivre ensemble favorisant l'intégration de tous à la société par, entre autres, le sentiment d'appartenance à la nation francophone et la reconnaissance de la diversité des cultures qui la constitue, est le résultat de plusieurs périodes de réformes dont, dans les années 1960 à 1990, la publication du rapport Parent (dans la foulée de la révolution tranquille) ; les années 1990 à 2000 avec les états généraux de l'éducation et les divers comités qui les ont accompagnés dans les réflexions autour des finalités de l'école québécoise ; de 2000 à aujourd'hui, où le pluralisme culturel et religieux sont présentés comme des enjeux sociétaux du vivre-ensemble, notamment à l'école. Ces trois phases ont également été portées, comme nous venons de le voir, par des perspectives telles que la « culture publique commune » et l'éducation à la citoyenneté qui, à leur manière, participent à définir le modèle interculturel. L'interculturalisme québécois se vit, se discute, mais il ne se politise pas en modèle « national », sinon par des politiques ponctuelles de gestion des affaires éducatives.

L'interculturalisme québécois : un modèle, pas une politique.

Le modèle interculturel du Québec est ancré dans toutes les pratiques sociales et les politiques publiques en faveur de la diversité ethnoculturelle qui compose la société. Pourtant, ce modèle ne fait pas l'objet de politiques spécifiques, comme c'est le cas dans le reste du Canada avec le modèle multiculturel. Par conséquent, toute l'identité québécoise se construit au jour le jour en référence à un modèle qui n'est ni officiel, ni clairement défini, mais constitué en repoussoir de ses deux exemples de référence que sont le Canada et la France. D'après Mc Andrew (1996 : 293), les élites québécoises, « pour lesquelles le modèle canadien, pourtant beaucoup plus proche que le modèle français qui fascine conceptuellement mais trouve peu de résonance sur le terrain, constitue le contre-modèle face auquel il faut définir une spécificité ». Dès lors, le modèle québécois met l'accent sur une gestion plus dynamique de la diversité, passant par le partage des institutions communes, le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la promotion d'une culture publique commune (Harvey, 1991, 1998 ; Mc Andrew, 1995). Autrement dit, le projet québécois s'articule autour du désir de partager une identité, celle-ci se constituant en partie dans la langue. La préservation de

la langue française dans cette province d'un pays (et même d'une large partie d'un continent) anglophone est le point commun, le terrain d'entente à partir duquel une vie publique partagée est envisagée.

Mais sur le terrain, la rencontre de la différence en appelle à une forme de compétence qui, comme nous l'avons mentionné précédemment, s'acquiert. L'école a alors très tôt participé non seulement à fournir des éléments de réponses aux problématiques de gestion de la pluralité, mais elle a aussi largement contribué à établir clairement ce modèle, à en donner la substance et les définitions qui s'appliquent aujourd'hui à tous les niveaux de la vie sociale. Cependant, si les programmes d'éducatons interculturelle et citoyenne visent l'ensemble du public scolaire, et comme nous avons souligné, que la majorité des écoles rencontrant une forte diversité ethnoculturelle se trouvent en région montréalaise, les principes portés par ces plans peinent à trouver une place dans les régions moins peuplées du Québec. Pourtant, comme le soulignait Fernand Ouellet lors d'une entrevue, les « problèmes interculturels » dans les écoles du Québec sont plus particulièrement des demandes d'accommodements ponctuelles et très spécifiques. Le reste du temps, les élèves se « font des niaiseries entre eux » parce qu'ils sont des enfants. Pour eux, la différence culturelle ne compte pas plus que le reste. Peut-on alors dire que le pari de l'intégration est réussi ? Il semblerait par ailleurs que, que ce soit face aux défis du pluralisme ethnoculturel ou religieux, l'école cherche toujours l'équilibre entre l'ouverture à la diversité, la cohésion sociale et l'égalité que l'on retrouve dans les différentes approches de la formation interculturelle (Ouellet, 2002). Ces dites formations dont nombreux regrettent l'absence dans les circuits de préparation des futurs enseignants (Toussaint, 2010 ; Toussaint, Fortier, 2010), sont pourtant cohérentes.

Que le modèle interculturel du Québec soit totalement ou partiellement intégré aux politiques éducatives et sociales n'empêche pas le fait que cette approche de la diversité ethnoculturelle circule dans les discours publics et participe indéniablement à la façon dont l'identité québécoise se pense et se construit. Elle le fait dans la dynamique profondément interculturelle de préservation de sa culture et de l'enrichissement de celle-ci par l'apport d'autres cultures sur la base du terrain commun que sont la langue et la participation civique. Ainsi peut-on suivre la création de ce modèle interculturel québécois au travers des différents mouvements qui ont été, premièrement, la reconnaissance de la pluralité constitutive de la société québécoise et sa place dans une dynamique d'internationalisation ; deuxièmement, sont apparues les approches

interculturelles, c'est-à-dire le désir de faire fonctionner ensemble cette pluralité autour du projet linguistique ; troisièmement, la perspective interculturelle a peu à peu été absorbée par l'approche citoyenne qui vise la participation tout en conservant l'élément commun qu'est la langue, et qui conduit à l'idée du vivre-ensemble. Ainsi, la diversité ethnoculturelle n'est pas envisagée comme un problème, et la notion même de culture revêt une définition plus large, englobant les problématiques sexuelles, genrées, générationnelles, etc. L'interculturel a-t-il atteint son but en perdant de sa nécessité ?

Il a en tous cas changé de visage et d'appellation, et la notion du vivre-ensemble semble avoir trouvé un bon ancrage sur les terres du Québec. S'il a fallu, en Australie, faire le détour par l'histoire des politiques multiculturelles pour en saisir la teneur tant elles ne sont aujourd'hui pas discutées dans la sphère publique, le cas du Québec s'est au contraire révélé en grande partie dans les discours publics des rapports remis aux différents ministères. L'interculturalisme n'étant pas une politique, ce sont bien les préoccupations sociales et éducatives qui contribuent à une définition collective de l'identité de la province.

LA FRANCE OU LA CITOYENNETE COMME MASQUE DES DIFFERENCES : LE MODELE REPUBLICAIN

De la déclaration de la première République, le 21 septembre 1792, aux débats visant à en reformuler les termes aujourd'hui, ce modèle a connu bien des crises. Ses conflits de définition révèlent, à chaque fois, la confrontation d'idéologies distinctes. La culture politique républicaine a pénétré la société française, justifiant par exemple les politiques coloniales comme devoir républicain de diffusion des Lumières, de l'instruction et de l'esprit républicain. Elle est aussi à l'origine d'une école qui forme des citoyens éclairés. L'héritage de la révolution et du positivisme ont conduit à une troisième République pensée comme « moment républicain ». Celle-ci, portée par une forte identité démocratique, a instauré des lois pour ses institutions en étant « laïque, démocratique et sociale ». Ces lois sont les bases du fonctionnement républicain et de l'idéologie politique qui l'accompagne. L'objectif de l'État est le bien commun, qu'il sert en étant unitaire. La République est « une et indivisible ». Elle œuvre, par son modèle économique, social et politique à cette unicité. L'école, machine intégratrice, élabore, par la rationalité et l'universalisme, les conditions de l'égalité et de la liberté de ses sujets. En réduisant les langues et les cultures régionales, en instaurant une langue et une culture commune, au service d'une nation unie, l'école se porte garante de l'édification d'une conscience nationale, de l'homogénéité de la nation.

L'éducation a pour finalité l'intégration de tous dans le corps social, par l'uniformisation des valeurs morales, des connaissances et des catégories intellectuelles. (...) La France est une nation d'adhésion : les individus qui la composent, quelles que soient leur origine ethnique ou leur appartenance religieuse, adhèrent aux valeurs de la République (Munoz, 1999 : 21).

Pourtant, la France a une histoire faite de colonisation et d'immigration. Elle accueille sur son territoire des individus du monde entier, majoritairement d'Europe et d'Afrique en faisant le pari de la réussite sociale par l'intégration à la République. Dès le XIXe siècle, les immigrations d'italiens, des juifs d'Europe de l'est, des polonais, etc. se sont faites dans le respect de l'idéologie d'un moule national qui les assimilait à ses valeurs. Autrement dit,

diversité des couleurs locales, oui, mais dans l'unité supérieure d'une nation, d'une langue, d'un même Code civil et pénal. La République connaît mais ne reconnaît pas tout ce qui tend à morceler, séparer, démanteler la communauté civique (Debray, 1998 : 7).

Mais à l'arrivée d'une immigration « visible », qui ne pourrait jamais correspondre au modèle figé d'un certain français, prégnant dans l'imaginaire national, correspondent un ensemble de facteurs déstabilisants. La fin du plein emploi et les aléas d'intégration d'immigrés postcoloniaux dont l'assimilation et l'« invisibilité » ont été remises en cause, produisent une forme de rupture avec le modèle républicain. Comment ces populations différenciées peuvent-elles se composer une identité française qui ne reconnaît pas la distinction ? Chaque tension liée à la gestion de la diversité culturelle fait ressortir l'opposition de deux conceptions différentes de la République. À son fondement même, elle porte le sceau du libéralisme et d'une forme de communautarisme.

Si les politiques publiques ne traitent pas de la pluralité ethnoculturelle, les médias eux, se font le lieu de débat et de construction discursive de cette réalité. Depuis 2004, l'institution s'intéresse, en retour, aux luttes de définitions menées dans les médias par les biais notamment de la représentativité des minorités. L'interculturel prend donc en France une tournure bien spéciale que les émeutes de 2005 ont semblé ébranler, sans que le terme même ne finisse par entrer dans la sphère publique. Si la diversité culturelle est, comme dans tout pays occidental, constitutive de la société française, ce n'est pas dans la gestion politique mais dans l'activité discursive des médias que nous pouvons déceler les modalités de son existence. Mais nous verrons également que les influences extérieures et l'histoire du pays ont ouvert une brèche aux questionnements sur la distinction, notamment à l'école, bastion des problématiques interculturelles, grâce aux milieux de la recherche et de l'intervention. Marquée par les politiques assimilationnistes et révélant des conceptions essentialisées de l'idée même de culture, l'institution scolaire est pourtant le premier terrain d'implantation des politiques interculturelles en France, contraintes par le modèle républicain.

Les idéologies républicaines

Le républicanisme français, né de l'opposition de deux conceptions différentes de la République, porte toujours le sceau de cette tension entre un libéralisme et un communautarisme. L'État est le défenseur du bien-commun, principe fondamental de la République ; et il est garant de la liberté de ses sujets. Pour se faire, c'est par la séparation nette entre les sphères publiques et privées, impliquant que la conception défendue par l'État doive se déployer dans l'espace public au travers des citoyens « actifs et vertueux » ; tandis que la multitude des conceptions diverses dont les individus sont porteurs ne peut s'exprimer que dans le domaine privé. Le principe de laïcité est, par exemple, issu de cet imaginaire républicain. Par conséquent, l'État, pourvoyeur d'une unité morale, tient à distance les sphères privées plus enclines à la diversité constitutive de la nature humaine, par rapport à laquelle il doit rester dans une neutralité garante de la défense de la pluralité. Or de ce rapport de subordination découlent deux visions du républicanisme. D'un côté, la préservation des libertés individuelles assure la délibération, sur des fins collectives, dans le but de l'acceptation de la pluralité ; de l'autre, la participation à l'exercice de la souveraineté d'un républicanisme fondé sur l'assimilation, implique un projet collectif qui s'impose par l'État, promoteur du bien commun.

Forte d'une histoire républicaine en cinq étapes, la France est porteuse de ces tensions idéologiques, entre une approche libérale favorisant l'ouverture et la diversité, sur la base de l'intégration des valeurs politiques ; et une approche communautarienne, visant l'homogénéisation nécessitant une intégration culturelle. Pour le dire vite :

Pour le libéralisme, ce qui unit les citoyens d'une société pluraliste, c'est seulement une conception commune de la justice, qui se fonde avant tout sur les principes d'égal respect de toutes les formes de vie et d'une égale prise en compte des besoins et intérêts des personnes. (...) Pour les communautariens, toute communauté politique (a fortiori si c'est une démocratie) doit se fonder sur une conception commune du bien, sur des valeurs communes substantielles, ce qui implique une communauté d'histoire, de langue et de culture (Heine, 2008 : 61).

Lorsque ce modèle est confronté à des conflits de gestion de la diversité culturelle dans des affaires publiques, ce sont ces imaginaires qui s'affrontent directement. L'affaire du foulard en 1989, les émeutes de 1995, le port du voile intégral et d'autres, en sont des manifestations. Or, globalement, ces questions se posent dans le cadre symbolique

marqué par une version communautarienne du républicanisme. D'autres formes d'approche de la diversité culturelle (« républicanisme modernisé » de Schnapper ; « républicanisme multiculturel » de Touraine) se sont pourtant présentées. Sans parler du modèle multiculturel duquel la France dénonce une citoyenneté différenciée, conduisant à la ghettoïsation et au repli identitaire. Le républicanisme français « considère que toute communauté politique démocratique ne peut subsister que si elle se fonde sur une communauté de valeurs, sur une identité culturelle commune » (Heine, 2008 : 62). Dès lors, les différentes mesures prises, depuis le début des années 2000, visent précisément à faire ressurgir l'imaginaire de l'unité de la nation, fondé sur le partage de valeurs communes, interdisant la visibilité de la diversité du corps social.

La diversité vue, la diversité tue

La France est un pays qui, à l'image du monde occidental, a connu des vagues successives d'immigration et est concernée par le phénomène le plus marquant de ce XXe siècle, c'est-à-dire l'abolition des distances. Dès la fin de la guerre et les premières vagues importantes d'immigration (essentiellement d'Europe et d'Afrique), la France est devenue une nation pluriculturelle. Sur une population globale estimée à 65 026 885 en France, dont 63 136 180 en métropole²¹, on comptait, au 1er janvier 2006, 3,5 millions d'étrangers résidant sur le territoire, représentant alors 5,7% de la population²². Il est plus difficile d'avoir des chiffres et graphiques précis, car, contrairement aux pratiques des organismes québécois et australiens, le recensement ethnique est interdit en France (encore une manifestation de l'opposition entre les idéologies d'une égalité formelle et d'une égalité réelle). Cependant, nous avons pu, grâce au croisement des données de l'INSEE, de l'INED²³ et du portail de la statistique publique française²⁴, remarquer, entre 1982 et 2006 une nette diminution de l'immigration issue de l'Europe et une nette augmentation de celle provenant du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne. De 1990 à 1999, les quatre nationalités les plus reçues en France sont issues du Portugal, de l'Algérie, du Maroc et de l'Italie ; entre 1999 et 2006, ce sont successivement le Portugal, l'Algérie, le Maroc et la Turquie. Selon le recensement

²¹ Chiffres INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques, <http://www.insee.fr/fr/bases-de-donnees/default.asp?page=recensements.htm>

²² Chiffres officiels du Ministère de l'Immigration, l'intégration, l'asile et le développement solidaire : http://www.immigration.gouv.fr/spip.php?page=dossiers_det_res&numrubrique=232&numarticle=1855

²³ Selon l'INED : Institut National d'Études Démographiques, <http://www.ined.fr/>

²⁴ http://www.statistique-publique.fr/index.php?php_action=NOUVEAUTES_ouvreLeDossier&id_dossier=18

INED de 2007, 39,1% de l'immigration française est issue de l'Europe, 42,9% de l'Afrique, 14,2% de l'Asie et 3,7% de l'Amérique et de l'Océanie. Les chiffres annoncés prennent en compte la différenciation faite entre les immigrés et les étrangers.

Selon le site du ministère :

La notion d'étranger est fondée sur le critère de nationalité : est étrangère toute personne qui n'a pas la nationalité française. Certaines personnes acquièrent la nationalité française au cours de leur vie. Elles deviennent alors « françaises par acquisition » par opposition aux « français de naissance ».

La notion d'immigré semble avoir été établie par le Haut Conseil à l'Intégration (HCI) en 1992 et signifie :

L'immigré est une personne née étrangère, dans un pays étranger, et qui vit actuellement en France. Pour étudier la population immigrée, on s'appuie donc sur deux critères : le lieu de naissance et la nationalité à la naissance. L'immigré peut devenir Français ou rester étranger en fonction de ses aspirations et des possibilités qui lui sont offertes par le droit de la nationalité française.

L'évolution sémantique

Si ces notions sont définies ici selon les termes employés par l'institution, le traitement discursif de la question de la diversité culturelle et de l'intégration des personnes issues de l'immigration dans les médias est également le résultat de cet imaginaire politique national. C'est dans le milieu des années 1970 que le thème de l'immigration a pris place dans les débats publics politiques, juridiques et médiatiques en France. Avec un intérêt grandissant pour les questions d'acquisition de la nationalité française, l'immigration se posait en terme d'appartenance. Dans la presse écrite des années 1970, on observe des « glissements terminologiques pour désigner celui qui est supposé ne pas appartenir à la Nation. Les termes “étranger(s) ” et “immigré(s) ” sont employés indifféremment » (Barats, 2001 :150).

Dans les médias

Depuis les années 1990, les nouveaux termes employés pour qualifier cet « étranger » dénotent un basculement des considérations juridiques à la question de l'identité.

Si la question de l'origine géographique est au cœur des politiques migratoires depuis les années 1970, en France et en Europe, elle contribue indirectement à « sélectionner » les candidats à l'immigration. Cette

« sélection » qui ne dit pas son nom participe à la production de représentations sociales qui témoignent d'identités construites dans et par l'origine supposée des individus (Barats, 2001 : 151).

Ces repérages fonctionnent dans les discours comme des marqueurs identitaires dont on remarque le changement sémantique entre origine géographique et identité/origine. Les divers travaux sur l'emploi de l'expression « deuxième génération » révèlent l'essentialisation de l'origine. D'après Abdallah-Preteille (1992 : 74), « l'évolution sémantique des termes d'« immigré », d'« enfant de migrant », de jeune de la « seconde génération », de « beur » n'est pas le fruit du seul hasard et des modes langagières, elle traduit les luttes pour la domination par la distinction ». En effet, ces termes qualifient des individus juridiquement français. De toutes façons, la culture n'est pas innée. N'étant pas un « donné » mais bien un « construit », elle n'est pas non plus héréditaire. L'emploi même de ce vocable relève non seulement de l'exclusion, mais elle révèle également une méconnaissance profonde des mécanismes culturels. La culture est une élaboration permanente en rapport avec le cadre social environnant. Les immigrés n'arrivent pas avec une culture en « bagage » qu'ils déplacent indistinctement partout où ils vont, pour enfin la transmettre en l'état à leurs enfants. Ces « deuxièmes générations » n'ont de ce terme que leur descendance génétique, c'est pourquoi centrer le débat sur une « culture des immigrés » implantés dans des origines, c'est leur refuser l'adhésion à un « nous » national normalisé. Là où le Québec appelle ses arrivants les « nouveaux québécois », la France les définit par leur altérité.

Dans son étude visant à « examiner les formes discursives d'ethnisation des rapports sociaux dans le cas de sept débats télévisés consacrés au thème de l'immigration », Barats (2001) présente les modalités de désignation et de qualification de l'autre comme révélatrices de l'ethnisation implicite de l'immigration en France. « Lorsque l'on parle d'immigration en France on parle d'autre chose. Il est question de certains groupes, de caractéristiques physiques, culturelles ou cultuelles » (Barats, 2001 : 177). Dans la même lignée, l'étude de Lochard (2007 : 151) sur la « mise en altérité » des jeunes habitants de la périphérie urbaine, rappelle que

un premier regard permet cependant d'affirmer qu'on a vu se perpétuer dans les positions affichées (parfois les plus antagoniques), cette logique ancienne d'*ethnisation* des rapports sociaux qui concerne au premier chef les jeunes habitants des cités puisqu'elle aboutit obstinément à définir leurs identités individuelle et collective par leur origine géographique.

Or si l'étude tend à révéler les mécanismes discursifs avec lesquels les médias recyclent ce processus d'« altérisation », Lochard (2007 : 138) rappelle que ce phénomène n'est pas nouveau et s'inscrit dans ce qu'il baptise « le pouvoir de nommer ».

Ce système de représentations ancré culturellement a été sans cesse nourri par des productions culturelles de masse (du feuilleton de la presse populaire du XIXe à des films contemporains comme *La haine*) qui ont contribué à installer durablement les acteurs collectifs des franges urbaines dans de grands rôles stéréotypiques. Ainsi le stéréotype contemporain du « sauvageon » n'apparaît que comme l'actualisation d'une longue lignée de personnages de jeunes délinquants urbains qui trouvent leur origine dans la figure de « l'apache » (Perrot, 1979) émergeant à la fin du XIXe pour se prolonger dans les années 50 par celle du « blouson noir » puis, dans les années 70, par celle du « loubard ».

Il suffit de voir à cet égard les différents travaux sur l'altérisation dans les discours et la construction médiatique de figures présentées comme « problèmes » dans ce qu'on a appelé « la question des banlieues », essentiellement attribuée à une forme d'« insécurité » due à la « violence des jeunes de cités », aux « questions de l'immigration » et finalement à « l'échec de l'intégration » (Guénif-Souilamas, 2006 ; Rigoni, 2007).

Chez les politiques

Lorsque le discours politique prend en charge ces questions, et telle que le montre la thèse de Barats sur le discours présidentiel sur l'immigration entre 1981 et 1991, c'est dans la mutation des « problèmes relatifs au déplacement des étrangers » vers les « problèmes suscités par les immigrés ou relatifs à l'installation des immigrés », simultanément aux lieux d'interventions du président (à l'étranger puis en France). Ces éléments l'amènent à conclure que « ce changement de lieu d'intervention témoigne donc de l'inscription de cette question dans l'espace national, mais aussi de sa problématisation et de sa perception tendancieusement « négative » » (Barats, 1994 : 110). Après 1983 et l'abandon de la « politique du retour », la topique « immigration » est remplacée par celle de l'intégration, témoignant de la politisation et de la visibilité sociale de la question. L'utilisation progressive du vocable « clandestin » viendra confirmer cette dichotomie entre l'immigré intégrable donc défendable car autorisé, et le « mauvais immigré », celui qui ne bénéficie pas de l'acceptation par la majorité, garante d'inclusion, celle-ci étant liée à l'invisibilité du groupe (Barats, 1994). L'auteur souligne alors la pertinence de la notion de *double bind* (Palo Alto) dans l'analyse de

l'évitement de définition du modèle de l'État-Nation, en prise à une potentielle fracture sociale, que les débats sur l'intégration tentent de masquer. C'est bien la cohérence nationale et donc le modèle français qui est en jeu. « D'un point de vue sociologique, tout porte à croire que les énoncés sur l'intégration mettent plus l'accent sur l'exclusion et les processus de production de ségrégation par la société que l'inverse » (Barats, 1994 : 117). Aussi conclut-elle que

les médias ont tendance à amplifier, par leurs dispositifs de communications des impositions ou des abandons de problématique, ce type de messages sur l'immigration et l'intégration renforce des sentiments de légitimité ou d'illégitimité, d'« intégration » ou d'« exclusion ». Se pose la question de l'idéologie de la « transparence communicationnelle », mais aussi celle du défi de l'« intégration » (comme le laissent entendre l'émergence et l'emploi du terme « intégration ») au sein de sociétés où communication et exclusion se présentent comme de nouvelles frontières, « échappant » au champ politique (Barats, 1994 : 119).

Quand les champs politique et médiatique se répondent

Dans l'ouvrage collectif coordonné par Franchon et Sassoon (2008), les études menées tendent à montrer d'un côté, les productions scientifiques éclairant les problématiques de la représentation des minorités dans les médias, et de l'autre, les mesures prises par les services médiatiques, pour eux-mêmes questionner et illustrer le débat. Il en résulte qu'en France, le rapport entre les médias et l'altérité tarde à se poser. Pourtant, comme nous venons de le voir et tel que le rappelle Rigoni (2007), le pays a une longue tradition d'immigration, le confrontant de fait à la diversité culturelle, et une aussi importante histoire de production médiatique puisque la liberté de la presse est actée depuis 1881 et n'a cessé de se développer depuis. Dans les années 1980, les recherches s'articulent timidement autour de la représentation des immigrés, pour y occuper une place plus importante dans les années 1990 où les médias seront interpellés par la question de leur visibilité. Les événements de manifestations et d'émeutes orientent les débats vers la question des banlieues et la figure du « beur » pour finalement revenir sur les principes d'intégration. Le thème de la religion, particulièrement de l'islam, fait alors son apparition dans les médias et les études qui cherchent à en analyser les représentations. Le constat de discours largement négatifs ou ambigus sur les personnes issues de l'immigration dans les médias français, toujours désignés en fonction de leur altérité, perdurent aux côtés d'un ensemble de travaux plus positifs, orientés vers la problématique plus spécifiquement interculturelle (Perotti, 1994 ; Dagnaud, 2000 ;

Eriksen-Terzian, 2003 ; CSA, 2004). Ainsi voyons-nous apparaître, conséquence du regard tourné vers les modèles anglo-saxons, le terme de « minorités visibles » qui oriente le débat médiatique vers ses propres pratiques de représentativité et aboutit, en 2004, à un plan d'intégration des minorités à l'antenne de France Télévision. Nous voyons que les problématiques liées à la pluralité culturelle se pensent en termes d'immigration, de religion et d'intégration, fidèlement au modèle républicain, et relayent la notion d'interculturel au niveau européen (comme en témoignent les diverses études portant cette appellation).

Aussi les médias modélisent-ils, sous toutes les formes et les genres qui les composent, un imaginaire ambiant dont ils s'inspirent et qu'ils façonnent à la fois. D'après Heine (2008 : 72), les solutions apportées à ce qui est déterminé comme problème d'intégration, avec les termes du registre identitaire, visent moins à résoudre le problème qu'à « renforcer la légitimité du pouvoir politique par réactivation de l'imaginaire national ». La France semble laisser le soin aux discours latents de définir les enjeux et les termes de la pluralité ethnoculturelle constituante de la société plutôt que de se servir de la communication publique des institutions (politiques notamment) pour en définir les modalités, ou même pour en construire les définitions dans le débat. L'interculturel est donc institué dans les rapports sociaux, avec ce que cela peut contenir comme biais et incompréhensions, mais n'est pas constitué en mode de gestion de la rencontre de cette pluralité dans l'espace social.

Les paradoxes du modèle républicain

Ces réflexions sont donc inscrites dans une forme de républicanisme porté par les principes d'égalité, de liberté et de fraternité garantissant à tous un traitement égal comme conséquence de leur adhésion au projet citoyen. Mais là aussi les idéologies s'affrontent car si liberté et égalité sont étroitement unies dans ce dispositif républicain, l'État devenant le garant et l'agent décisif de l'autonomie citoyenne des individus, il doit en assurer l'égalité de tous. Or pour certains, il ne faut pas confondre égalité des chances et égalité des résultats, égalité de droit et égalité de fait. Selon la formule de Debray (1998 : 57), « l'égalité des droits est peu de chose s'il n'y a pas égalité d'accès ». La reconnaissance communautaire est par ailleurs absente du modèle, celui-ci n'ayant pas égard aux origines culturelles de chacun de ses sujets. Clairement

mentionné dans le document « Pour un modèle français d'intégration » produit par le Haut Conseil à l'Intégration en 1991 : « la conception française de l'intégration doit obéir à une logique d'égalité et non à une logique de minorité ».

En France, ces notions de communauté ou de minorité ne sont presque pas utilisées car elles ne sont pas reconnues officiellement, toujours au nom du modèle républicain de l'unité nationale. D'autres termes plus politiques les remplacent, comme celui de l'« immigration » ou de l'« intégration » qui, pour certains, aurait la même signification que l'« assimilation », dissimulant ainsi le caractère coercitif de ce dernier (Barats, 2001 : X).

L'égalité est donc assurée par l'assimilation. C'est le rôle attribué à l'école que de reproduire l'identité républicaine. Historiquement, c'est la vision la plus libérale de l'école qui l'emporte avec Jules Ferry, pour le respect de toutes les libertés et la démocratie sociale. Puis la fixation, particulièrement pérenne, de la liste des contenus fondamentaux qui doivent être enseignés à tous dans le cadre de l'école obligatoire, ainsi que les réformes de 1975 et, dans une moindre mesure, celles de 2005, réaffirment et ancrent plus profondément l'école dans une logique unificatrice. Le système scolaire est alors lui aussi marqué par les différentes visions de son rôle en tant qu'organe public, dans la définition du modèle. Ce sont pourtant généralement les politiques éducatives assimilationnistes qui priment. C'est-à-dire que les individus doivent s'adapter à la culture majoritaire, par un processus d'acculturation unilatéral. Celui-ci est censé leur faire perdre leurs appartenances plurielles au fur et à mesure qu'ils intériorisent le modèle culturel du pays d'accueil. Cette vision n'est pas sans laisser paraître une incompréhension fondamentale du processus identitaire et culturel tel qu'il a été présenté plus haut.

Mais d'autres paradoxes de ce modèle ne tardent pas à se manifester, tant la pluralité culturelle est constitutive de la société française, de sa gastronomie à sa langue, ainsi que dans son métissage, visible et palpable au quotidien. La diversité culturelle se voit dans les commerces, la restauration, les différents services ; elle s'affiche dans les quartiers des grandes villes, dans les offres culturelles et sportives, etc. Il y a en effet dans l'hexagone comme partout ailleurs, des cultures, régionales par exemple qui, malgré la perte partielle ou totale de la langue et de certaines de leurs particularités et mémoires collectives sous l'effet des programmes nationaux prônant des valeurs universelles, contribuent à créer quotidiennement des situations interculturelles. Ce qui

cependant nous semble antinomique, c'est le « regard » porté sur ces réalités socio-culturelles. La diversité culturelle française est visible mais muette.

Hormis les travaux de scientifiques qui, depuis déjà vingt ans, posent la pluralité culturelle française en problématiques éducatives, sociales, etc., le domaine politique n'investit pas ces questionnements. Nous voyons là un autre paradoxe du modèle républicain qui, dans son souci d'ignorance des particularités, autorise voire encourage les imaginaires fantasmés et les confusions dans les attributions signifiantes. La peur de la fragmentation en groupes identitaires isolés conduit à réaffirmer la volonté de maintenir une identité nationale homogène, mais aussi à mettre de l'avant la question de la sécurité nationale. C'est ainsi un républicanisme « national commun » (Heine, 2008). Si le modèle républicain français est fondé sur une idéologie libérale, la « conception du bien commun considérée comme supérieure aux autres » (Heine, 2008 : 69) lui dessine un profil particulier. Or cette conception conduit, comme nous l'avons vu précédemment, à une position ethnocentrique qui déprécie la différence, au risque d'en arriver à la dérive de la négation des libertés de l'autre.

L'interculturel... à la française

L'interculturel comme réponse politique, c'est, d'une part, la reconnaissance de diversités d'identités culturelles différentes, au sein d'une même nation ; d'autre part, l'affirmation de leur coexistence possible, malgré leurs contradictions ; et enfin, l'assurance de leurs possibilités d'évolution par leur enrichissement réciproque. Aucune de ces conditions ne permet de dire que la France est porteuse d'un projet interculturel. Pourtant les idées relatives au pluralisme culturel et à l'interculturalité ont fait leur chemin en France, non pas dans son identité politique, mais bien dans son identité culturelle. Or c'est, selon Clanet (1985 : 727), la conséquence d'éléments contemporains car « il n'y a pas de science sur laquelle on puisse réfléchir indépendamment de ses conditions d'élaboration et de son contexte socio-culturel ».

Premièrement, la fin du colonialisme et l'émancipation des dernières colonies dans les années 1960 mettent fin à une forme d'universalisme synonyme d'ethnocentrisme (dont on accuse encore aujourd'hui la France sous couvert de son « arrogance ») qui

interdisait tout intérêt pour la culture de cet autre, « sauvage », « barbare » qu'il s'agissait, par une « mission civilisatrice », de sauver.

Deuxièmement, les « aléas de l'intégration de groupements culturels minoritaires » ont confronté la politique assimilationniste avec certaines impossibilités de « se fondre dans le tissu national ». La crise économique et ses conséquences, dont le chômage, ont déclenché des phénomènes de rejet des communautés immigrées. Aussi, la prépondérance de l'immigration d'origine européenne allant en s'atténuant, ce sont les problèmes de « visibilité sociale » et de « distance culturelle » qui ont conduit à la stigmatisation des nouveaux immigrants. De plus, l'idée du retour dans le pays d'origine entretenue par ces populations venues d'Afrique et du Magreb a « favorisé l'existence et le maintien d'ensembles culturels au sein de la culture d'accueil » (Clanet, 1985 : 731). Par conséquent, les enfants de ces immigrants, nés en France, possèdent à la fois les outils culturels de la culture dominante et ceux de la culture de leurs parents et amorcent un dialogue interculturel.

Cette « deuxième génération », tiraillée entre des références identitaires contradictoires revendique un mode d'intégration culturelle pluraliste, qui soit capable de faire exister des ensembles culturels différents, voire d'assumer des normes et des valeurs culturelles contradictoires (Clanet, 1985 : 731).

Troisièmement, c'est la crise générale de la civilisation de l'Occident conduisant au relativisme culturel et à la confrontation des modèles universalistes français avec d'autres idéologies en circulation, qui donne le ton de l'amorce d'un questionnement interculturel. Nous rajouterons à ce dernier élément ayant contribué à la prise de conscience du pluralisme culturel, l'importance du phénomène de la mondialisation qui, dans la mise en circulation des biens et des personnes, a fait transiter des idéologies (scientifiques et politiques) et des façons nouvelles de poser son regard sur le monde qui, si elles n'ont qu'ébranlé les systèmes politiques, ont fondamentalement bouleversé les mentalités. Le modèle politique républicain, bien que lui aussi conscient de cette mondialisation, et des trois autres événements identifiés par Clanet (1985) n'a pourtant pas systématiquement pris en charge la gestion publique de la diversité culturelle.

Ce choix de conduite des questions culturelles et interculturelles en France, fidèle au modèle républicain, bien que subissant un ensemble d'influences extérieures, notamment de l'Europe, ne donne donc pas lieu à des politiques culturelles spécifiques liées aux communautés. L'idée même d'interculturel est étrangère à la conception

française de la nation. Toutefois, les problématiques culturelles soulevées par la rencontre de porteurs de cultures parfois très différentes subsistent et se trouvent souvent confrontées au modèle intégrateur de l'école. L'école a toujours été un instrument de l'unification de la langue et de la culture, par assimilation, dans l'idéal d'une nation unie, elle est alors le lieu où se confrontent et se pensent le plus explicitement les questions inhérentes à la coexistence de groupes culturels distincts sur ce même territoire.

Les problématiques interculturelles en éducation

Si les questions interculturelles ne se posent pas dans l'espace public, par le politique, c'est au sein de l'institution dans l'institution, au croisement des sphères publiques et privées qu'elles trouveront un terrain propice à leur expansion, car tout comme elle fut le lieu d'unification, ciment de la nation, l'école reste garante de cette identité culturelle.

C'est à partir des années 1970 que les problématiques interculturelles se posent explicitement dans l'école française, en réponse au malaise d'une institution qui peine réellement à gérer le pluralisme de ses publics. Les missions de l'école restent cependant étroitement liées au modèle de société dans lequel elle se situe et propose une version tout à fait particulière d'intégration de ces problématiques. Investie du rôle de transmission des valeurs républicaines, dans le but d'unifier la collectivité nationale, l'école française invite chaque enfant à laisser ses caractéristiques culturelles spécifiques sur le seuil de la porte d'entrée. Mais les périodes d'immigration d'après guerre ainsi que l'alternance d'une société de travail et de crises économiques ont changé les modalités de fonctionnement dictées sous la III^e République. D'une politique assimilationniste à l'ouverture à la pluralité, l'éducation interculturelle reste en France largement associée à une vertu militante, à une éthique, en bref, à un idéal. Alors, sans s'instaurer en politique éducative, les (r)évolutions portées par ce champ ont permis, pour la première fois, d'immiscer la distinction au cœur de l'institution.

Les politiques assimilationnistes ou la culture comme problème

L'école, dans le modèle républicain, est donc le lieu où se jouent les enjeux de l'unification. « Celle-ci n'a été que l'instrument d'une société qui a tenté et tente encore d'assimiler ou de superposer l'identité culturelle et l'identité politique » nous rappelle Clanet (1985 :728). Pourtant, et c'est en toute logique dans le cadre scolaire que les problématiques interculturelles ont trouvé le plus d'écho, et ainsi, ont appelé à des prises de positions politiques, scientifiques et par les citoyens, mais aussi, comme souvent, sous forme de conflit.

En France, la question du traitement de la diversité culturelle n'existe pas, en dehors des crises et des polémiques (...). L'école ne peut toutefois rester indéfiniment sans orientation. Niée systématiquement au nom de l'universel ou, au contraire, hypostasiée au nom de la différence, la culture est au cœur d'enjeux historiques, sociaux, idéologiques, affectifs, symboliques... (Abdallah-Preteceille, 1999 : 5).

Dans l'hexagone, la question interculturelle à l'école est d'autant plus importante qu'elle reflète les paradoxes du modèle républicain. En effet, celui-ci propose une égalité de tous en niant les différences, et se pose donc comme antinomique de la notion même d'interculturalité (qui se place d'office dans la différenciation culturelle). Pourtant, l'école, lieu de socialisation et donc de rencontre, voit se produire le jeu des différences culturelles non seulement par leur présence et leur visibilité, mais aussi parce qu'à cheval entre la sphère privée et la sphère publique, elles viennent confronter cet aveuglement aux différences et peuvent éventuellement « poser problème ». C'est donc en envisageant cette diversité comme handicap que l'école s'investira dans la problématique interculturelle.

En Europe et en France, les travaux sur l'interculturel ont été portés par les préoccupations quant à l'intégration des enfants d'immigrés et, dans une majorité des cas, par celles relatives à la rencontre des cultures françaises avec les cultures maghrébines. L'histoire de la France explique évidemment l'intérêt particulier pour ces cultures avec lesquelles elle est amenée, depuis longtemps déjà, à communiquer. Le modèle français est à la fois inspiré d'une dimension fortement intégrative et des approches assimilatrices de la cohésion sociale selon le modèle républicain. Comme le mentionne le rapport INRP (2007 : 16) au sujet des approches interculturelles en éducation de la France :

l'idéologie républicaine considère que l'école a pour fondement de permettre à l'individu d'accéder à l'universel en le libérant de l'identité de son groupe d'appartenance : l'école laïque est fondée sur la valeur critique de la raison « universelle » sans prise en compte ni de ses fondements culturels, ni des écarts entre celle-ci et la culture de chaque individu.

Après la panne sociale, conséquence de la crise économique, la problématique d'intégration a été transférée à l'école. Mais c'est sur une tradition assimilationniste que se pense l'école, chargée de produire des citoyens en assurant la cohésion du corps social par l'uniformisation, pour accéder à l'universel, indépendamment des caractéristiques socioculturelles singulières. Au début du XXe siècle, l'école se refusait à prendre en compte les particularités régionales, religieuses ou ethniques des élèves et cherchait explicitement à transformer les enfants en des citoyens porteurs de culture commune (Schnapper, 1995). Alors dans ce modèle républicain, comment peut-on transformer une politique assimilationniste en perspective interculturelle ?

La pénétration du vocabulaire interculturel ou la brèche du modèle

Les premières utilisations institutionnelles du terme d'interculturel, en France, datent des années 1970 avec les circulaires de 1973 et 1978 de l'Éducation Nationale et en 1976 lors de la conférence générale de l'Unesco. Ces premières ouvertures vers une école consciente des différences culturelles est le premier pas majeur contredisant le modèle républicain et faisant cas de la distinction. Ces spécificités culturelles sont reconnues, en premier lieu, comme la cause de l'échec scolaire et du défaut d'intégration des élèves. Identifiées, ces causes du dysfonctionnement de l'assimilation, sont mises au profit de l'intégration des jeunes dans l'école et dans la société, notamment par l'introduction des cours de langue et culture d'origine. Les Classes expérimentales d'initiation (CLIN²⁵) et les Classes d'adaptation (CLAD²⁶) font leur apparition. Si aujourd'hui, ces mesures marquent le début de l'ouverture de l'école aux problématiques interculturelles, elles ne représentent, lors de leur création, que le moyen d'assurer l'alphabétisation et l'apprentissage initial de la langue pour les primo-arrivants. L'idée sous-jacente à l'ensemble de ces mesures est l'intégration des enfants immigrés dans le système scolaire français, passant notamment par la maîtrise de la

²⁵ Circulaire n°IX 7037 du 13 janvier 1970 : classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers dans le premier degré.

²⁶ Circulaire n° 73383 du 2 septembre 1973 : scolarisation des enfants étrangers non-francophones, entrant en France entre 12 et 16 ans, classes d'adaptation.

langue nationale, l'objectif général étant d' « insérer le plus rapidement possible les enfants étrangers dans un cycle d'études normal » (Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973).

Ensuite, et dans une toute autre logique, entre 1975 et 1977, à la fin de la politique d'immigration et à l'instauration de la politique « du retour » (conséquences de la crise économique), sont mis en place des cours de langues nationales qui visent la prise en compte de la langue et de la culture d'origine des élèves étrangers afin de favoriser leur adaptation à l'école française ou le retour éventuel à leur pays d'origine (programme ELCO²⁷).

Les professeurs sont envoyés et rémunérés par des gouvernements étrangers avec qui la France passe des accords bi-latéraux. L'objectif avoué de ces programmes étant à la fois une meilleure intégration des élèves dans les classes, mais aussi une préparation au retour attendu et souhaité dans les pays d'origine. Ainsi sont-ils construits sur une vision plutôt ethno-sociale et considérée comme technique d'enseignement réservée aux enfants issus de l'immigration. Mais ils marquent le premier jalon de la différenciation.

La reconnaissance officielle de la réalité interethnique à l'école (maîtres et élèves étrangers) et interculturelle (langues et cultures des pays d'émigration) va créer les conditions favorables dans un contexte sociopolitique plus large, national et européen, à la mise en place d'une pédagogie interculturelle (Munoz, 1999 : 22).

L'ouverture à des actions à visée interculturelle va se faire avec l'établissement de partenariats extérieurs, notamment par la mission d'action culturelle créée en 1976 par René Haby, suivie par les projets d'action éducatives et culturelles (PACTE) en 1979 et les Projets d'action éducative (PAE) en 1981.

Pour la première fois, le terme interculturel est employé dans une approche s'adressant à l'ensemble des élèves avec l'ouverture des activités des ELCO par la circulaire du 25 juillet 1978²⁸. Cet élargissement est la résultante de l'influence des travaux de l'Europe

²⁷ Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975 au sujet des ELCO : « La présence de plus en plus importante de jeunes enfants immigrés sur le territoire français a amené le ministère de l'Éducation à prêter une attention particulière aux mesures qui pourraient faciliter l'insertion de ces enfants dans le système éducatif français, notamment au niveau élémentaire. (...)Le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture d'origine peut constituer un élément positif de l'adaptation même de ces enfants dans les établissements scolaires français ».

²⁸ Circulaire n°78238 du 25 juillet 1978 : (3). « Valorisation des langues et des cultures d'origine. Objectifs : promouvoir une pédagogie interculturelle en direction de tous les élèves, toutes les nationalités confondues, dans le cadre des activités d'éveil. Améliorer les relations interethniques ». B.O n°341 du 7 septembre 1978.

ainsi que, suite à l'échec de la politique de retour, la stabilisation des populations immigrées en France. Si la circulaire précise que « les langues et cultures étrangères doivent être considérées comme des facteurs d'enrichissement pour les élèves français afin qu'ils puissent s'ouvrir à d'autres cultures et à la contribution de celles-ci au savoir universel » (INRP, 2007 : 49), c'est bien toujours de la scolarisation des migrants et de l'objectif d'universalisation qu'il s'agit.

En établissant un continuum entre pédagogie interculturelle et activités interculturelles censées assurer la valorisation des langues et cultures d'origine dans les écoles, la doctrine française de l'interculturalisme faisait rien moins que l'ellipse des processus interculturels à l'école. Par ailleurs, elle réduisait la dimension interculturelle du travail pédagogique à un contenu bien spécifié : les cultures exogènes dont certains élèves sont porteurs (Henry-Lorcerie, 1988 : 235).

La révision des mesures compensatoires mais la résistance à l'interculturel

Les années 1980 voient la situation changer, non seulement par le constat de l'échec ou du moins, du succès mitigé des diverses mesures mises en place (Abdallah-Preteille, 1996), mais aussi par le changement du profil des publics concernés. Ces « enfants de l'immigration » sont alors pour la plupart nés en France. Maintenir ces programmes reviendrait non seulement à nier l'histoire sociale et culturelle de ces jeunes qui ont grandi dans leur pays d'accueil et n'ont, pour la majorité, pas connu de situation de migration ; mais aussi à persister sur une piste erronée qui est celle de l'amalgame entre l'échec scolaire et l'origine étrangère des élèves. Après plusieurs années d'utilisation de ces pédagogies compensatoires, l'erreur de corrélation entre ces échecs et l'origine culturelle est indéniable et les chercheurs montrent que les enfants issus de l'immigration ont les mêmes résultats que leurs camarades français de même condition socio-économique.

En 1981, le changement de gouvernement, corrélé à ces divers constats, ainsi que comme conséquence de la brèche ouverte par cette première phase de reconnaissance de la distinction, conduisent à l'installation, dans les discours de l'école, de l'idée de pluralité culturelle. L'institution scolaire prend alors un tournant social en instaurant des mesures visant à lutter contre l'échec scolaire des enfants de milieux défavorisés. L'association des partenaires sociaux à l'acte éducatif doit réduire la distance existant entre l'école et le milieu familial et culturel, notamment avec la création de Zones

d'éducation prioritaire (ZEP²⁹). Mais les mesures prises et les discours circulants continuent d'assimiler l'éducation interculturelle à la connaissance de modes de vie dans leurs formes les plus tangibles, c'est-à-dire l'habillement, la nourriture, l'habitat, le langage, etc., faisant l'impasse sur les fondamentaux de toute culture, le sentiment d'appartenance, le sens et les différentes façons de voir le monde. La culture est appréhendée par les éléments visibles et extérieurs qui la composent, et non pas pour ses finalités intersubjectives et cognitives.

De l'ouverture à un interculturel tronqué, au retour à un républicanisme modifié

Les publics de l'éducation interculturelle sont les enfants des travailleurs migrants de culture non française. En approchant de la sorte la dimension interculturelle de l'école, et de la société, l'institution française a non seulement catégorisé ces enfants dans des cultures minoritaires, sous-représentées, mais elle les a par là même exclus de l'identité française à laquelle elle était censée les assimiler. En adoptant des conceptions soit handicapantes ou en carence, soit désincarnées ou folklorisées de la culture, ces différentes mesures ont toujours mis l'accent sur les aspects secondaires de la culture. Selon Kerzil (2002 : 147), « le manque de passerelles entre l'élaboration théorique du concept d'éducation interculturelle et son application pourrait être à l'origine de la mise en place dans les écoles de pratiques interculturelles folklorisantes ». Car en effet, nous verrons par la suite que malgré les conceptions pauvres voire erronées de l'interculturel dans les politiques publiques, le champ scientifique français est riche et porteur.

Finalement, la tendance est au retour du rôle de l'école de la troisième République. Elle doit permettre à tous l'égalité des chances, l'accès à la connaissance rationnelle et l'unité sur la base de leur citoyenneté et l'adhésion à une culture commune. Mais ces détours, ces brèches ouvertes par la distinction, même appréhendée comme handicapante, ces mesures, même si elles ont conduit à un échec, auront toutes finalement permis d'affirmer la centralité de l'enfant et de son appartenance socio-culturelle dans le processus éducatif. « La conception fixiste et réifiée des cultures est dépassée » (Munoz, 1999 : 24). L'élève est appréhendé comme individu unique et l'acte

²⁹ Circulaire n° 81238 du 1^{er} juillet 1981 : zones d'éducation prioritaire ZEP.

éducatif est contextualité. Ainsi, la reconnaissance de l'hétérogénéité des publics scolaires a révélé une tension entre l'universalisme et le particularisme et souligné l'importance de repenser les enjeux sociaux et les rapports de forces sous-jacents aux relations entre cultures. C'est dans ces conditions que l'éducation citoyenne refait son apparition.

Une citoyenneté qui doit se réviser

Le contexte de ce XXI^e siècle diffère largement de celui qui a fait naître ces bases fondamentales de l'éducation scolaire, et la citoyenneté ne comprend plus les mêmes paramètres. Si la France est encore accusée de ne pas moderniser ses institutions, sa citoyenneté est confrontée à un système plus global, mondialisé, et ne peut aujourd'hui y demeurer aveugle.

En effet, ce retour à l'éducation citoyenne cache un contexte largement plus internationalisé qui, s'il est plus explicitement pris en compte dans le cas du Québec qui propose une « éducation citoyenne dans une perspective mondiale », n'épargne pas totalement la France. L'éducation interculturelle n'est pas intégrée dans l'hexagone mais aujourd'hui, cependant, il est admis que celle-ci n'est pas un enseignement de contenu, mais une perspective éducative. Si elle n'a toujours pas atteint son objectif d'instaurer des relations positives d'interaction et de compréhension entre élèves de cultures différentes, l'éducation interculturelle est au moins perçue dans la transversalité de ses intégrations dans les projets de l'école. « Aujourd'hui, le terme interculturel a disparu de la réglementation au profit de l'éducation au développement, de l'éducation aux droits de l'Homme, de l'éducation civique et de la politique scolaire d'intégration » (Munoz, 1999 : 24). L'éducation interculturelle se présente en France sous la forme « d'éducatifs » qui répondent à l'idéal républicain d'une culture commune. Ces enseignements transversaux sont l'occasion de redéfinir celle-ci au regard de la réalité actuelle, qui n'est plus celle de 1880 et qui a certainement besoin de la perspective interculturelle qui prend place dans la pédagogie même. Abdallah-Pretceille (1996 : 167) utilise l'expression « pédagogie interculturelle » dont l'objectif serait de

saisir l'occasion offerte par l'évolution pluriculturelle de la société pour reconnaître la dimension culturelle, au sens anthropologique du terme, de toute éducation, et d'introduire l'Autre et plus exactement le rapport à l'Autre, dans l'apprentissage. La reconnaissance d'autrui passe par

l'acceptation de soi et réciproquement, encore faut-il que le Moi soit lui-même l'objet d'une véritable reconnaissance en tant qu'un parmi le multiple.

C'est donc dans l'idéal d'un travail de réflexion en profondeur, de décentration et de connaissance de sa propre identité culturelle que se conçoit la perspective interculturelle en éducation.

Comprendre les cultures ce n'est pas accumuler des connaissances et des savoirs, mais c'est opérer une démarche, un mouvement, une reconnaissance réciproque de l'homme par l'homme, c'est apprendre à penser l'autre sans l'anéantir, sans entrer dans un discours de maîtrise afin de sortir du primat de l'identification et du marquage.

Pour cela la démarche interculturelle doit être « globale et pluridimensionnelle afin de rendre compte des dynamiques et de la complexité et d'éviter les processus de catégorisation » (Abdallah-Preteille, 1999 : 60).

C'est une philosophie interculturelle générale de l'éducation devant inspirer l'ensemble des programmes d'enseignement qui est alors visée et qui donne sa force mais aussi sa faiblesse à cette perspective qui peine à trouver ses domaines d'application, démobilisant les enseignants qui, malgré la reconnaissance des enjeux majeurs qu'elle porte, ne savent gérer cette nouvelle éducation dans un système qui s'y prête peu. Elle est alors sujette à un sévère discrédit de la part même du Centre pour la recherche et d'innovation dans l'enseignement qui énonce que « l'interculturalisme apparaît comme un projet, un vœu, une hypothèse, une perspective, un travail de longue haleine à reprendre sans cesse, un engagement éthique, un idéal » (CERI, 1989, cité par Kerzil, 2002 : 128). Mais l'apparition, en 2006, d'un socle commun de compétences et de connaissances proposant un module « citoyenneté » et un autre sur les « cultures humanistes », n'est-elle pas le résultat de cette brèche ouverte par les problématiques interculturelles ?

Les sursauts de problématiques interculturelles dans la sphère publique

Nous avons vu que l'absence de réflexions publiques et partagées sur les questions inhérentes à la co-existence de communautés culturelles diverses dans le même espace national est symptomatique de ce modèle républicain. Cependant cette absence n'empêche pas, voire au contraire contribue, à créer des tensions qui finissent par y prendre place. L'« affaire du foulard islamique » en France en 1989 (puis

sporadiquement depuis) en est un bon exemple. Si elle a eu pour conséquence majeure le retrait du terme d'« interculturel » des discours officiels et des politiques publiques (Lorcerie, 2003), elle continue de révéler les problèmes posés par ce modèle muet de la pluralité qui le constitue. D'autres diront que les émeutes de 2005 renvoient à la même problématique de combat pour la visibilité et la reconnaissance.

Alors, lorsque cette apparente unité est menacée par divers événements sociaux, le moment est venu de réaffirmer l'adhésion à ce modèle, d'en redéfinir l'importance. Par exemple, depuis 1993, la création (puis la disparition) d'un Ministère de l'Identité Nationale et les diverses mesures visant à mener un débat sur l'identité nationale française participent à la réaffirmation d'un modèle menacé. En son temps, le rapport de la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, destiné à la présidence de celle-ci, communément appelé le rapport Stasi (2003) a aussi statué sur l'application du principe de laïcité dans la République. Il a placé la diversité culturelle comme fondement de l'unité nationale dans une perspective laïque.

La dérive du sentiment communautaire vers un communautarisme figé menace de fragmentation nos sociétés contemporaines. À l'inverse nier toute diversité ou pluralité en réaffirmant de façon incantatoire un pacte républicain désincarné serait illusoire. La laïcité d'aujourd'hui est mise au défi de forger l'unité tout en respectant la diversité de la société. Le cadre laïque peut être le lieu de conciliation de cette double exigence³⁰.

Mais dans les formes de ces questionnements tout comme dans les réponses possibles apportées à la question de la diversité culturelle et culturelle (rappelons que ce rapport aboutira à la loi de 2004 sur l'interdiction du port de signes religieux dans la sphère publique), Heine (2008) dit qu'il réaffirmera, notamment dans les mesures concernant l'école, le modèle du républicanisme communautaire ancré dans les imaginaires les plus traditionnels.

Si l'espace pour penser cette interculturalité existe, au sein des éléments pourtant fondateurs de son modèle, de nombreuses réticences persistent. La focalisation sur un type seulement de diversité, celle issue de l'immigration, largement amalgamée aux populations maghrébines, a occulté les autres processus de diversification qui, par

³⁰ <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/034000725/0000.pdf>

conséquent, se trouvent aussi exclus des réflexions de l'école, et a appauvri les possibilités de débat.

S'il est difficile de dire qu'il existe aujourd'hui en France une éducation interculturelle telle que nous avons pu la définir précédemment, nous pouvons tout de même souligner que la singularité du cas Républicain lui ouvre les terrains des éducations citoyennes et démocratiques, largement alimentées par les travaux de scientifiques. En effet, si la politique interculturelle n'existe pas en France, elle n'en est pas moins le terrain fertile de la recherche.

L'émergence de « lieux » pour penser l'interculturel

Des « lieux » institutionnels du champ ont émergé avec notamment la création de l'ARIC (Association pour la recherche inter-culturelle) fondée en 1984 et le CERESI (Centre pour les équipes de recherche et d'études des situations interculturelles) de l'Université Toulouse le Mirail, largement influencé par la recherche américaine des *cross-cultural psychology*. La recherche française sur l'interculturel prend une tournure particulière dont on ne peut cependant nier les influences étrangères. Soulignons notamment le rôle joué par SIETAR international (*Society for Intercultural Education Training and Research*) dans la création de SIETAR France en 1979 (soutenu par des institutions internationales, de grandes entreprises et des universités et centres de formation) ainsi que la traduction d'ouvrages fondateurs tels que ceux d'Edward T. Hall et de Geert Hofstede. Si les travaux des anthropologues sont essentiels dans la constitution du champ interculturel, ceux-ci s'en démarquent rapidement en s'orientant vers l'étude de « l'altérité dans son rapport dynamique avec soi et non comme une réalité objective et limitée » (Rafoni, 2003 : 18). Dans la littérature française, trois auteurs s'approprient les fondements de la recherche interculturelle en proposant des définitions générales. Il s'agit d'une part de Claude Clanet (1989) et de Jean René Ladmiral et Edmond Marc Lipianski (1989). Ils sont accompagnés de personnalités de la recherche sur la rencontre interculturelle et les questions identitaires telles que Cohen-Emerique, Camilleri, et plus particulièrement sur l'éducation interculturelle avec Abdallah-Preteceille, Vinsonneau et Kerzil.

Si l'histoire des nations, des peuples, des ethnies et des pays sert de base à la compréhension des enjeux interculturels, les auteurs français s'en sont peu à peu

écartés, privilégiant une approche plus thématique qu'historique, tout en spécifiant des champs d'application pour un domaine de plus en plus empirique. Cependant, comme le soulignent justement Demorgon et Lipiansky (1999 : 11), « avant de s'imposer comme sujet de réflexion et de recherche, c'est sur le terrain que l'interculturel a émergé comme problème ». Ainsi, les problèmes interculturels naissent de situations sociales concrètes soulevées, en France comme ailleurs, par les entreprises, l'école et les domaines de la santé et du social. Malgré l'incompatibilité à priori des modèles républicains et interculturels, l'éducation interculturelle est de mieux en mieux reçue et comprise par le grand public, et se développe scientifiquement comme le montre une série d'articles et d'ouvrages sur la question dès les années 1990. D'une approche limitée aux « problèmes » d'intégration et d'immigration, l'interculturel a pris le tournant pratique des intervenants dans les services sociaux (Cohen-Emerique, 1999, 2004), de la pédagogie interculturelle (Abdallah-Preteuille, 1985, 1992, 1998) et de la compréhension des stratégies identitaires des enfants d'immigrés (Camilleri, 1989, 1999). Les problématiques interculturelles sont aussi le résultat de la mondialisation qui est à l'origine de la généralisation et l'expansion des échanges économiques et financiers vers des marchés de plus en plus lointains et distincts, ainsi que les problématiques liées à la construction européenne (Lipiansky, Ladmiral, 1989, 1999). Les approches interculturelles à la française sont elles aussi le reflet de ces tensions définitoires et, si les influences du libéralisme ouvert à la diversité sont évidentes, les conditions mêmes de ce débat en orientent les principales pistes de réflexions. C'est à un interculturalisme que nous pourrions qualifier d'« intégré » que la France se confronte en veillant, dans l'articulation de l'universel et du particulier, à proposer des alternatives à un imaginaire largement ethnocentrique, dominateur et assimilationniste.

Les applications concrètes

Les questions éducatives et la gestion du management sont les deux domaines d'applications les plus développés dans la recherche française en interculturel. La recherche interculturelle a ainsi été orientée par les préoccupations sociales en contexte. Ce sont les secteurs de la vie sociale qui ont accueilli les questionnements interculturels comme essais de clarification des changements importants et durables de nos sociétés et ont tenté d'en cerner les enjeux. C'est pour cela que le champ scientifique de l'interculturel occupe une place importante dans les sciences sociales.

Aussi l'interculturel est-il inspiré et inspirant pour les sciences de la communication. Phénomène d'interaction et de communication, il interroge les processus de communication, notamment au sein des médias.

Les recherches sur la communication interculturelle doivent s'aligner sur celles des sciences de l'information et de la communication, soit s'intéresser aux médias, à la littérature ou plus généralement à l'art, non pas seulement en tant qu'objet esthétique, mais en tant que phénomène socio-culturel et objet communiquant. Mais elles doivent aussi s'interroger sur la quotidienneté, dans des situations de communications non-verbales, sources de hiatus entre les cultures (Rafoni, 2003 : 20).

L'interculturel se pense donc à différents niveaux de la communication et le champ de l'interculturel se pose aussi à divers moments de la relation. Martine Adballah-Preteceille et Louis Porcher (1996) ont amorcé, en France, la question du rapprochement de la communication et des médias avec l'interculturel et montrent que, si le champ interculturel est établi, il faut savoir le prolonger et le faire évoluer. Pourtant, d'après Rafoni (2003 : 21),

l'élargissement des études interculturelles vers d'autres domaines et vers d'autres modes de communication que la communication directe, notamment les médias et l'édition, est pour le moment encore timide en France, mais il laisse présager l'ouverture de grands chantiers de recherche.

L'interculturel est alors un domaine dynamique, dans les aspects interventionnistes pragmatiques et politiques, dans une approche rigoureuse et scientifique, mais aussi, par la tradition humaniste qui a ouvert la voie à des ouvrages plus philosophiques ou littéraires présentant l'interculturel comme une recette du « vivre ensemble ». Amin Maalouf (1998) est l'exemple de l'ouverture du champ à des modes distincts et des approches non plus réellement scientifiques mais qui démontrent l'importance de la notion dans l'imaginaire collectif.

CONCLUSION : PENSER L'INTERCULTUREL EST INDISSOCIABLE DE LA COMMUNICATION ET DES MEDIAS

Cette première approche de l'interculturel nous conduit à établir deux dimensions essentielles pour envisager son exploitation dans ce projet de recherche. Tout d'abord, le rapide détour par les fondements théoriques nous permet d'en poser les jalons nécessaires pour savoir précisément appréhender le phénomène interculturel et manier les outils de compréhension de la rencontre. De plus, par sa mise en contexte dans trois cas différents, nous avons pu souligner que, si une forme de consensus théorique est acquis et partagé dans le monde scientifique, plus particulièrement au sein des deux zones culturelles ici abordées, c'est-à-dire les unités francophone et anglophone (le Québec étant en position centrale tour à tour attiré par l'une ou l'autre dans ses influences), les approches de la pluralité culturelle sur le terrain se posent en d'autres termes.

C'est précisément pour la diversité des conceptions et approches des questions interculturelles que nous avons choisi ces trois cas particulièrement symptomatiques des réactions politiques que suscitent la coexistence de plusieurs identités culturelles sur un même territoire. En effet, nous pouvons remarquer qu'en premier lieu, la reconnaissance de cette pluralité semble être l'élément déclencheur à toute forme de gestion. Aussi avons-nous relevé que la façon de concevoir l'articulation des questions identitaires avec les dimensions culturelles conduit à déterminer les espaces mêmes de visibilité de cette rencontre, et d'en déterminer la nature (handicapante ou valorisante).

En Australie, où les problématiques interculturelles sont générées par les enjeux historiques, c'est dans le politique que se définissent ses conditions de définition. Elles sont un fait politique. Le multiculturalisme y est institué. C'est alors auprès des instances politiques que nous pouvons en saisir la substance. Au Québec, où elles sont en tension permanente entre des influences diverses, c'est sur la place publique que ces questions sont discutées, mises en dialogue, soumises à définition. Elles sont un fait social. L'interculturalisme y est débattu. Notre présentation en révèle la présence dans différentes sphères (médiatique, politique, scientifique). En France, où ces questionnements sont essentiellement le fait de chercheurs, les problématiques interculturelles apparaissent dans la sphère publique sous forme de conflit. La diversité culturelle est muette. C'est encore dans les médias, qui se font le reflet des tensions que

cela suppose, ne serait-ce que dans la mise en discours, et au sein de l'école, que les conséquences politiques de cette pluralité de la société sont les plus visibles.

Cette distinction entre les trois cas, non plus seulement des conceptions de la diversité, ni des modèles socio-politiques qui la gèrent, mais du lieu de concrétisation de ces problématiques, est déjà révélatrice d'un ancrage particulier des questions interculturelles. D'une manière générale, nous avons pu relever que la communication publique et les médias jouent un rôle important dans la mise en discours de ces modèles, autant dans leur constitution que par ce qu'ils en révèlent. En effet, ce sont aussi les discours sur cette coexistence d'identités culturelles distinctes qui les font être ce qu'elles sont en déterminant les conditions ; et c'est alors également dans ces discours que se jouent les conflits et luttes pour leur reconnaissance. Dans une réflexion sur l'interculturalité, la rencontre de la différence, et les modalités possibles de convivance, la correspondance avec les médias est incontournable.

Il s'y joue un ensemble de confrontations et de problématisations des questions interculturelles qu'il s'agit d'explorer.

Si les médias occupent une telle place dans les problématiques nationales de définition de soi et de l'autre, de conflit ou de lutte pour la reconnaissance, dans la construction d'une identité nationale et d'un imaginaire de la relation à l'altérité, ils sont précisément un révélateur des questionnements interculturels. Quelles en sont alors les conditions ? Comment le rapport à l'autre se constitue dans ces lieux vecteurs d'interculturalité que sont les médias ? Quelles sont les dimensions interculturelles des médias ? Si ceux-ci sont derechef impliqués dans une forme d'interculturalité, qu'en est-il du projet d'éducation aux médias ? Il s'agira ainsi d'identifier les points de convergence des médias et des problématiques interculturelles par l'éducation aux médias.

À l'instar de cette première partie, la partie suivante sera dédiée à l'exploration du domaine de l'éducation aux médias, dans ses fondements théoriques, puis dans son ancrage singulier dans les trois contextes de l'Australie, du Québec et de la France. Retracer l'histoire des cas de l'apparition et de l'institutionnalisation de ce domaine dans chacun de ces terrains est déjà un enseignement riche sur leur capacité à mobiliser des problématiques interculturelles.

PARTIE 2

L'éducation aux médias

Chapitre 1

La création du domaine de l'éducation aux médias

L'EDUCATION AUX MEDIAS, UN DOMAINE AMBIGU ET POURTANT STABILISE DANS UNE EXPRESSION INTERNATIONALEMENT RECONNUE

Les médias jouent un rôle important dans la mise en mots et en images du monde. Cette construction discursive est chargée de sens et, comme nous venons de le voir, particulièrement avec le cas de la France, la possibilité accrue de mise en circulation de celui-ci n'est pas sans poser question. Lieu de divertissement, d'information, et pourquoi pas, d'apprentissage, les médias occupent une place importante dans la vie quotidienne des enfants, des adolescents, des adultes et des seniors. En bref, tout le monde est concerné par l'omniprésence des médias qui, malgré une répartition inégale entre les pays du Sud et du Nord, ont tissé cette toile étendue à l'ensemble de la planète que prophétisait Mc Luhan (1967). En cela, les médias interpellent différentes compétences et domaines d'investigation. Avant d'être des objets scientifiques, ils sont liés à des imaginaires sociaux portés notamment par la peur d'être manipulés par les messages, par les images. Ils fascinent autant qu'ils effrayent. Chaque apparition d'un nouvel outil médiatique, et dans une certaine mesure, d'un nouveau genre, fait ressurgir les fantasmes rêvés et redoutés d'une machine médiatique toute puissante. Chaque

média s'impose par ses caractéristiques propres et ses capacités à défier les limites du temps (fixation sur support qui permet la permanence), du lieu (reproduction et mise en circulation) ou les deux à la fois (le direct et les possibilités de simultanéité). Ils s'offrent alors dans leur capacité à fournir de l'information de façon continue et dans des conditions dépassant toute mesure.

Ainsi, les médias n'ont pas tardé à se heurter aux murs de l'école. Leur rapprochement, bien qu'amorcé dès l'apparition des médias, est problématique et complexe. Il a été pensé selon des dynamiques différentes, des logiques et des processus antagonistes. Souvent associés au divertissement et relayés à la sphère privée, les médias ont pourtant toujours été un défi pour l'école, qui, dans son rôle socialisant de préparation à la vie en société, ne peut se passer d'une réflexion les incluant tant leur omniprésence et leur importance dans la vie sociale sont inévitables. Agent de socialisation, terminal cognitif, expérience étendue du monde, machine à informer, les médias sont affublés d'une terminologie longtemps détenue par l'institution scolaire pour les mêmes rôles qu'ils semblent lui dérober. Très tôt, les éducateurs ont dû prendre en charge la réflexion *sur* et *avec* les médias permettant de faire sens de l'environnement des individus. Or de pratiques diverses, voire contradictoires, nous verrons que l'éducation aux médias a su regrouper cette initiative de nécessité autour d'un projet cohérent fondé sur les théories de la communication. L'éducation aux médias est aujourd'hui une formulation complète du projet éducatif non plus seulement *par* ou *contre* les médias, mais plus généralement une formation à la communication médiatique et médiatisée.

De ces imaginaires distincts ont émergé des approches spécifiques, des paradigmes rassembleurs qui, sans former une discipline propre, organisent l'éducation aux médias en domaine. Nous allons, dans ce chapitre, présenter les différentes approches de l'étude des médias, c'est-à-dire en poser les fondements théoriques pour, dans le chapitre suivant, en présenter la genèse dans les trois cas à l'étude.

L'éducation et les médias, une histoire ancienne

L'éducation aux médias est un domaine (d'apprentissage et de recherche) officialisé dans les années 1950, sous l'impulsion de l'Unesco et du Conseil de l'Europe, pour signifier un rapprochement entre l'éducation et les médias de masse, déjà amorcé par de nombreux praticiens dans diverses régions du monde. Généralement acceptée comme

une éducation *par* les médias (utilisation des communications de masse à des fins éducatives), l'idée même d'un rapprochement entre ces deux champs trouve son origine dans la naissance des médias eux-mêmes (Jacquinot, 1981 ; Gonnet, 1999). Dès 1880, aux États-Unis, le directeur d'une école du Missouri utilisait des journaux et proposait des lectures comparées pour une « information rigoureuse pour une démocratie active » (Corroy, Gonnet, 2008 : 98). En France, dans les mêmes années, des lycéens démarraient des journaux scolaires pour faire entendre leurs revendications ; « la cloche, maintenant, sonnera plus seulement que la classe ou la récréation ; elle sonnera aussi les Droits de la Jeunesse » (Corroy, Gonnet, 2008 : 256). Ici et là, des professeurs, abbés, responsables de l'éducation, clamaient le danger imminent de la presse sur l'individu qu'il fallait alors éduquer. Les clergés montaient des ciné-clubs dans les sous-sols des églises pour contrôler la diffusion des films et organisaient des animations et débats autour des œuvres visionnées ; des enseignants se lançaient dans de nouvelles pédagogies ancrées dans la participation active de l'élève à son apprentissage, notamment au travers de la presse (Ovide Decroly, Célestin Freinet, Paulo Freire, Janus Korczak, pour ne citer que les plus célèbres). Née spontanément comme réponse à l'implantation des médias dans l'environnement social, l'éducation aux médias renvoie, d'une part, à un ensemble d'enjeux et de représentations sur le rôle et les méthodes de l'éducation scolaire dans l'apprentissage des jeunes, et, d'autre part, à des imaginaires liés aux médias, envisagés de manière divergente, voire paradoxale. Si nous ne sommes pas qualifiée pour aborder l'aspect proprement éducatif du projet, nous tenterons d'en relever les défis pour l'instance scolaire. Et c'est par l'angle de la connaissance et de l'apprentissage des médias que nous allons approcher ce domaine.

Il s'agit donc de retracer l'évolution de l'éducation aux médias en dressant une genèse fondée sur la progression et les changements liés à l'imaginaire des médias ; ainsi que, corrélativement, l'évolution de leur implantation dans la vie sociale. Finalement, ce domaine nouveau a atteint une forme de consensus et suivi un cheminement que l'on peut associer aux théories de la communication de masse.

L'éducation aux médias portée par un imaginaire des médias

L'enseignement est une pratique sociale qui est largement guidée à la fois par les acquis de l'apprentissage et de la formation, mais aussi par un imaginaire plus large impliquant historiquement, socialement et psychologiquement le praticien. Il en est de même pour

les chercheurs qui proposent les théories et modèles servant de ligne directrice à ces enseignants. La recherche est, tout comme l'enseignement, une pratique sociale engageant l'individu et reflétant sa vision du monde. Ainsi, l'éducation aux médias se trouve au carrefour d'un projet éducatif qui renvoie souvent à un projet de société ; et d'imaginaires sur les médias qui ont longtemps reflété une forme de méfiance et d'attrance à la fois (Lebel, 1995). L'éducation aux médias se trouve donc à la croisée des sciences de l'information et de la communication (qui tentent de répondre à cet imaginaire par des modèles scientifiques de compréhension) et des sciences de l'éducation (qui systématisent ce projet éducatif, reflet ou moteur des projets de la société). Comme le souligne justement Jacquinet (1997 : 30) : « Praticiens et chercheurs ont donc tout intérêt à travailler ensemble s'ils veulent faire de l'éducation aux médias un véritable instrument d'éducation du citoyen ». Si ce vœu pieux de structuration de l'éducation aux médias perdure, ce domaine n'en est pas moins ancré dans des pratiques et des approches diverses.

Pour illustrer ce propos, soulignons le travail de Anderson qui dès 1983, note que les différentes conceptions de l'influence de la télévision sur les publics se posent comme cadre des diverses pratiques des enseignants et chercheurs de l'éducation à la télévision. Il distingue quatre grands courants présentés comme suit :

- *l'approche normative*, qui correspond à la tradition de recherche des effets manipulatoires des mass-médias et propose ainsi à discriminer les programmes et opérer un choix prenant en compte l'aspect idéologique de l'offre télévisuelle ;
- *l'approche réflexive* qui s'apparente plus à l'idée d'une motivation personnelle forte dans le choix des programmes dont il faut prendre conscience ;
- *l'approche critique* qui s'appuie sur la conception selon laquelle la télévision est l'expression de la culture contemporaine, préconisant alors l'analyse des genres et des caractéristiques esthétiques permettant de cerner comment les médias et la télévision en particulier nous « représentent » ;
- *l'approche sémiologique* mettant l'accent sur l'apprentissage des techniques et des langages cherchant à déconstruire et donc à saisir ces mises en représentation de la réalité.

Dans une approche historique et avec des visées de théorisation, Masterman (1983, 1985, 1994, 1997), identifie trois phases dans la constitution du domaine de l'éducation

aux médias. Il s'agit tout d'abord de la phase dite « *vaccinatoire* », dans les années 1950, durant laquelle les théories de l'École de Francfort et l'opposition entre la culture de masse et la culture « cultivée » étaient prégnantes. L'attitude admise était une certaine méfiance envers les médias accusés de causer le déclin culturel et l'appauvrissement du goût des jeunes. On leur reprochait d'user d'un langage inauthentique (tel que la publicité) pour pervertir les masses. L'éducation aux médias visait alors des objectifs d'éducation à l'esthétique et au goût pour préserver une culture noble. Les enseignants occupaient ainsi le rôle de formateurs à la grande culture, eux-mêmes implicitement garants du bon goût.

Ce fut dès le départ un mouvement défensif et paternaliste dont l'objectif était d'introduire les formes courantes de médias dans la salle de classe dans le seul but de les dénigrer parce que commerciales, manipulatrices et sans aucune originalité. (...) L'éducation aux médias fut ainsi, à ses débuts une éducation contre les médias (Masterman, 1994 : 22).

Ensuite, et dès le début des années 1960, l'expansion de l'art populaire et l'apparition de ce que Masterman nomme *l'approche sélective*, ont désigné certaines catégories médiatiques comme ayant un intérêt culturel. Les théories sur le cinéma, notamment en France avec les Cahiers du Cinéma et des auteurs comme Godard et Truffaut, ont permis d'approcher la culture médiatique d'un angle plus « éduqué ». Malgré le matériau (le média), certains contenus (œuvres) avaient caractère de création. C'est en accordant une certaine noblesse littéraire à une forme de produit médiatique que les médias ont pu passer les portes de l'école. L'éducation aux médias se contentait alors d'étudier les productions cinématographiques en tant qu'œuvres littéraires, sans même considérer l'importance des médias dans le quotidien ou les nouvelles formes de discours ancrés dans la société. Mais l'éducation aux médias acquiert ici une première forme de légitimation en s'orientant vers une éducation au cinéma, à l'art, considérés comme *cultures légitimes*.

L'idée de « valeur » restait centrale. Le sens critique (utilisé non pas contre les médias mais contre leur contenu) demeurait un objectif fondamental. L'éducation aux médias restait « protectionniste » et (...) se fondait toujours sur l'hypothèse qu'il fallait améliorer les goûts des élèves en matière de médias (Masterman, 1994 : 27-28).

Finalement, la troisième et dernière phase identifiée par Masterman, et par laquelle l'éducation aux médias s'est vue (trans)formée, *l'approche moderne*, est celle des approches critiques, ancrées dans les préoccupations de la fin des années 1970. Elle

privilégie les domaines de la sémiotique, des théories idéologiques et des questions liées aux contextes sociaux de la production et de la consommation des médias. L'authenticité de l'image est remise en question par les travaux de nombreux sémiologues et le succès d'ouvrages, dont *Mythologies* de Barthes paru en 1957³¹. L'image est perçue comme arme idéologique dans un contexte sociologique qui permet de faire apparaître, en éducation aux médias, les notions de discours et donc de distinction entre la réalité et les représentations. La revalorisation de la culture populaire rend l'étude de l'objet médiatique intéressante, et la sémiologie fonde les débuts d'une éducation aux médias moderne permettant la transversalité dans l'étude des médias et un rapport éducatif rendu possible par une méthodologie appliquée. En parallèle, les théories critiques de Gramsci (1978) introduisent notamment le concept d'hégémonie et présentent les médias comme un lieu de combat duquel ressort un sens imposé (par les codes) aux récepteurs. L'exposition aux médias n'est pas considérée comme « allant de soi » et les enseignants sont alors en mesure d'interroger les notions de valeur, de choix et d'attitudes comme processus de communication. Les médias sont finalement pensés au travers de l'ancrage dans le quotidien (on en appelle aux théories des *media studies*), dans des contextes sociologiques particuliers au sein desquels on ne les interroge plus pour leur aspect esthétique mais comme élément central dans la production de débats idéologiques sur le politique. On n'étudie pas seulement le texte médiatique mais aussi les contextes dans : les processus de production / encodage de l'industrie ; les processus de lecture / décodage du public.

Au début des années 80, les enseignants commencèrent à intégrer et à réunir dans leur enseignement un certain nombre des préoccupations intellectuelles des années 70, ce qui leur permit d'avoir une appréhension conceptuelle plus cohérente du rôle et de la fonction des médias dans leur ensemble, et de la manière de les enseigner (Masterman, 1994 : 33).

L'intégration progressive des médias dans les projets éducatifs se fait donc le reflet de l'imaginaire qu'ils suscitent. Tour à tour objet de fantasmes technologiques ou d'angoisses culturelles, les médias sont également des formes mouvantes de communication. Ainsi, l'éducation aux médias est-elle une bonne cristallisation de ces imaginaires et de ces théories puisqu'elle en suit précisément l'évolution, tout en restant largement ancrée dans un paradigme protectionniste. L'éducation aux médias est donc

³¹ Ouvrage majeur mais dont la portée heuristique, notamment en éducation aux médias, ne sera dévoilée que plus tard, lorsque l'ouvrage et le courant qu'il initie seront revisités par les auteurs britanniques dont Masterman. À ce propos, voir François Cusset (2003) *French Theory, Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis*, Paris : La découverte.

avant tout une adaptation éducative liée à la conception commune des effets des médias sur les plus jeunes, mais aussi, comme le montre le chapitre suivant, une réponse à leur développement technologique et à leur implantation croissante dans la vie sociale.

L'éducation aux médias comme réponse à l'évolution des médias dans le social

Jacquinet et al. (2008) proposent de comprendre les diverses approches éducatives qui ont été envisagées, à partir de l'usage des médias et en fonction de leur « importance » dans le social. Dans les années 1960 et une bonne partie des années 1970, les films étaient mobilisés dans une éducation à l'image essentiellement esthétique et linguistique. Pourtant, les recherches culturelles anglaises et les événements culturels de 1968 ont opéré un changement d'attitude face aux médias, et la posture critique a ensuite été largement portée par la sémiologie française. Durant les années 1970 et au début des années 1980, l'essentiel de l'intérêt, des consommateurs comme des penseurs, s'est porté sur la télévision (bien que ce média n'ait été légitime, dans certaines régions du monde, en recherche comme en pédagogie, que bien plus tard). Les discussions sur l'émergence d'une société de consommation et la critique de la publicité prenaient une place majoritaire dans l'éducation aux médias à travers le monde. Pendant les années 1980, suivant cette approche critique, l'éducation aux médias s'est vue enrichie des nouvelles formes de communication de masse telle que la vidéo. Le rapport local/global dans la production et la diffusion de communications s'amorçait. Dès 1990, l'apparition des chaînes privées signant la fin des monopoles publics ont orienté l'éducation aux médias vers l'étude des contenus médiatiques et de leur impact. Les travaux autour de la violence, des représentations, de l'influence sur les jeunes, notamment de la publicité et les questions liées au consumérisme prenaient de l'ampleur. C'est alors que les débats sur la régulation ont permis de lancer des consultations publiques dans différents pays du monde. Les familles, mais aussi les écoles ont commencé à être vraiment impliquées dans les questions de communication médiatique. Au milieu des années 1990, c'est l'apparition de l'Internet et du Web qui oriente les besoins éducatifs sur la capacité à utiliser ces médias digitaux. L'intérêt de l'éducation aux médias s'est alors porté sur la compétence technique. Les approches américaines ont ainsi supplantées les approches critiques européennes et l'éducation aux médias a pris un tournant techniciste. Depuis le début du XXI^e siècle, l'éducation aux

médias est devenue globale, intégrant l'ensemble des médias et visant l'acquisition de compétences générale sur la compréhension et l'utilisation des médias de masse. La convergence des langages et la « multimédiatisation », notamment par l'apparition incessante de nouvelles technologies, ont conduit à une digitalisation croissante des procédés de communication et ainsi à une centralisation des préoccupations éducatives autour de la « *media literacy* », traduite, pas tout à fait justement, par « alphabétisation aux médias » ou « compétence médiatique ». « What was a call for a synthesis of digital literacy and the tradition of audiovisual literacy (media education), which came to be known as media literacy » (Jacquinot et al. 2008 : 26).

L'implication et les approches éducatives en œuvre pour saisir les médias n'ont d'équivalent que l'importance de ceux-ci dans la vie sociale. Si nous voyons que l'intérêt porté aux différentes formes et supports médiatiques suit leur implantation sociale, c'est aussi en parallèle de la connaissance accrue sur les modalités de leur fonctionnement que le domaine de l'éducation aux médias se constitue.

Dans la lignée des travaux de Anderson (1980) et de Masterman (1985), Piette (1988) a élaboré une étude sur la filiation théorique entre les programmes d'éducation aux médias et les courants de la recherche sur la communication de masse, de laquelle il déduit plusieurs étapes correspondant à cet imaginaire des médias, à leur rôle et à leurs effets. Il distingue ainsi deux phases : la *phase d'expérimentation*, éclatée, dans laquelle diverses perspectives sont envisagées selon les approches culturelles, sémiologique, critique, éthique, etc ; et la *phase de consolidation*, plus intégrée, qui définit les principales caractéristiques de l'éducation aux médias moderne, dans une approche plus globale, qui ne vise plus seulement à donner des outils défensifs face à l'idéologie des médias, mais prend en compte l'ensemble du phénomène médiatique dans sa complexe relation au récepteur. Nous verrons alors le passage d'une approche défensive à une perspective participative. Chacune de ces étapes nous permet de souligner les fondements théoriques de l'éducation aux médias.

Fondements théoriques de l'éducation aux médias ou le miroir des recherches sur les communications de masse

Nous allons voir que, dans les premières approches, lors de la *phase d'expérimentation*, il s'agissait essentiellement d'éduquer *contre* les médias. Ceux-ci étaient appréhendés comme des forces idéologiques et trompeuses influençant directement les jeunes dans leur rapport au monde. À partir des premières études sur le cinéma, et la systématisation des recherches dites des *media studies* dans les années 1930-1940, les chercheurs américains pensèrent la communication de masse comme un processus de persuasion perçu à travers sa force de conviction. Les études au sujet de l'influence des médias sur les publics, amorcées avec la presse et la radio, connaîtront véritablement leur essor avec l'avènement de la télévision. Les jeunes, grands consommateurs de toutes formes médiatiques, sont au centre des préoccupations sur *les effets des médias*. Les éducateurs visaient alors à « armer » les jeunes contre ces pouvoirs de perversion. La théorie des effets directs évoquée ici (Lasswell, 1927), et implicite dans l'orientation suivie par les éducateurs, fut réfutée par les auteurs de l'école des *Uses and Gratifications* qui développèrent notamment une approche prenant en compte la dynamique de la relation jeune/média (Gerbner, Gross, 1976 ; Schramm et al., 1961).

Cette nouvelle perspective dans l'étude des médias a conduit à les considérer comme des outils de socialisation importants (Lebel, 1995). Les médiateurs furent incités à prendre en considération l'usage qu'en avaient ces mêmes jeunes et à leur fournir des outils d'appréciation des produits culturels médiatiques, jusqu'à la création même de programmes d'éducation *par* les médias³², avec notamment l'arrivée de la télévision éducative (Sesame Street par exemple). C'est alors en comprenant que ce n'est pas tant le média lui-même que la façon dont on l'utilise qui en détermine les facultés éducatives que l'éducation aux médias s'est définitivement orientée vers les questions de réception. Mais même à ce niveau, les questionnements relatifs aux capacités cognitives et aux processus de structuration de la pensée font défaut (Jacquinot, 1981), si bien que les éducateurs ont envisagé le saut d'une étude « avec » les médias à des recherches « sur »

³² L'éducation par les médias est justement décrite par Piette (2003 : 44) « Lorsque l'on parle d'éducation « par » les médias, on entend une activité pédagogique qui utilise les médias comme aide à l'enseignement. C'est le cas, par exemple, lorsqu'on utilise le journal avec l'intention principale d'enseigner le français (acquisition de nouveau vocabulaire, exercice de rédaction sur le modèle des différents genres journalistiques, utilisation des articles comme sources de référence pour une recherche, etc.) ou dans le but d'aborder des notions qui relèvent de domaines d'apprentissage tels que l'univers social, la mathématique, la science et la technologie, etc. ou de tout autre domaine. L'éducation « par » les médias renvoie ainsi à une pédagogie du support, dans laquelle les contenus médiatiques sont au service de l'enseignement des disciplines ».

les médias. Quittant « l'apprentissage par les médias » pour un « apprentissage des médias ».

Finalement, des études portant non plus sur la réception mais sur la production médiatique et la communication révélèrent une complexité grandissante des produits de la communication de masse. Par exemple, l'approche sémiologique s'imposa, dans les années 1960, comme courant théorique majeur dans la compréhension de la communication de masse. Par la suite, les études de communication de masse ont pris un essor encore plus important et ont investi de nouveaux terrains, en production, comme en réception. Nous allons ainsi explorer chacun de ces courants de recherche en communication qui constituent la base de connaissances sur les médias et accompagnent l'étude que l'on en fait dans le cadre scolaire, et qui ont donné lieu à une formulation plus cohérente lors de la *phase de consolidation*.

La phase d'expérimentation comme mosaïque théorique éclatée

La *phase d'expérimentation* concerne les premières étapes de définition du domaine de l'éducation aux médias. Les premiers programmes d'éducation aux médias sont hétéroclites et éclatés, autant en termes de moyens et contenus d'enseignement que la nature même des enseignements dispensés.

Durant cette phase d'expérimentation, l'éducation aux médias s'est engagée de manière improvisée dans différents domaines d'investigation, ce qui explique en grande partie pourquoi on ne retrouve pas une unité disciplinaire susceptible d'assurer une certaine cohérence (Piette, 1996 : 47).

La nature de l'objet sur lequel porte l'enseignement ne fait pas consensus, d'autant que le terme même de média prête à confusion. La presse écrite et la télévision sont généralement au centre des intérêts, soit dans une optique critique, soit sémiotique, mais souvent incohérente. Par une analyse des programmes qui ont été développés durant cette première phase, et dans le but de dégager des similitudes quant à leurs fondements théoriques, Piette (1996 : 46) note que « la seule chose qui rapproche ces programmes est le fait qu'ils portent sur des aspects touchant à la communication de masse ». Il identifie alors quelques-uns des principaux fondements théoriques de la recherche sur la communication de masse qu'il confronte aux définitions données des programmes d'éducation aux médias à travers le monde (Piette, 1988). Il apparaît alors que malgré l'incohérence apparente des projets, nous puissions toutefois « dégager quelques

grandes perspectives qui déterminent à la fois la philosophie, les objectifs ainsi que les contenus des programmes et qui illustrent la filiation théorique avec les courants de la recherche en communication de masse » (Piette, 1996 : 47).

De la recherche américaine, il distingue, d'une part, le modèle béhavioriste donnant naissance à la théorie des effets directs (Lasswell, 1927), puis, le modèle des effets limités (Lazarsfeld, Katz, 1955, etc.) et, d'autre part, le modèle fonctionnaliste proposant l'approche des « usages et gratifications » (McQuail, 1984, Katz 1959, DeFleur, 1989), et enfin, le retour au paradigme des effets avec les théories de l'influence indirecte et les modèles psychosociologiques (Gerbner, 1989). La recherche européenne est, d'après Piette (1988), plus systématiquement l'œuvre de philosophes et d'écrivains permettant une certaine mise à distance de la mesure et de l'empirique. La problématique majeure de la recherche en communication en Europe concerne donc avant tout la place des médias dans la dynamique sociale. On y distingue alors les théories de la société de masse et le courant critique comprenant l'école de Francfort, étudiant les médias comme instrument de domination culturelle. Parallèlement à cela, les travaux de Roland Barthes, ceux de Abraham Moles et Edgar Morin, ouvrant une perspective systémique et enfin, sous l'impulsion du *Centre for Contemporary Cultural Studies* de l'université de Birmingham, une reformulation du paradigme critique avec les études culturelles³³ (*Cultural Studies*). Il en résulte que la pratique de l'éducation aux médias peut se catégoriser selon les filiations suivantes, qui, dans l'idée d'une approche globale (Gonnet, 1999), ne sont pas exclusives mais complémentaires.

La théorie des effets

Les premiers travaux fondateurs des SIC, issus de la théorie de l'argumentation et de la notion d'information, ont ouvert la voie à des traditions de recherches qui seront déterminantes dans le développement de cette interdiscipline. C'est aux Etats-Unis que débute les études empiriques sur les médias dans les années 1920-1930, concernant l'influence des médias sur les publics. En développant les méthodes de sondage et d'analyse de contenu, puis à partir des études sur le cinéma, et la systématisation de ces

³³ Nous l'employons ici dans une forme traduite qui ne renvoie pas aux travaux français sur les études culturelles. Voir à ce propos les numéros 24-25 de la Revue MEI, sous la direction de Bernard Darras, intitulé « Études culturelles & Cultural Studies ». Pour éviter la confusion, nous utiliserons l'expression originale dans la suite du texte.

recherches dites des *media studies* dans les années 1930-1940, les chercheurs américains pensent la communication de masse comme un processus de persuasion. Sous l'égide des modèles behavioristes de la psychologie expérimentale fondée sur le processus du stimulus-réponse, et à partir d'études sur la propagande politique (Lasswell, 1927 ; Tchakhotine, 1939), le contexte de l'entre deux guerres est propice à une perception négative des médias que l'on cherche à justifier scientifiquement. Les expérimentalistes américains développent l'idée de médias à l'image d'une seringue injectant des idées, attitudes et émotions dans le cerveau des publics passifs et homogènes. La communication est ici limitée à sa dimension persuasive, dans une relation autoritaire et sans prise en compte des contextes sociologiques ou psychologiques de réception ni d'aucune forme de rétroaction.

Les études sur l'influence des médias sur les publics connaîtront véritablement leur essor avec l'avènement de la télévision. Les jeunes, grands consommateurs de toutes formes médiatiques, sont une cible importante des préoccupations sur les effets des médias. Les études ayant pour objectif de comprendre cette relation complexe entre les jeunes et les médias sont fondamentales dans le champ de la communication et l'on retrouvera cette thèse de la persuasion via un stimuli et du conditionnement des pratiques, au milieu du XXe siècle, dans le domaine d'étude de la publicité et du marketing.

La théorie des effets postulant que les médias ont une influence directe sur des jeunes considérés comme une masse d'individus passifs incite à une prévention des dangers de ces effets potentiellement négatifs. Craignant que les médias, et notamment la télévision, n'entraînent une confusion majeure, chez les jeunes, entre la réalité et la fiction, les adultes (parents et éducateurs) sont incités à jouer un rôle de médiation visant à briser la passivité. S'immisçant dans la relation entre les jeunes et les médias, ces agents de médiation portent un programme éducatif centré sur « l'acquisition de connaissances qui permettent aux jeunes d'identifier les visions déformées de la réalité proposées dans les médias » (Piette, 1994 : 43).

Si cette posture protectionniste n'est plus vraiment assumée, elle a donné naissance à tout un courant de recherche plus relativiste sur les effets, de la violence, de la pornographie, etc., porté par le principe de « médiation ». Elle prend maintenant des formes plus insidieuses dans des projets qui continuent à vouloir « protéger » les jeunes.

Les approches critiques

L'entre deux guerres marque donc les premières accusations directes de la responsabilité de la presse et de la manipulation des médias. Elles ne cessent de se répéter. On y dénonce la puissance hégémonique de la communication de masse accrue par ces nouveaux médias. Comme nous l'avons souligné plus haut, le modèle de la « seringue hypodermique » et les travaux de Lasswell participent à une vision menaçante des médias. Les travaux de recherche sont essentiellement centrés sur la production et identifient un danger social. L'École de Francfort (1930-1960) est notamment porteuse de ces nouveaux travaux de la pensée critique, développés par des penseurs tels que Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin et Herbert Marcuse. Ces théories critiques des médias dénoncent le rôle des médias dans la reproduction des rapports de domination au sein de la société et la diffusion d'une idéologie des classes dominantes ; ils développent l'idée d'une rationalité instrumentale, accusant les médias de mystifier les masses. Les publics, considérés comme masse uniforme soumise à l'hégémonie, est sous l'emprise des effets manipulateurs des médias qui servent le maintien des inégalités sociales. Tributaire de préoccupations marxistes, la sociologie critique et les tenants de l'école de Francfort mettent l'accent sur le rôle de contrôle social des médias servant à renforcer le pouvoir en place et la culture dominante.

L'éducation aux médias est alors centrée sur « l'analyse du rôle et de l'influence des médias dans le maintien et la reproduction des inégalités sociales, via l'étude des dimensions économiques et politiques des médias » (Piette, 1996 : 49). On y interroge le contrôle des instruments de communication et des industries culturelles. Elle doit en l'occurrence permettre aux jeunes de réaliser que les médias véhiculent des valeurs et des idées représentatives de la sphère dominante, celle ayant le pouvoir (et notamment le contrôle des médias eux-mêmes).

Les publics ne s'intéressent pas aux médias de masse parce qu'ils satisfont des besoins immédiats, de l'ordre des stimuli sensoriels, mais parce qu'ils proposent des points de vue structurés sur le monde, des récits qui lui donnent sens, remplissant la vie quotidienne de plaisirs adaptés aux morales des dominés, apportant également l'espoir d'un changement social ou d'une revanche sur le destin. (...) Les médias n'ont pas pour effet fort un bouleversement des pratiques sociales mais au contraire un maintien du *statu quo* (Maigret, 2003b : 34).

L'analyse des médias est donc étendue à sa place et son rôle dans la dynamique sociale. Les idées d'aliénation culturelle et de menace d'uniformisation font partie de cette étude des dimensions idéologiques des messages.

Des effets limités à la perspective des usages et gratifications

La seconde partie des études sur les effets des médias, fondée sur une sociologie d'enquête, notamment dans le cadre de l'École de Columbia, conduit à en relativiser les effets directs et illimités et à conclure que s'ils provoquent des changements d'attitudes, ayant ainsi une influence sur les individus, elle est limitée et indirecte. Les recherches de Lazarsfeld (1944) conduisent donc à introduire de la complexité dans l'étude de l'influence des médias, en y intégrant notamment les relations interpersonnelles et la sélectivité individuelle comme autant de filtres et d'habiletés acquises par les publics.

Le changement de paradigme des sciences sociales et le besoin d'ancrer la communication dans une démarche plus positiviste, en repoussant de l'aspect philosophique des théories critiques, conduisent de nombreux chercheurs, dont Paul Lazarsfeld et Elihu Katz, à vouloir produire des données empiriques pour fonder les discours analytiques sur les effets des *mass media*. Avec elles, la critique du modèle de la « seringue hypodermique » ouvre la voie vers une limitation des effets directs des médias, démontrant que « la communication de masse n'a pas l'efficacité nécessaire et suffisante pour modifier significativement (à elle seule) les attitudes ou les comportements des utilisateurs des médias » (Breton, Proulx, 2002 : 147).

Lazarsfeld et Katz (1955) affineront alors le modèle des *effets limités* (notamment avec la théorie du « *two step flow of communication* » et la thèse du renforcement des opinions préexistantes). La communication de masse participant à un réseau complexe d'influences, l'efficacité des messages est calculée en fonction de leur degré de renforcement des attitudes et opinions préexistantes. Tout un ensemble de facteurs participant de l'influence sociale sont identifiés. Cette approche sera systématisée dans la recherche sur l'impact de la télévision sur les jeunes, et influencera la recherche sur les effets indirects et cumulatifs de la télévision dans les années 1970, notamment avec des auteurs tels que Gerbner et Gross (1976).

L'insuffisance dénoncée de ces théories des effets limités quant à leur capacité à expliquer la relation opinions / médias de masse, hors du modèle de communication mécaniste et simpliste, a ouvert de nouvelles perspectives d'étude. D'une tradition médiacentrique, les recherches dérivent alors vers des préoccupations centrées sur la réception et les besoins sociaux (« fonctions manifestes et latentes ») des individus. Les publics auraient des attentes et des besoins particuliers qu'ils chercheraient à satisfaire dans leurs pratiques culturelles, dans une relation active aux médias. Cette approche fonctionnaliste se retrouve dans le cadre spécifique des travaux sur la relation des jeunes avec la télévision. Les théories de l'exposition et de la perception sélective aboutissent à l'idée que celle-ci représente un puissant agent de socialisation. La télévision, ainsi que les autres médias, diabolisés par les études de l'école de Francfort, sont reconnus comme ayant un rôle positif à jouer dans la socialisation et le développement de la personnalité des jeunes (Schramm et al., 1961). La télévision apparaît alors comme outil particulièrement précieux et entraîne la création d'un nouveau courant de la recherche axé sur l'exploitation de ce potentiel éducatif (Caron et al., 1993).

Les débats idéologiques de la place des médias dans la société, autant dans une perspective critique que dans celle des premiers travaux de Lazarsfeld sur les effets des médias, alimentèrent et orientèrent la nouvelle génération de recherche. Pour sortir de la dynamique « manipulation *versus* efficacité », ces études tenteront de comprendre les fonctions remplies par les médias dans la société. Les auditeurs sont leurs propres juges, tout en étant actifs dans le choix de certains types de messages et certains supports plutôt que d'autres. Dès les années 1970, ce courant des « *uses and gratifications* » produit une série de travaux qui sont orientés par l'idée que la véritable question dans la relation individu/média n'est pas de cerner ce que les médias font aux publics, mais ce que les publics font des médias. Le récepteur est alors responsable des choix et sélections qu'il opère dans ses consommations médiatiques, ceci étant la conséquence d'un ensemble de variables psychologiques ou sociales que les chercheurs tentent de mettre à jour.

Cette perspective pose la question des fonctions et des usages. Les jeunes sont alors considérés comme actifs et en position de choix de consommation médiatique, en fonction d'un ensemble de critères individuels. Cette approche, reconnaissant le rôle des médias dans la socialisation des jeunes, envisage des programmes éducatifs

essentiellement axés sur la connaissance des habitudes de consommation et sur la nature du processus de production des médias. Des études des genres et des publics permettent alors d'enrichir la nature critique et sélective de la consommation médiatique des jeunes. Le rapport des publics avec les médias apparaît être beaucoup plus complexe que le schéma canonique initialement proposé et l'éducation aux médias y occupe une place compréhensive des choix et goûts des jeunes, tout en identifiant les mécanismes mis en œuvre par les médias pour correspondre à leurs attentes.

La perspective sémiologique

Dans les études européennes se développent des recherches plus centrées sur la place et le rôle des médias au sein de la société. Souvent ancrées dans le paradigme critique, ces études proposent des approches philosophiques plus qu'empiriques. L'avènement de l'industrialisation de la culture a totalement modifié le paysage traditionnel européen. Pour beaucoup, les grands médias de masse ont produit une culture médiocre et commerciale, visant la passivité et conduisant à la décadence de la communauté. C'est ce contexte pessimiste qui fera naître les théories de la société de masse dictant les études sur les médias en Europe (Bennett, 1982). L'École de Francfort et le courant critique domineront les études sur la place des médias dans la dynamique sociale au début du XXe siècle. Dans la continuité de ces travaux, mais intégrant une dimension théorique nouvelle, l'approche sémiologique s'imposera, dans les années 1960, comme courant théorique majeur dans la compréhension de la communication de masse. Avec la publication de *Mythologies* en 1957, Roland Barthes ouvre une voie décisive dans l'étude des médias en proposant la première analyse d'une image de communication et en posant les fondements de la méthode. Cette nouvelle science des signes servirait alors, par l'analyse des processus de signification, à révéler le fonctionnement de l'idéologie culturelle dénoncée par l'École de Francfort. On parle de « démystification ». Par la suite, la sémiologie appliquée à la communication de masse prendra un essor encore plus important et investira de nouveaux terrains. Par exemple, les SIC et la sémiologie entretiennent des « relations étroites voire consubstantielles si l'on considère que communiquer, c'est mettre en circulation et en jeu du sens par l'intermédiaire de signes » (Lochard, Soulages, 2006 : 229). Umberto Eco (1970) investit les questions de décodage et explique en quoi ils mobilisent des « savoirs

encyclopédiques » de la part du spectateur ; Christian Metz (1968), sémiologue du cinéma, met à jour un ensemble d'unités qui structure le discours filmique ; etc.

Dans la perspective sémiologique c'est le message qui a plus d'importance que le canal média. On postule que la construction du sens impose des cadres interprétatifs orientant alors grandement la compréhension des messages. La question du sens est donc le fondement de cet apprentissage. L'analyse du langage et des codes des médias permet aux jeunes de dévoiler le processus de signification. « La culture de masse est étudiée avant tout comme un système signifiant structuré, comme un phénomène de langage » (Piette, 1996 : 51).

Les théories des « Cultural Studies »

Les *Cultural Studies* britanniques rapprochent les études littéraires et sémiologiques des approches ethnographiques, mettant la question de la réception au centre de la critique sociale héritée du marxisme. Les auteurs comme Richard Hoggart, Stuart Hall ou David Morley, tendent à montrer que les interprétations ne sont pas seulement l'œuvre du média, ni même seulement du milieu social, mais sont liées aux identités des individus et des groupes. Les théories des *Cultural Studies* présentent les médias, non plus comme des instruments produisant des effets sur les publics, ni comme des sources de satisfaction potentielle pour les récepteurs, mais comme partie prenante d'un système d'interaction symbolique ancré dans un contexte particulier constitué de la richesse des publics. L'analyse des médias est axée sur la compréhension des dynamiques sociétales qui les produisent. L'essentiel de cette perspective est « l'analyse du processus par lequel ces productions symboliques signifient, soit la façon dont s'articulent, de manière signifiante, les codes et les règles qui fondent le message particulier des médias » (Piette, 1996 : 51). Les jeunes sont amenés à remettre en question la dimension signifiante « allant de soi » des médias et à comprendre comment ils participent à la production d'un univers symbolique. La confusion possible entre réalité et discours est centrale dans cette approche orientée vers la réception.

Dans la lignée des réflexions sur les contestations possibles de l'ordre social aux idéologies de pouvoir et des travaux sur les dimensions idéologiques des messages des médias (Hall, 1982), l'Angleterre lance un débat original sur la culture « pensée comme

instrument de réorganisation d'une société bouleversée par le machinisme, de « civilisation » des groupes sociaux émergents, comme ciment d'une conscience nationale » (Mattelart, Neveu, 2003 : 4). Les études de la communication de masse (dans sa dimension culturelle) permettent de cerner sa participation à la production d'un univers symbolique, au travers des messages, éléments déterminants dans la relation entre les médias et ses publics. Le courant pluridisciplinaire des *Cultural Studies* se présente comme « la synthèse des études marxistes à l'intérieur d'un nouveau paradigme sémiologique » (Piette, 1988 : 30). Ce paradigme évolue de la considération de la culture et des sous-cultures à des préoccupations plus larges mettant en exergue la capacité critique des consommateurs expliquée par des facteurs plus internes, plutôt que par le rôle de la classe sociale. Les *Cultural Studies* ont la « conviction que la plupart des enjeux du monde contemporain gagnent à être questionnés au prisme du culturel. L'entreprise a le mérite de bousculer les effets d'enfermement liés à l'hyperspécialisation » (Mattelart, Neveu, 2003 : 5-6).

Confrontés aux divergences interprétatives, Hoggart et Hall, notamment, réinvestissent les thèses de l'hégémonie et de l'idéologie des médias pour proposer le rôle central du concept de représentation dans l'étude des médias comme « faiseur » de réalité, plutôt que comme miroir de celle-ci. Ils posent la question suivante : « where do meaning come from and how can we tell the « true » meaning of a word or image ? » (Hall, 1997). Les approches culturelles de la communication de masse empruntent aux théories sur la culture la problématique centrale du sens. « Pour les tenants de l'approche culturelle, le processus de signification doit être appréhendé dans ses dimensions sociales, car la signification est elle-même une production sociale, en soi l'analyse d'un message n'a pas de sens » (Piette, 1988 : 31).

Le basculement américain de ces approches se retrouve notamment dans les préoccupations féministes et les luttes des minorités (ethniques et sexuelles). Aussi, les chercheurs australiens, asiatiques, indiens, africains ou sud-américains par exemple, s'approprient les *Cultural Studies* pour penser le décentrement postcolonial de la question des identités, des catégories des sciences sociales et de la modernité, du multiculturalisme, et de l'occident.

Ces théories apportent une vision nouvelle des médias qui prend à la fois en compte la dimension discursive de la production, les questions de réception et de leur ancrage dans un domaine critique, contextualisé et culturel. L'approche éducative reprend alors

à son compte cette complexité dans une conception hétérogène de la configuration médiatique.

De son travail d'étude sur la filiation théorique de l'éducation aux médias à la communication de masse, Piette (1996 : 52) remarque : « À ces perspectives qui se rattachent aux théories en communication de masse, on peut également identifier la prédominance de deux perspectives que l'on peut considérer comme athéoriques ».

La perspective éthique

La perspective éthique pose comme problème les valeurs véhiculées par les médias. Les questions sur la violence, le sexisme, les stéréotypes, etc. constituent un travail de réflexion sur l'impact des médias sur les systèmes de valeurs des individus et de la société. On retrouve aussi beaucoup ces questions à travers les chartes du journalisme et le rapport à l'information qui sont présentés dans une perspective éducative comme les garants d'une transparence et la véracité de l'information fournie par les journalistes. Cette approche est alors souvent développée lorsque l'éducation aux médias sert de prétexte à un enseignement citoyen, le journalisme étant ainsi perçu comme la garantie d'une démocratie plurielle. Sans être véritablement a-théorique, cette perspective vient surplomber l'approche du domaine de l'éducation aux médias dans certains cas, comme nous le verrons plus en détail dans notre étude empirique.

La perspective pratique

La perspective pratique est centrée sur l'initiation des jeunes aux dimensions pratiques de la production médiatique. Il s'agit de prendre conscience des limites et possibilités d'expression qu'offrent les médias, ainsi que des contraintes de production. Cette approche est préconisée dans tous les projets de l'éducation aux médias fondée sur la philosophie du « *learning by doing* » qui cherche à placer l'apprenant dans une situation de production où c'est la nécessité d'action qui le pousse à apprendre. Cette perspective est valorisée depuis l'apparition de l'éducation aux médias, sans entrer nécessairement dans une démarche techniciste de maîtrise de l'outil, c'est davantage dans l'idée d'une appropriation des codes par leur usage dont il est ici question.

Bilan : des fondements théoriques pour un domaine pertinent

L'étude de la filiation des projets d'éducation aux médias avec les courants de la recherche sur la communication de masse menée par Piette (1988, 1994, 1996) est essentielle au développement d'un cadre théorique indispensable qui permet d'intégrer les contenus et la nature des apprentissages dans un ensemble dynamique et cohérent. Dans une perspective de développement systématique et international de l'éducation aux médias, celle-ci ne peut se passer de ces fondements théoriques.

Nous pouvons synthétiser ces différents fondements théoriques ayant permis d'envisager l'étude des médias à la fois comme une éducation *contre* les médias (fondée sur du protectionnisme inspiré des théories des effets) ; une éducation *par* les médias (basée sur le potentiel éducatif et socialisant des outils de communication) ; vers une éducation *aux* médias pensée comme approche analytique et critique plus générale de l'ensemble des médias appréhendés comme configuration et inscrits dans un processus de médiation entre des individus et le monde, comme présenté dans le chapitre suivant.

La phase de consolidation ou l'intégration cohérente des fondements théoriques

Selon le découpage diachronique de Piette, la phase d'expérimentation est suivie d'une *phase de consolidation*, durant laquelle plusieurs courants de la recherche ont enrichi ce qui se dessinait comme le domaine de l'éducation aux médias. Inspirée des recherches en communication (approche pluridisciplinaire en appelant à la sociologie, la sémiologique, la philosophie, la linguistique, etc.), les théoriciens britanniques (Alvarado, Bazalgette, Dick, Buckingham, Hart, Fleming) impliqués dans le British Film Institute (BFI), et particulièrement Len Masterman, vont constituer une « perspective intégrée » de l'éducation aux médias. Ces travaux ont abouti à la formulation de cadres généraux présentés comme modèle d'enseignement (et non pas comme théorie formelle), repris par d'autres théoriciens et institutions tels que l'Unesco ou le Conseil de l'Europe. Les programmes et modèles développés par la suite s'inscrivent généralement dans le prolongement de ce cadre général, d'où l'intérêt de le présenter ici. Le travail de Masterman « puise ses origines dans une perspective qui allie

certaines dimensions du courant critique au courant des études culturelles, en passant par la démarche sémiologique que proposent les ouvrages de Barthes » (Piette, 1996 : 54).

En effet, selon Piette (1996 :12), l'axe central du travail avec et sur les médias est l'acquisition d'un esprit critique. Porté par un double objectif, d'identification d'un « cadre théorique autonome capable de guider de manière cohérente la conception de programmes scolaires destinés à favoriser le développement de l'esprit critique des élèves à l'égard des médias » et « d'évaluer si notre enseignement, présenté sous forme d'activités comme celles que l'on retrouve habituellement dans les programmes d'éducation aux médias, avait contribué à développer le sens critique des élèves », la thèse de l'auteur conduit à des résultats contrastés. Si effectivement l'objectif majeur des enseignants et des programmes d'éducation aux médias est l'acquisition d'un esprit critique, la complexité même de sa définition et des modalités de son acquisition la rendent difficilement évaluable. Visant à « cerner ce que recouvre le concept d'esprit critique aux médias et comment il s'opérationnalise dans des stratégies pédagogiques efficaces », Piette (1996 : 13) nous confirme que l'éducation aux médias, si elle peut être apparentée aux filières universitaires des sciences de l'éducation (SED) et des SIC (Jacquinot, 1999), plonge profondément ses racines théoriques dans cette dernière. Elle n'est plus seulement un apprentissage des capacités d'analyse critique, mais elle peut « viser d'autres objectifs, notamment la transmission de valeurs et des apprentissages moins strictement cognitifs justement dits « sociaux » » (Jacquinot, 1997 : 30).

Les principes fondamentaux selon Masterman

Masterman (1994 : 55-59) détermine quelques principes fondamentaux sur lesquels repose le projet d'éducation aux médias :

- « Le principe fondamental et central de l'éducation aux médias est celui de la représentation ». Les médias n'étant pas des « fenêtres ouvertes sur le monde », la dimension *re-présentative* de leurs discours est centrale dans la compréhension de leur « **non-transparence** ». Les médias signifient le monde.

- « Un objectif primordial de l'éducation aux médias : « *dénaturaliser* » les médias ». Par la contestation du caractère « naturel » des images médiatiques, l'éducation aux médias les présente plutôt comme construction de l'esprit en examinant leur caractère « réel », les différentes lectures possibles, etc.

- « L'éducation aux médias est avant tout *une recherche*, son but n'est pas d'imposer des valeurs culturelles spécifiques ». Il ne s'agit pas de dénoncer l'idéologie médiatique en la remplaçant par un autre genre de jugement mais d'encourager les élèves à explorer eux-mêmes l'ensemble des jugements de valeurs en rapport avec les sources étudiées.

- « L'éducation aux médias s'articule autour de concepts fondamentaux qui sont des *instruments d'analyse* plutôt qu'un contenu parallèle ». Les concepts utilisés dans l'étude des médias (tels que connotation, dénotation, genre, public, sources, idéologies, rhétorique, discours, subjectivité, etc.) doivent pouvoir s'appliquer à l'ensemble des médias et dans une dynamique complexe visant à en faire des outils d'analyse, plus que des contenus abstraits.

- « L'éducation aux médias est un *processus* de longue haleine ». Etant donné la place prépondérante des médias dans la vie des jeunes, souvent même avant leur scolarisation, l'étude des médias doit être complète, riche et instructive, entraînant ainsi une motivation s'étendant au-delà des portes de l'école (dans l'espace et dans le temps).

- « L'éducation aux médias vise à développer à la fois le *sens critique et l'autonomie critique* ». Cet enseignement, processus continu (tout au long de la vie), est ainsi un travail sur le présent et tourné vers l'avenir. L'objectif majeur est de fournir aux élèves la maturité critique leur permettant de porter un « regard critique sur leur propre utilisation et compréhension des médias lorsque le professeur n'est plus là ».

- « L'efficacité de l'éducation aux médias sera évaluée selon deux critères principaux » que sont « la capacité des élèves à appliquer ce qu'ils savent (leurs idées et principes critiques) à de nouvelles situations » et « la mesure de l'engagement, de l'intérêt et de la motivation dont font preuve ces mêmes étudiants ». Le processus d'autonomisation critique n'est pas inhérent au projet et à son évaluation *hic et nunc*, il vise à développer des *compétences* utiles et permanentes.

- « L'éducation aux médias est opportuniste et se fonde sur l'actualité ». Visant à « éclairer les situations que rencontrent les élèves », ce projet utilise les *ressources médiatiques* sélectionnées, autant que l'expérience personnelle des élèves. L'actualité joue un rôle important de motivation et de compréhension cognitive, tout comme le font de plus en plus les produits culturels médiatiques les plus prisés des jeunes (séries télé, jeux vidéo, BD, réseaux sociaux, etc.) et qui tous, à leur façon, permettent d'enrichir leur capital culturel.

Définitions générales et consensuelles internationales

Si cet éclairage théorique est essentiel pour saisir la nature du projet de l'éducation aux médias, il y a eu, en parallèle, et grâce au travail de nombreux organismes (notamment du Conseil de l'Europe, de l'UNESCO et du BFI) un effort important pour proposer des éléments de définitions.

Les premières définitions de l'UNESCO

Le Conseil International du Cinéma et de la Télévision (CICT) propose, en 1973, une première définition qui met l'accent sur les deux acceptions d'éducation « par » les médias et « aux » médias :

Par éducation aux médias, il convient d'entendre l'étude, l'enseignement, l'apprentissage des moyens modernes de communication et d'expression considérés comme faisant partie d'un domaine spécifique et autonome de connaissances dans la théorie et la pratique pédagogiques, à la différence de leur utilisation comme auxiliaires pour l'enseignement et l'apprentissage dans d'autres domaines de connaissances tels que celui des mathématiques, de la science et de la géographie (cité dans Morsy, 1984).

C'est en 1979 que l'UNESCO stabilise la notion avec une définition qui fait la spécificité de l'éducation aux médias :

Toutes les manières 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 (Pavlič', 1987 : 32).

En 1978, le *International Center for the research of mass media and teaching* produit, sur contrat de l'UNESCO, « *A general curricula model for mass media education* » édité par l'UNESCO, écrit par Sirkka Minkkinen. La commande initiale a été formulée en ces termes : « the contractor shall elaborate a general curricula model for mass media education programs within secondary school curricula aiming at the understanding and critical use of different media (press, radio, television and film) in today's world » (Minkkinen, 1978 : 9). Une première version de ce projet, présentée et discutée à Paris les 23 et 24 novembre 1976 dans la maison de l'UNESCO, a conduit à introduire des modifications dans la commande, notamment l'usage des modèles d'enseignement déjà

utilisés dans certains pays, pour conduire à une recommandation qui puisse servir de guide pratique aux enseignants du monde entier. Ce modèle se doit alors d'être basé sur une approche critique des médias, dans la lignée des commentaires de *l'UNESCO International Commission on the Development of Education* (UICDE) ainsi que de *l'International Study of Information of UNESCO*. Les médias de masse sont envisagés comme des « processes for transmitting messages through technical means for public use and to large, unknown masses in conditions in which the recipients are not able to respond immediately to these messages » (Minkkinen, 1978 : 17). L'éducation aux médias de masse prend donc le sens de « teaching children and adolescents how to use sensibly the mass media for enriching the development of their whole personalities » (Minkkinen, 1978 : 18).

Ce projet vise le rassemblement et la mise en cohérence des diverses approches d'éducation aux médias de masse connues et pratiquées dans différentes parties du globe. Les éducations au cinéma ou à la télévision, dites « *screen education* » sont fondées sur des programmes d'étude des attitudes et valeurs envisagées comme dangereuses pour les publics, sur des approches esthétiques, ou communicatives, c'est-à-dire visant à comprendre l'articulation des images et du sens en entraînant les élèves à s'exprimer eux-mêmes via les moyens audiovisuels. Le projet est porté par l'observation que :

progress in information and communication techniques is providing both governments and private groups with more and more extensive methods of intervening in individuals' lives and shaping their opinions. People today may also have more information available and possess far more knowledge than their predecessors. But this knowledge often obscures a person's perception and understanding of reality rather than shedding light on it. The real reins of political power which most constitutions confer on peoples, with sincerity or at any rate with great pomp and circumstance, are slipping more and more out of their grasp. Their participation in the decision-making process is beset with obstacles. (...) It must teach everyone to fight against the abuse of propaganda, against omnipresent messages and temptations of mass communication media, against the risk of estrangement and even of 'anti-education' which those media may bring (UICDE cité par Minkkinen, 1978 : 31).

Dans la lignée des présupposés paradigmatiques sur les médias présents dans cette citation, nous voyons les fondements théoriques portant le projet de l'éducation aux médias, ou pourrait-on dire, *contre* les médias, préconisé ici par l'UNESCO.

Dans ces années 1978, les objectifs éducationnels de l'éducation aux médias (de masse) n'ont pas été clairement formulés mais quelques orientations générales semblent s'imposer :

Most frequently, the objective of mass media and audiovisual education is said to be as a means of helping children and adolescents to receive and understand television programs, films and other products of the media as a whole. (...) Most of them (countries- NdA) have supplementary aims relevant to conditions in the country concerned (Minkkinen, 1978 : 47).

Déjà remarque-t-on des différences d'utilisation de l'éducation aux médias dans différents pays en fonction des contextes et enjeux qu'elle soulève, ce qui appuie la pertinence d'une comparaison internationale axée sur la double articulation de la cohérence nationale et des invariants internationaux³⁴. Le modèle proposé en 1978 sur l'éducation aux médias de masse met donc l'accent sur, tout d'abord, des objectifs cognitifs leur permettant de distinguer les informations médiatiques de la réalité à laquelle elles se réfèrent ; ensuite, des objectifs relatifs aux compétences d'usage des médias dans le but d'enrichir leur personnalité, incluant une approche analytique et évaluative des productions médiatiques mais aussi pratiques dans l'expression via les différents types de médias ; et enfin des objectifs de motivation, c'est-à-dire, cultiver le désir d'aller vers le média au lieu d'en subir la présence. Ce modèle est essentiellement basé sur le schéma de Lasswell (1944): « Qui ? dit quoi ? à qui ? par quel canal ? et avec quels effets ? ». Il est étendu aux programmes d'art, d'histoire et d'études sociales et de langue maternelle.

En 1982, l'éducation aux médias, dans son approche internationale connaît un tournant majeur avec la déclaration de Grünwald³⁵. Issue du désir d'améliorer les « relations entre éducation et communication dans notre société », le symposium international réuni à Grünwald du 18 au 22 janvier 1982, sur invitation de l'UNESCO, a adopté la déclaration du même nom visant essentiellement à lancer un appel aux autorités compétences en vue d'organiser et de soutenir des programmes d'éducation aux médias ; de former des éducateurs, animateurs et médiateurs afin de leur transmettre des

³⁴ Nous développerons cette approche dans la partie méthodologique présentant la comparaison internationale et plus profondément encore dans l'analyse des résultats qui seront mis en perspective selon cette dite approche comparatiste.

³⁵ Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias. Unesco, 22 janvier 1982. Disponible en ligne : http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_F.PDF

approches pédagogiques pertinentes pour étudier les médias ; de stimuler les activités de recherche ; de soutenir et encourager les démarches de l'UNESCO allant dans ce sens.

En 1984, l'Organisation des Nations Unies (ONU) publie, sous la responsabilité de Zaghoul Morsy, « L'éducation aux médias », édité par l'UNESCO. On retrouve dans ce document le postulat de départ de tout projet d'éducation aux médias qu'est « l'omniprésence des moyens de communication dans la vie quotidienne » à laquelle celle-ci doit répondre en valorisant, utilisant et maîtrisant

les innombrables messages et informations diffusés par les médias en les rendant véritablement éducatifs tout en contribuant à corriger, au besoin, les influences négatives qu'ils peuvent avoir sur la mentalité et les comportements des enfants et des adolescents (Morsy, 1984 : 6).

À partir de la définition donnée par le CICT en 1973, par éducation aux médias, il convient d'entendre l'étude,

l'enseignement et l'apprentissage des moyens modernes de communication et d'expression considérés comme faisant partie d'un domaine spécifique et autonome de connaissances dans la théorie et la pratique pédagogiques, à la différence de leur utilisation comme auxiliaires pour l'enseignement et l'apprentissage dans d'autres domaines de connaissances tels que celui des mathématiques, de la science et de la géographie (CICT cité par Morsy, 1984 : 7).

Toujours dans une visée d'harmonisation, cet ouvrage vise à s'interroger sur les « voies et les moyens » qui permettent de combiner les objectifs, les activités, les productions et les méthodes de mise en œuvre de cette nouvelle éducation aux différents médias, en l'articulant autour de l'un de ses atouts majeur : son aspect ludique. Contrairement à l'ouvrage de 1978 qui se positionnait comme « guide pour les enseignants », celui de 1984 n'a pas la « prétention de dicter des normes » (Morsy, 1984 : 8).

L'association avec les instances nationales et l'importance des colloques

En 1990, se tient à Toulouse un colloque international intitulé « Education aux médias et nouvelles orientations », qui donnera lieu, en 1992 à la publication, par le BFI, le Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI) et l'UNESCO, de « L'éducation aux médias dans le monde : nouvelles orientations », coordonné par Cary Bazalgette, Evelyne Bevort et Josiane Savino.

On retrouve dans l'introduction de cet ouvrage les préoccupations associées à la pratique et la place grandissante des médias dans la vie sociale ; au besoin de définir des objectifs clairs ; et la réaffirmation des défis liés au creuset pouvant exister entre les pays industrialisés et les autres. L'éducation aux médias semble être déjà plus consensuelle et l'objectif de l'ouvrage est plus largement une « ouverture de l'éducation aux médias à l'ensemble de ses approches et à l'ensemble de ses acteurs » dans le but « d'apporter son expérience originale, les conditions de sa démarche et le fruit de ses réflexions » (Bazalgette et al. 1992 : 9). On se détache alors des approches défensives sous jacentes aux ouvrages précédemment cités, en s'orientant vers une approche plus générale des médias : « des objectifs de « protection » des enfants coexistent avec des objectifs plus positifs de compréhension, de décryptage et de formation d'un esprit d'exigence vis-à-vis des médias » (Bazalgette et al. 1992 : 11), et plus loin :

on ne retrouve pas ici l'idée que l'éducation aux médias doit protéger les enfants contre les médias et qu'elle doit en réguler et en limiter l'usage. L'éducation aux médias est présentée comme un enrichissement, comme une composante de la liberté critique et intellectuelle (Bazalgette et al. 1992 : 16).

Lors de ce colloque, la collaboration avec des praticiens et chercheurs en éducation aux médias, issus de contextes politiques, économiques et sociaux différents, permet d'élargir la définition donnée notamment par l'UNESCO et faisant figure de référence internationale, à une approche prenant en compte les variabilités dans la vision même de la démocratie :

Une éducation aux médias est une pratique et un processus éducatifs destinés à permettre aux membres d'une collectivité de participer de façon créative et critique (au niveau de la production, la distribution, et la présentation) à l'utilisation des médias technologiques et traditionnels, afin de développer et libérer les individus et la collectivité et de démocratiser la communication (cité par Jacquinet, 2002).

En 2002, « la vingt-neuvième Conférence de l'UNESCO, en adoptant la résolution provisoire 61, a décidé que son programme de 1998-1999 inclurait le soutien à l'éducation aux médias pour que la création d'espaces média pour les jeunes soient garantie par différentes modalités et actions »³⁶ (ces actions étant basées sur la

³⁶ Document issu de la conférence de Séville des 15 et 16 février 2002 et adopté le 19 février 2002, proposant des recommandations dirigées à l'UNESCO.

déclaration de Grünwald et le colloque de Toulouse entre autres). Les objectifs généraux de cette rencontre sont alors les suivants :

- promouvoir l'éducation aux médias à travers des approches régionales et en facilitant les échanges ;
- proposer une législation innovatrice sur l'éducation aux médias et le programme scolaire des médias ;
- améliorer la coopération entre fonctionnaires, chercheurs, éducateurs et professionnels des médias.

L'éducation aux médias y prend une tournure générale incluant « tous les moyens de communication (...) transmis par n'importe quelle technologie », mais qui, à la fois, commence à être plus précise sur les différents points qu'elle se doit d'approcher : les sources des textes, l'utilisation et la compréhension critique, les valeurs, la pratique des différents médias. « L'éducation aux médias fait partie du droit fondamental de tout citoyen, dans tout pays du monde, de la liberté d'expression et le droit d'information et elle contribue à établir et maintenir la démocratie » (UNESCO, 2002 : 2). Si l'éducation aux médias est définie et reconnue, l'accent est mis sur la nécessité de la recherche et de la formation.

En 2007, à l'occasion des 25 ans de l'adoption de la déclaration de Grünwald (ayant posé les jalons de l'éducation aux médias à l'échelle internationale), la commission nationale française de l'UNESCO et l'UNESCO, soutenues par le Conseil de l'Europe et le Ministère français de l'Éducation Nationale ont réuni, à Paris, les 21 et 22 juin 2007, un ensemble de représentants professionnels ou associatifs, chercheurs et enseignants, dans le but de dresser un bilan « des avancées enregistrées et des obstacles rencontrés dans la mise en œuvre des dispositifs et des pratiques d'éducation aux médias et de formuler des recommandations destinées à généraliser l'éducation aux médias et à mobiliser tous les acteurs concernés »³⁷. Si les points abordés lors de la déclaration de Grünwald, réévalués, sont restés pertinents et d'actualité, ils permettent de souligner alors le manque de reconnaissance de l'éducation aux médias. Si ce domaine a connu de grandes avancées, tant théoriques que pratiques, il est ici admis qu'il reste essentiellement dans une phase expérimentale, n'ayant toujours pas atteint la phase d'adoption généralisée souhaitée. Sont alors dressées douze recommandations

³⁷ Agenda de Paris ou 12 recommandations pour l'éducation aux médias. Unesco, 22 juin 2007. Disponible en ligne : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/AgendaParisFinal_fr.pdf

(composant l'Agenda de Paris) visant à favoriser la mise en œuvre opérationnelle des orientations de Grünwald, dont voici les principales dimensions :

- le développement de programmes intégrés à tous les niveaux d'enseignement,
- la formation des enseignants et la sensibilisation des différents acteurs de la sphère sociale,
- la recherche et ses réseaux de diffusion,
- la coopération internationale en action.

Les raisons qui motivent tout ce travail autour de l'éducation aux médias restent essentiellement bâties sur l'argument central de l'omniprésence des médias dans nos vies quotidiennes et notamment celle des jeunes ; sur l'idée de l'impossibilité de les condamner et donc sur la résolution de les intégrer, de les comprendre comme éléments importants de la culture contemporaine et de la participation des citoyens à la société ; sont aussi soulignées les disparités encore grandes entre les systèmes éducatifs et « le monde qui nous entoure ».

Il en ressort également que le développement de l'éducation aux médias est largement freiné par le manque d'une parole politique forte, fédératrice, et permettant d'inscrire cet enseignement dans les priorités de l'école.

L'élément déterminant et primordial pour la généralisation de l'éducation aux médias et le changement d'échelle demeure (...) l'engagement politique qui est déterminant pour le choix des priorités d'action et la mobilisation de ressources suffisantes à tous les niveaux (Bevort et al., 2007 : np).

Un modèle partagé, construit sur les principes d'une éducation aux médias

À partir de l'ensemble des travaux de divers chercheurs impliqués dans le domaine, et dans le but de fournir un modèle général de l'éducation aux médias (dont la portée internationale est parfois critiquée - Jacquinot, 1995, 2011), les éléments clés pour comprendre et mener une éducation aux médias ont émergé, dans les années 1990, proposant d'étudier :

- *Le principe de « non-transparence » des médias.* Concept central dans l'étude des médias, la non-transparence renvoie à l'idée du processus de construction médiatique, de re-présentation de la réalité. Les messages transmis proposent alors une version particulière de la réalité, ainsi qu'une façon de l'interpréter. Par les processus de sélection, agencement et de diffusion, les médias re-présentent la réalité plutôt qu'ils ne la reflètent. L'éducation aux médias a donc pour objectif majeur d' « amener les jeunes à prendre conscience du caractère problématique des « re-présentations » que diffusent

les médias et qui leur apparaissent comme non problématiques, « allant de soi » ou « naturelles », comme des reflets neutres et objectifs de la réalité » (Piette, 1996 : 55).

- *L'étude des sources* (production des médias) : il s'agit de questionnements sur ceux qui contrôlent et fabriquent les messages, autrement dit, du contrôle et de la propriété des médias. C'est une perspective critique élaborée qui permet, au-delà de l'idée que les messages sont des reflets des idées dominantes (perspective critique traditionnelle), de s'interroger sur les médias comme lieux de conflits entre des conceptions différentes et contradictoires (entre public, propriétaire des médias, politiques, etc.). Cette perspective permet de faire prendre conscience aux élèves de la complexité des réseaux qui construisent et font fonctionner les médias. On y considère alors que « les messages des médias sont le résultat des relations complexes qu'entretiennent entre eux les différents intervenants impliqués dans la production et la diffusion de ces messages », mais permet aussi de penser « l'étude des médias dans le réseau complexe de leurs relations avec les autres sphères d'activités sociales » (Piette, 1996 : 56).

- *La rhétorique des médias* : c'est l'étude des techniques utilisées par les médias pour communiquer leurs messages et avoir de l'impact sur les publics. Il s'agit d'une approche de « déconstruction des médias » permettant de révéler les procédés techniques qui aboutissent à la production de sens. Elle se fonde sur deux approches complémentaires : l'analyse des messages (identifier les éléments structurant le sens des messages) et les exercices pratiques (production des messages).

- *L'étude des dimensions idéologiques des médias* : avec l'étude de la rhétorique et la question des interprétations, les élèves sont amenés à s'interroger sur les problématiques du sens en identifiant les cadres interprétatifs émergents. On interroge alors les systèmes d'idées et de valeurs sur lesquels les messages sont fondés. Cette étude peut déboucher sur les questions de pouvoir et donc la nature des intérêts défendus par les médias. L'objectif est d'amener les élèves à remettre en cause les messages comme « allant de soi », à les considérer comme des signes complexes intimement liés à des questions de pouvoir et de rapport de force.

- *L'étude du public* (aujourd'hui, il est entendu de dire « des publics »). On ne pense plus seulement le sens comme inhérent au message mais comme dépendant de l'individu-public. Le récepteur est considéré comme actif dans le processus de

construction du sens. La notion de réception est donc introduite dans toute sa complexité.

Le modèle du BFI proposé par Bazalgette (1989, 1992) propose d'envisager une éducation aux médias fondée sur six grands domaines :

- Les institutions médiatiques (*media agencies*) – qui communique avec qui ? et pourquoi ?
- Les genres de textes médiatiques (*media categories*) – de quel genre de texte s'agit-il ?
- Les technologies médiatiques (*media technologies*) – comment ces messages sont-ils produits ?
- Le langage des médias (*media language*) – quel sens les messages véhiculent-ils ?
- Le public des médias (*media audiences*)- à qui le message s'adresse-t-il, qui le reçoit et comment est-il décodé ?
- Les représentations des médias (*media representations*)- comment les sujets et le monde sont-ils représentés ?

Bazalgette développera ensuite une approche plus synthétique sur trois dimensions : les 3C. L'éducation aux médias vise ainsi l'acquisition de « *critical tools, creative skills, cultural experiences* ». Les outils critiques fournis par l'éducation aux médias passent par l'acquisition de techniques d'analyse des médias ; le développement de compétences créatives passe par l'apprentissage technique d'utilisation des médias, notamment dans le but d'exprimer ses idées et opinions ; les expériences culturelles qui en découlent sont une chance de découverte et d'échange à partir d'autres médias, d'autres modes d'expressions, d'autre cultures.

L'éducation aux médias peut donc être aujourd'hui définie comme

critical reading, related to semiotics and critique, and with cultural studies ; **creative production**, related to active pedagogy, alternative communication theories and the establishment of communication policies ; and **cooperative production**, which is related to policies promoting information society and communication theories in cooperative and community work (Carlsson et al., 2008 : 27).

Ces approches ont donné lieu à divers modèles de compétences, notamment en Europe, qui regroupent les idées de compréhension, de critique et de créativité. Dans une perspective incluant des activités scolaires non-formelles, Frau-Meigs (2011) propose d'orienter l'approche de l'éducation aux médias vers la maîtrise de la participation en ajoutant quatre capacités supplémentaires que sont la consommation, la communication inter-culturelle, la citoyenneté et le conflit. En défaut des modèles européens visant,

selon l'auteur, les savoir-faire liés à l'employabilité, ces « 7C » peuvent servir de cadrage cognitif socialisé pour former les jeunes à la démocratie et modifier leur comportement à l'égard des médias et des autres. Elles fournissent les clés de compréhension de la culture informationnelle qui fait partie de l'environnement médiatique des jeunes » (Frau-Meigs, 2011).

La subtilité grandissante des théories sur les médias a ainsi entraîné une évolution d'une éducation *contre* les médias puis *par* les médias, à des approches plus diversifiées dans les pratiques d'éducation *aux* médias. En prenant en compte les diverses approches scientifiques non seulement de l'influence, mais aussi et surtout de la médiatisation elle-même, on est arrivé à une formulation plus complète de l'éducation aux médias. De l'étude des publics à celle des producteurs (incluant les questions de propriété et de financement), des approches esthétiques et rhétoriques (genre, codes, contrats, etc.) aux dimensions techniques, de l'analyse de discours et des représentations en considérant les questions idéologiques, l'éducation aux médias est finalement une approche pluridisciplinaire relevant directement de l'ensemble des travaux traitant de la communication médiatique. La complexité grandissante des théories de la communication de masse et de la communication en général conduit à une diversité des points d'entrée dans le domaine de l'éducation aux médias qui s'apparente de plus en plus à une compétence générale de communication. Nous pouvons vérifier cela dans les derniers travaux de l'Europe sur les critères d'évaluation mis en place par l'*European Association for Viewer's Interests* (EAVI³⁸) qui place à l'extrême pointe de la pyramide des compétences : « *communicative abilities* », liées aux compétences sociales de participation aux relations sociales et à la création de contenu.

L'observation de cette évolution et l'affinement des définitions de l'éducation aux médias et des perspectives éducatives proposées est aussi remarquable dans les travaux de l'UNESCO, instance de définition, qui a très tôt occupé une place internationale importante dans ce domaine. D'une manière générale, nous pouvons alors dire que l'éducation aux médias change corrélativement aux connaissances scientifiques des médias et plus généralement des SIC. Étudiés « en train de se faire », les médias continuent de se dévoiler et de révéler des potentiels éducatifs intéressants et reconnus comme fondamentaux dans les enjeux du XXI^e siècle.

³⁸ Consortium Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels in Europe. Issu du *Final Report* édité par EAVI pour the European Commission, DG Information Society and Media.

CONCLUSION : UN DOMAINE PLURIDISCIPLINAIRE RICHE MAIS EN MARGE

Le point de départ de toutes les formes d'éducation aux médias est sans conteste la place importante que les médias occupent dans la vie des jeunes (Hart, 1998 ; Gonnet, 1995, 2001 ; Buckingham, 2003 ; UNESCO, 2006 ; Carlsson et al., 2008) ainsi que dans la vie sociale en général (Bazalgette et al., 1992 ; Thompson, 1995 ; Kubey, 1997 ; Lavender, Tufte et Lemish, 2003 ; Alvaro, 2003 ; Potter, 2005). L'objectif couramment reconnu de ces projets éducatifs est la formation de l'esprit critique (Piette, 1996), celui-ci étant assimilé à la capacité de prendre conscience du caractère polysémique des messages médiatiques. Les médias re-présentent la réalité plutôt qu'ils ne la donnent à voir. Ce principe de « non-transparence » est essentiel dans la construction du sens, de l'univers signifiant entourant les messages médiatiques et donc des représentations données du monde et de la réalité (Charaudeau, 2005 ; Gervereau, 2004).

L'éducation aux médias est aujourd'hui un domaine complexe, bâti sur des fondements théoriques connus, comme nous venons de le voir, et fort d'une expérience de terrain de plusieurs décennies. Pourtant, si la reconnaissance de son intérêt est généralisée, internationale même, elle reste largement associée à un domaine militant, ludique et en marge. Si elle présente les conditions nécessaires à sa reconnaissance comme domaine propre, les mises en application systématiques posent problème. Aussi, si ces différentes approches révèlent à quel point l'éducation aux médias est ancrée dans les sciences de l'information et de la communication, il est impensable d'avancer que les pratiques, aussi cohérentes soient-elles, sont la mise en application systématique des principes énoncés. La particularité des classes, des objets étudiés, des sujets impliqués dans les projets, du contexte commun et individuel, social et politique, mais aussi et toujours, l'imaginaire ambiant sur les médias, sont autant de facteurs qui mènent à des mobilisations très divergentes de ce même socle théorique. Les expériences spécifiques des pays d'Asie, d'Afrique et d'Amérique latine révèlent des conceptions moins occidentales que celles présentées ci-dessus, et des problématiques ancrées dans des modèles éducatifs parfois très lointains de ceux qui encadrent la délimitation de cette vision du domaine de l'éducation aux médias.

Ce constat réaffirme, d'un côté, l'importance d'un socle théorique commun, composé des diverses approches scientifiques des médias, et de l'autre, la prise en compte de la singularité de leur mise en application dans un contexte précis. Car si ces approches théoriques permettent de mettre la distance nécessaire avec l'objet pour le considérer dans sa globalité, les conditions contextuelles de ses possibilités d'existence ne peuvent être écartées. Si la conception de l'éducation aux médias a évolué corrélativement aux médias eux-mêmes, aux théories médiatiques successives qui ont tenté d'en cerner les fonctions et caractéristiques, aux changements sociaux dans lesquels ils se sont inscrits ou auxquels ils ont contribué, elle s'est aussi toujours consignée dans les préoccupations et réformes éducatives locales. Pour le dire autrement, il est nécessaire de présenter des cas situés d'éducation aux médias tant les disparités de pratiques et de contextes jouent un rôle fondamental dans les objectifs qu'elle cherche à atteindre. Ainsi devons-nous nous attarder sur la mise en place de projets et sur le travail de définition de l'éducation aux médias dans chacun des contextes à l'étude, rendant notre étude de cas et l'approche comparatiste d'autant plus pertinentes.

Chapitre 2

L'éducation aux médias en contexte

L'éducation aux médias est un domaine balisé par des méthodes et des théories qui, comme nous venons de le voir, sont largement issues des SIC. Pour aborder les médias dans un projet éducatif inscrit dans les pédagogies nouvelles (Resweber, 1999), et corrélativement aux objectifs et enjeux de l'éducation aux médias, il est indispensable d'avoir, pour point de départ, les pratiques réelles des sujets concernés. À la croisée des approches théoriques et pratiques, le domaine coordonné de l'éducation aux médias en offre toutes les possibilités. Mais les pratiques sont très vite confrontées à la limite des connaissances que l'on en a et sont elles-mêmes dépendantes de la disponibilité, de l'accès et des valorisations faites des différents supports médiatiques. Autrement dit, l'utilisation n'est jamais totalement désengagée de l'offre. Ainsi, et comme nous avons pu le mentionner précédemment, c'est bien en contexte qu'il s'agit de penser l'éducation aux médias car au-delà du domaine balisé que nous avons présenté, elle apparaît être avant tout une réponse située à une perception et à une compréhension non moins contextuelle du phénomène médiatique. Car en effet, si dans notre étude internationale, les cas étudiés ne présentent pas de différences majeures dans l'offre médiatique ou l'accès aux supports, c'est à des imaginaires que nous nous confrontons. Ainsi allons-nous voir, dans la symétrie de la présentation de nos trois cas à l'étude en ce qui concerne le domaine interculturel, une genèse de l'apparition puis de l'institutionnalisation de l'éducation aux médias en Australie, au Québec et en France. Nous verrons ainsi trois profils distincts du domaine à travers leur histoire singulière et la particularité de leur officialisation. Ce chapitre sera introductif à notre analyse de corpus et y apportera des éléments contextualisants et éclairants pour l'interprétation.

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS EN AUSTRALIE OU LE CHEMIN DE LA REUSSITE

Suivant les réflexions présentées précédemment sur le rapprochement des médias et de l'école, l'Australie connaît une longue existence et une institutionnalisation précoce de ce domaine. Précurseur dans de nombreuses spécialités liées à l'éducation aux médias (par exemple, en 1992, l'Australie est le premier pays à lancer un processus d'évaluation de l'impact de l'éducation aux médias sur la clientèle scolaire), nous verrons qu'en la matière, ce pays est sous l'influence de plus anciens modèles ou paradigmes venus d'Angleterre notamment. Mais ayant su formaliser et adapter les modèles proposés à ses réalités de terrain, puis fonder son propre domaine, l'Australie est aujourd'hui l'un des pays les plus engagé dans l'éducation aux médias dans le milieu scolaire. Il existe des programmes d'éducation aux médias intégrés aux différents curriculums présents dans chacun des États du pays (rappelons que chaque État et territoire a développé sa propre approche éducative³⁹). Pour simplifier cette étude et pour comprendre véritablement les enjeux en matière d'éducation aux médias, nous avons choisi de nous concentrer sur un seul État, dont nous avons présentés les principales caractéristiques démographiques en première partie de ce travail. Le Victoria a avant tout attiré notre attention par son engagement actif dans l'éducation aux médias dès les années 1970 et pour la place qu'il occupe encore aujourd'hui dans ce domaine. Nous nous référerons donc plus particulièrement à cet État lorsque la nécessité de rentrer plus dans le détail, historique ou discursif, se fera sentir.

Connue comme la ville « européenne » d'Australie, Melbourne, capitale d'État, est aussi appréciée pour sa diversité créative, dans les arts graphiques, la musique, la danse, et la production médiatique (professionnelle ou étudiante). Dans ce contexte, l'éducation aux médias y connaît une histoire singulière que nous avons pu retracer grâce, d'une part, à la rencontre des acteurs de l'institutionnalisation du domaine et des enseignants encore engagés dans sa pratique ; et d'autre part, au résultat de leurs actions, c'est-à-dire dans les textes officiels. C'est donc par un va et vient entre les entretiens et les textes que nous retracerons cette genèse, inédite malgré l'existence

³⁹ Pour une consultation du fonctionnement général du système éducatif australien, consulter le *Year Book Australia, Education and training, Primary and secondary education. Australian Statistics* : <http://www.abs.gov.au/>

d'une instance de rassemblement des enseignants autour du projet d'éducation aux médias (initiée dans le Victoria et déclinée ensuite dans chaque État).

Nous allons alors présenter, dans une première partie, le contexte d'apparition de ces questionnements autour de l'éducation aux médias, dans laquelle nous poserons les arguments ayant poussé à son implantation rapide dans le paysage institutionnel ; et nous montrerons, dans une deuxième partie, comment s'est constitué le curriculum *Media Studies* aujourd'hui proposé dans toutes les écoles du Victoria, et en passe de devenir national. L'année 2010 est en effet dédiée à une grande consultation⁴⁰ portant à la fois sur les quatre grandes disciplines (sciences, mathématique, histoire et anglais) et les trois aires d'apprentissages complémentaires que sont la géographie, les langues et les arts (qui comprend les arts visuels, médias, danse, musique et théâtre). Ce curriculum national a pour mission de fournir un guide cohérent d'apprentissage aux enseignants, ainsi que des approches spécifiques pour les mettre en application, tout en laissant les écoles libres de monter et de mettre en application ce curriculum de la manière qu'elles le souhaitent. En le nationalisant, l'Australie ne fait que participer à la reconnaissance institutionnelle et fédérale d'un domaine déjà largement implanté dans chacun des États. Nous observons donc cette transformation importante en gardant un œil intéressé sur le domaine *Media*, mais le terrain à l'étude (ainsi que le corpus présenté dans la quatrième partie) reste centré sur l'État du Victoria.

Un contexte propice à l'apparition et l'intégration de l'éducation aux médias en Australie

Comme dans de nombreux pays occidentaux, c'est par le réseau des écoles catholiques que les médias ont d'abord pris place dans les classes. La *Sydney Catholic Education Office* a très tôt développé des programmes d'éducation aux médias dans les classes primaires et secondaires, qu'elle a ensuite officialisés dans un document pédagogique : *Mass Media Education, Curriculum Guidelines for Primary and Secondary Schools*, signé par Canavan et édité en 1975. Proposant à la fois une approche transversale pouvant intégrer les différentes disciplines, qu'un projet d'étude spécifique sur les médias en matière autonome, ce premier document officiel sur l'éducation aux médias

⁴⁰ Le détail de cette consultation est disponible en ligne : www.australiancurriculum.edu.au

présente déjà un contenu complexe composé de : *rationale for Media Education in the Secondary School ; major assumptions; preamble to the course; desired outcomes of the course; aim of the course; objectives of the course; suggested learning experiences et guidelines for evaluation of Mass Media.*

Signé par le *Director of Education Australian Broadcasting Commission*, Franck Watts, le préambule de ce document mentionne :

To today's children there is nothing particularly wonderful about radio and television or, indeed, about any form of the mass media. Those of us who have observed the ever growing web of communications which envelops us will probably never cease to wonder at the ease with which we call in music for our enjoyment not only from all parts of our own country but even from other parts of the world. The sight of a man on the moon is to us a never-to-be-forgotten experience. But young people do not look on it that way. They accept any form of the mass media as normality and would wonder if it were to be taken away from them. In particular, life without television they would reject as quite intolerable. (...) Some years ago, in the context of the Australian College of Education, I met Brother Kelvin Canavan whose thoughts obviously ran along lines similar to mine and who was then engaged in writing a set of guidelines for teachers in primary schools to help them to bring the mass media into their classrooms in a positive way. Now, after further study overseas he has gone further and developed his thesis by extending his guidelines into the secondary school and those who read this current work will not only themselves gain a new insight into the influence of radio, television, film and the press, but also find a strategy outlined to help them to link these forces into the everyday work of their students and bring a new relevance into their teaching (Canavan, 1975 : 4).

Les bases sont posées. Elles reposent sur neuf assomptions qui, nous le verrons, ne se modifierons que peu durant les presque quarante ans d'existence du domaine :

that the mass media will continue to have an impact on Australian culture and influence the students attending school; that the mass media are agents of education and exercise a socializing influence in Australian society; that the mass media have definite implications for modifying the traditional roles of school teachers, administrators and curriculum builders; that Christian schools are concerned with preparing students for life- life now, life in the future and life hereafter; that children are capable of reacting critically to what they hear, read and view; that mass media have implications for parent-child relationships; that all people have a basic right to be fully and accurately informed; that all people should be able to receive information, education and entertainment from the mass media; that, due to economic considerations, publishers and producers are to some extent governed by the prevailing tastes in society, and therefore it is the reader, listener and viewer who is primarily responsible for the content presented by the mass media.

Si le circuit des écoles catholiques, directement importé d'Angleterre, a contribué à poser les jalons d'un projet novateur, c'est son intégration dans l'école publique qui nous intéresse comme reconnaissance de sa pertinence à l'éducation globale de tous les australiens. Et en effet, de nombreuses écoles se sont rapidement intéressées à l'usage des médias et différents facteurs concourent à la présence de ce domaine dans les programmes scolaires aujourd'hui.

Les raisons d'une apparition précoce : une réponse adaptée au besoin d'innovation

Au sein d'une discipline comme l'Art (visuel mais aussi danse, théâtre, etc.), les enseignants de photographie ou de cinéma ont rapidement pu avoir accès à des ressources matérielles que l'enthousiasme des élèves à leur égard rendaient indispensables. Si les enseignants d'anglais étaient les plus à même, en parallèle des enseignements artistiques, à développer des projets autour de films empruntés à des bibliothèques comme *l'Australian Film Institute* ou *Film Australia*, c'est bien l'engouement et la réussite des étudiants choisissant massivement ces classes qui ont encouragé à les considérer comme matière digne d'enseignement, à la fois dans le secondaire et les études universitaires ou collégiales.

À l'inverse des autres pays qui ont connu une majorité de pratiques associatives para ou extra scolaire et une longue ascension vers la légitimation, voire l'institutionnalisation d'un programme, l'Australie a très vite intégré les médias dans ses pratiques scolaires officielles. Contrairement au postulat premier prôné ici et là quant à la nécessité de protéger les jeunes des médias, voyant ainsi une urgence dans une relation malsaine entre une institution médiatique omniprésente et puissante et des jeunes nécessitant une formation à leur égard, l'éducation aux médias en Australie ne se présente pas comme conséquence d'un danger médiatique, mais comme réponse à un besoin éducatif de terrain. L'éducation aux médias y est donc autant intégrée pour l'objet de son étude, que pour les opportunités offertes par ses approches pédagogiques.

The impetus for the development of Australian media education did not lie in a distrust of the media or worries about its effects but rather in the need for curriculum reform. Media studies was a means by which less academically able students could be administered, organized, and kept occupied, and from the beginning, the subject did not display the organizing principles underlying the academic curriculum (Quin, 2003b : 455).

Pour fédérer autour du projet scolaire, le gouvernement a mis en place une réforme de l'éducation dans laquelle l'éducation aux médias pouvait s'intégrer harmonieusement car cette nouvelle discipline présentait plusieurs avantages majeurs, dont un attrait pour une forme, quelle qu'elle soit, d'éducation ; les moyens de palier au décrochage scolaire ; et des réponses aux problématiques identitaires.

La politique de l'attraction

L'enthousiasme, des élèves comme des enseignants, a été le premier argument majeur pour l'institutionnalisation de l'introduction des médias dans les classes⁴¹, à une époque où l'enjeu scolaire majeur était d'encourager les initiatives innovantes auxquelles répondaient les différents aspects de l'éducation aux médias que sont sa pédagogie active, son aspect ludique et sa capacité à fournir un terrain commun d'échange.

En effet, l'éducation aux médias s'est construite sur une pédagogie active qui mobilisait la participation des étudiants (*learning by doing* de Dewey, 1967) et qui plaisait aux enseignants. Le discours construit autour des sujets d'étude des médias était donc orienté vers cet aspect ludique qui avait pour fonction d'attirer le public souhaité, autant du côté des enseignants que des élèves.

The focus on practical production significantly contributed to the development of a prevailing discourse that rendered the subject as “fun” in the minds of students and teachers. This discursive formation that constructed the subject as pleasure and enjoyment effectively selected those who would be prepared to teach it and those would want to study it (Quin, 2003b : 444).

Cette association était évidemment permise par la relation ludique existant préalablement entre les individus et les médias. Cette solution alternative d'apprentissage était déjà en place, depuis les années 1960, et s'est vue accroître dans les années 1970 avec l'apparition des studios de production dans les écoles les plus difficiles des zones défavorisées, avec le développement de stations de radio, jusqu'à la création de radios communautaires dans les écoles ou sur les campus. En parallèle, une

⁴¹ Cette remarque ne prend pas en compte la pratique déjà existante des classes médiatisées permettant aux élèves isolés dans des parties isolées du continent, de suivre tout ensemble un cours à distance, via la radio majoritairement. Ces pratiques, si elles utilisent un média pour dispenser une éducation scolaire, ne se rapportent pas au domaine de l'éducation aux médias tel que nous venons de le présenter. Il ne s'agit que de l'usage d'un outil, au même titre que le classique tableau noir, plutôt que d'une démarche de compréhension de l'objet.

formation progressive des enseignants dans les diverses universités qui ouvraient des cours de cinéma, sur l'analyse et la production de films et sur la télévision (*Rusden State College* à Melbourne par exemple), permettait une généralisation du sujet. L'instruction des enseignants entraînant la pratique systématisée dans les classes, les médias étaient alors, à leur demande, rapidement implantés dans l'école. « Those newly trained as Media teachers had to convince Art or English departments at their schools to allow them to introduce some form of Media teaching » (Burton, 2002). Les écoles commençaient donc, dès les années 1970 à inclure des cours comme « *film appreciation* » ou « *photography* » dans leurs classes du secondaire.

Ce faisant, les enseignants acquéraient également une solution pour un problème de terrain majeur pour lequel l'instance éducative était également en demande de résultats : trouver un moyen de consolider l'hétérogénéité des classes. Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce travail, les problématiques interculturelles se sont fortement posées, dans cette même période, au cœur de l'institution scolaire. Lieu de rassemblement des nouveaux arrivants, issus de diverses zones géographiques de la planète et mobilisant différentes langues, l'école s'est vue confrontée au défi majeur de trouver un terrain commun d'échanges sur lequel faire fonctionner le projet de classe. Les enseignants que nous avons rencontrés nous signalent cette hétérogénéité comme défi éducatif et mentionnent l'importance que l'étude des médias a joué dans ce travail de communication, pour deux raisons. Premièrement, les médias, si divers soient-ils, sont une expérience commune que tous les élèves, chacun dans leur langue, avaient en commun. Tous étaient des téléspectateurs, des lecteurs, des auditeurs. Deuxièmement, les médias australiens étaient bien souvent la seule expérience culturelle du pays d'accueil qu'ils étaient en mesure de partager, ceux-ci leur donnant déjà un aperçu de l'identité de leur nation d'adoption. Ainsi, les médias se sont présentés comme option pédagogique intéressante pour à la fois répondre aux exigences du ministère et solutionner des situations éducatives complexes.

La politique du maintien

Dans ce contexte de classes non seulement plus importantes, mais aussi plus diversifiées culturellement, les années 1970 ont aussi été une période économique difficile qui a eu comme conséquence que de nombreux étudiants, destinés à travailler, ont finalement

poursuivi leurs études. Subséquemment, l'instance éducative se trouvait à nouveau face à trois enjeux majeurs. Tout d'abord, dans un pays où les conditions climatiques et la culture du sport sont très favorables, l'école a toujours eu pour enjeu majeur de captiver et de garder les élèves en classe le plus longtemps possible, et ce phénomène s'est accru avec l'arrivée d'une période de récession. Les matières liées aux arts, notamment le cinéma, la télévision et les médias en général, ont connu à ce moment là une expansion importante, d'autant qu'elles s'appuyaient sur des pédagogies actives très propices à capter un public hétérogène.

De plus, les élèves qui auraient initialement quitté précocement l'école, étaient encouragés à poursuivre une formation qui, en tentant d'être intéressante et professionnalisante à la fois, visait donc essentiellement un public d'étudiants dits « non-académiques ». C'est donc à nouveau par une politique d'attraction pour un sujet ludique que se sont tournées les mesures.

Enfin, toujours en réponse à la situation socio-culturelle du continent, l'importance accrue d'enseigner plus systématiquement la langue nationale a été mise de l'avant. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la nécessité d'intégration des vagues d'immigration a rapidement été confrontée à l'indispensable maîtrise de la langue anglaise. Les textes médiatiques se sont alors présentés comme support adéquat pour enseigner la langue à des publics qui ne la pratiquaient en majorité peu ou pas. En l'absence de formation à proprement parler, les enseignants s'improvisaient « *media educators* » à partir de leur propre intérêt pour le sujet. Inversement, dans le milieu des années 1980, il était demandé à tous les nouveaux enseignants de médias d'être également capables d'enseigner l'anglais. Cette nouvelle « cohorte » intégrait alors l'approche plus théorique et plus académique des médias ; alors que ceux de l'ancienne génération, les enseignants des années 1970, restaient sur une approche liée à la pratique et à la production. Mais d'une manière générale, la simplicité et l'aspect ludique des textes médiatiques permettaient à des enseignants d'anglais et de sciences sociales notamment, de se rendre plus accessibles et intelligibles pour tous. Les médias étaient alors le socle commun pour un travail de classe actif et participatif.

À un autre niveau, l'arrivée de la notion de *multi-literacies* dans les programmes nationaux et étatiques de l'enseignement de l'anglais a octroyé une autre place de choix de l'éducation aux médias obligatoire dans les curriculums. « This is the notion of multi-literacies, a requirement that students become literate in all forms of human

communication, including print, screen and broadcast media and digital and new media » (Burton, 2002).

La politique protectionniste

Dans une autre perspective, l'éducation aux médias a également pu trouver sa place dans l'institution scolaire en raison des questionnements identitaires sous-jacents des imaginaires et préoccupations d'uniformisation de la culture australienne. Dans un texte visant à examiner les raisons d'une implantation rapide et fonctionnelle de l'éducation aux médias en Australie (face, au contraire, aux difficultés rencontrées aux Etats-Unis), Greenaway (1997) nous permet de relever deux points importants pour l'histoire du domaine en Australie. Tout d'abord, comme nous le savons, l'Australie est un pays culturellement riche et récemment colonisé. Cet immense continent est relativement peu producteur de produits culturels en comparaison avec les Etats-Unis, et doit, par protectionnisme, imposer des quotas de diffusion de ses « produits nationaux » (ce qui n'est pas indispensable aux Etats-Unis où 97% de la diffusion est de toute façon locale). Ce quota imposé n'est qu'une illustration du phénomène de circulation des biens culturels qui a pour conséquence que, dans ce pays, comme dans de nombreux autres aujourd'hui, les individus ont une large connaissance de la culture américaine, alors que l'inverse n'est pas vrai. Menace pour certains ou exemple pour d'autres, la conséquence du fait de l'importance de la diffusion de programmes américains en Australie est que « the argument for media education has been made easy in Australia by media educators pointing out the influence of outsiders cultures introduced through media such as television » (Greenaway, 1997 : 190).

De plus, les Etats-Unis ont toujours mis l'accent sur la dimension technologique et les ressources offertes par les supports, sans trop se préoccuper des valeurs sociales et des représentations véhiculées par les contenus (majoritairement produits par eux) avec lesquels il leur est plus difficile de prendre la distance nécessaire pour les observer et les comprendre. Alors qu'en Australie, voisin « *down under* », les approches ont très tôt été axées sur :

- les représentations, la sélection et la construction,
- l'influence des textes médiatiques sur la culture et l'idéologie dominante,
- les institutions qui produisent les textes,
- les formes et fonctions des textes,
- l'audience (les gens utilisent les médias, ils ne font pas que les consommer),

- la pratique et l'usage compétent des messages médiatiques articulés,
- codes, conventions et audiences.

Ces approches sont généralisées à l'étude des films, du cinéma, de la vidéo, de la télévision, de la photographie, de la radio et des matériaux imprimés ; puis dans les années 1990, avec le développement des « nouvelles technologies », les formes des textes médiatiques ont évolué et l'éducation aux médias a pris en compte les radios et télévisions communautaires ou alternatives (*narrowcast*), les bibliothèques vidéos, les jeux vidéos, les clips musicaux, la télévision câblée, etc.

La distance (géographique, historique et culturelle) peut expliquer cette capacité de mise en valeur des dimensions de la représentation et des valeurs sociales sur lesquelles ils axent beaucoup leur travail en éducation aux médias. Ce fut d'ailleurs le cas dès son apparition dans les programmes d'arts dans lesquels l'éducation aux médias a eu une place de fait à partir du moment où a été acquis que

art education that denies the extensive application of art in the creation of popular culture, and promotes the view that art is only an élite form of creative self-expression giving no consideration to an audience other than art patrons, has little relevance today (Greenaway, 1997 : 194).

Ce qui importe en Australie, « is not the amount of time or money spent on the games but the cultural values and ideologies constructed and reinforced by this aspect of the image culture » (Quin, McMahon, 1997 : 312). Alors très vite, les médias, films et télévision n'ont plus seulement été considérés comme véhicules d'apprentissage d'une autre discipline ou comme art, mais comme une forme propre, un texte, une production qui vaut une analyse détaillée en elle-même. Comme nous le mentionne John Benson (2005) lors d'un entretien :

Media was become more and more important in people's life and not only they needed to have the normal literacy and numeracy of social education, but they also needed to be able to engage, because they will be citizens in the new media world so they needed to have a media literacy as well.

A ce moment là, les écoles commencèrent à refléter à la fois les changements sociaux, associés avec la culture des médias populaires, et l'intérêt de leurs étudiants pour la question. Si sur le terrain, les pratiques allaient bon train, ce sont véritablement les corrélations des différents arguments que nous venons de présenter avec les réformes engagées dans le domaine éducatif qui ont permis au domaine *Media* de s'institutionnaliser si rapidement.

Les réformes de l'éducation ou la reconnaissance de pratiques étendues

Comme dans de nombreuses parties du globe ayant connu la crise économique et sociale des années 1970, l'Australie a entrepris de réviser son fonctionnement éducatif. Pour cela, une série de rapports du gouvernement sur le système scolaire, au niveau national et spécifiquement dans chaque État⁴², a abouti à cette réforme de l'éducation fondée sur des points majeurs dont :

- mettre de l'avant, dans la philosophie de l'éducation, que les buts majeurs sont l'intégration à la société, la santé mentale et physique, les compétences économiques et émotionnelles et l'accroissement spirituel de chaque étudiant ;
- la différenciation, dans les écoles secondaires, de cours destinés à des étudiants avec des habilités différentes ;
- l'accroissement du nombre de cours optionnels disponibles pour les étudiants, en parallèle des sujets obligatoires tels que l'anglais, la science, les mathématiques et les études sociales ;
- des évaluations internes à l'école (et non pas nationales) ;
- des ressources pour les nouveaux cours et leur implantation dans l'école ;
- un décret annonçant que l'école doit être source de plaisir pour les étudiants et pas seulement une préparation pour la vie future.

Dans cette lignée, neuf points majeurs ont été dessinés pour déterminer les principes de l'école secondaire. Trois d'entre eux sont primordiaux pour l'évolution des programmes et notamment le développement de disciplines comme celle de l'éducation aux médias :

- les quatre, (si possible cinq) premières années d'éducation secondaire devraient être considérées comme enseignement général et dispensé à tous sans discrimination de sexe, d'origine, d'aptitude ou de moyens ;
- l'organisation scolaire devrait tenter de créer une relation enseignant/étudiant, et étudiant/ étudiant flexible permettant de faire varier les groupes et d'adapter, si nécessaire, les sujets enseignés ;
- le programme de base (en plus de devoir présenter en détail un large choix) devrait s'étendre au moins aux arts, sciences sociales, mathématiques et éducation physique.

Suite à ces recommandations, les écoles eurent la confirmation de la possibilité d'avoir leur propre administration et comités de programmes pour décider de ce qui serait enseigné, comment, et comment cela serait évalué, en fonction, selon les termes de Benson (1995 : 24) de « their own specific needs et requirement ». Cela permettrait d'adapter réellement l'enseignement aux besoins des écoles et de ses publics. « The

⁴² Interim Committee for the Australian Schools Commission 1973 et Education Department of Western Australia cité par Quin (2003a : 105), concernant l'état du Western Australia par exemple.

responsibility had shifted from the central administration of the Education Department to the individual schools. Schools were asked to reform their own curriculum to meet their own individual needs » (Benson 1995 : 24). Grâce à cette forme de liberté, des écoles comme *Ferntree Gully High School*, ont commencé à développer des cours intégrés sur les médias et la photo, répondant par là même aux réformes annoncées par le gouvernement.

Le *Commonwealth Government Schools Commission* établi par le gouvernement australien a été un acteur majeur dans le développement des nouvelles écoles australiennes dans les années 1970 en attribuant d'énormes supports financiers aux professeurs à l'initiative de projets scolaires innovants. Dans un désir de réformer et d'améliorer la qualité des écoles, la *School Commission* tentait de réduire les désavantages et de promouvoir l'égalité des opportunités. Aussi, dans cette période de réforme, l'école était accusée d'échouer dans son rôle d'apprentissage des compétences de base (littérature et calcul). Or les médias, parce qu'ils répondaient aux critères précédemment énoncés, et comblaient en cela quelques-uns des enjeux soulevés par ces réformes de l'éducation, avaient une place à prendre dans les réflexions sur l'école. Ainsi, pour conserver leur place dans ce curriculum, « *media studies* was to have a profile in this new educational climate, practical media production work would need to be made more academically respectable by incorporation media theory and textual analysis » (Burton, 2002). Ces réformes allaient convertir ces travaux *avec et sur* les médias en un véritable domaine disciplinaire en lui attribuant un apprentissage théorique et une dimension professionnelle. En acquérant ces deux dimensions, les *medias studies* quittèrent définitivement l'image d'un sujet adapté aux étudiants en difficulté scolaire pour devenir progressivement une matière d'enseignement prise en compte dans le cursus validé pour l'entrée à l'université.

Des rapports encourageants

En 1977, la *School Commission* et l'*Australian Council* ont conjointement rendu deux rapports sur l'éducation et les arts : *Victorian Report* et *National Report*. Ces rapports, sondant le rôle des arts dans l'éducation dans chaque État et nationalement, ont permis de faire des recommandations dont (concernant l'État du Victoria) l'encouragement à la production et à la distribution de matériel d'étude dont des extraits de films et des

matériaux institutionnels ; le développement du domaine des médias dans les *in-service* d'éducation (nous y reviendrons).

Le rapport national souligne :

Education authorities for the most part until now have regarded the media (film, video, cassette and tape) as useful audio visual aids to formal teaching not as art forms in their own right, art form which should be included in the education of children and students. At the present time in Australia, film and television studies are nowhere recognised as a matriculation subject by Education departments (cite par Benson, 1995 : 33).

La reconnaissance de la nécessité de cet enseignement mise en perspective de son manque d'officialisation donna lieu à des recommandations effectives :

The prime need is for a program of film and TV studies in both primary and secondary schools; a program that supports the educational value and practicality of the subject. This program must be backed by teaching methodology, appropriate training of teachers and staff, a practical guide to resources required in terms of equipment (both hardware and software), facilities for editing and viewing, and methods of assessment (Benson, 1995 : 34).

L'étude des médias a été insérée dans la section des arts pour différentes raisons, mais a toujours reçu un soutien particulier et notamment une reconnaissance de grande valeur par les rapports du gouvernement fédéral. Le problème du manque de légitimité des enseignants qui, sans réelle formation, s'improvisaient des manuels scolaires et se formaient sur le terrain, n'avait à ce stade pas beaucoup d'importance mais commençait à faire émerger la problématique de l'institutionnalisation. Imre Hollosy, participant à l'élaboration de ces rapports souligne, lors d'un entretien (2005) : « there is a tension between people who want something and people who are in power ».

La plupart des enseignants consciencieux regardaient avec intérêt les travaux de recherches étrangers (majoritairement l'influence anglaise et américaine sur les films et études cinématographiques⁴³). Mais les informations sur le sujet n'étaient pas nécessairement utilisables par eux dans les classes. Quelques rares productions australiennes eurent également une influence notable bien que marginalisée : « Ten lessons in film appreciation » de John Murray (1966) et « Learning the liveliest art : the critical enjoyment of film and television » de W.H. Perkins (1972).

⁴³ *Screen* et *Screen Education* publiés par le *British Film Institut* jouaient un rôle important.

This lack of resources which could provide not only a curriculum structure for media studies, but also a solution to the ‘how to do it tomorrow morning’ question of many teachers, left the door open both to resource creation and curriculum development within the central administration of the Education Department (Benson, 1995 : 39).

Ces changements de perspective au travers de la communauté éducative sont accompagnés d’un contexte de préoccupations diverses. Soucieux des financements, des innovations, de la formation, du programme et de la promotion des arts en éducation, les acteurs du domaine sont parallèlement interpellés par l’apparition de nouvelles technologies et un grand intérêt pour la construction d’une culture australienne. Ces éléments ont ainsi conditionné la circulation des discours sur les médias et l’éducation dans les années 1970-1980.

Du « media for fun » au « serious subject »

L’État du Victoria est, dès les années 1970, considéré comme un leader de l’éducation aux médias à l’école. Mais les différentes réformes du système scolaire incitent à aller plus loin. Il s’agit d’abandonner l’approche techniciste des médias au profit d’une vision plus théorique du domaine, permettant à la fois de le référencer comme sujet valide pour la présentation des dossiers à l’université (ce qui n’était pas le cas avant 1992 et l’introduction de VCE permettant l’égalisation de tous les sujets du secondaire), mais aussi pour en ouvrir l’accès à tous les étudiants.

Media Studies a été intégré au curriculum dans l’État du Victoria dès 1981, sous l’égide des domaines secondaires d’apprentissage (*group two*). Pour faire évoluer l’éducation aux médias en domaine d’apprentissage fondamental, il était nécessaire de lui donner une tonalité académique indissociable d’une approche théorique plus forte. Or, grâce à la reconnaissance officielle du sujet et à la formation dispensée dans diverses universités, les *media teachers* étaient forts de bases académiques plus pertinentes et ciblées (que leurs prédécesseurs armés d’une formation en art ou en anglais) et créèrent ce qui deviendra les aires d’apprentissage du cours *Media Studies* dans les programmes du secondaire. Pour donner à ce cours une existence académique cohérente, il fallut le partitionner en plusieurs unités d’enseignement. La solution étant, soit d’axer l’ensemble de l’apprentissage sur un seul média (la télévision par exemple) soit, et ce fut le cas, d’intégrer dans cette étude des problématiques transversales à tous les médias

comme les questions de propriété, les influences et les idéologies dominantes, les politiques de régulation, les études sociologiques de réception, l'usage des médias par les publics, etc.

Malgré ces nouvelles directives (inscrites dans les programmes des années 80), les cours sont majoritairement restées orientées vers la pratique, d'une part parce que les enseignants n'ont pas toujours réalisé la tentative de réorientation du sujet ; et d'autre part car ils aimaient enseigner ce sujet de la sorte. Si les cours dans le VCE restent ancrées dans la pratique, commence alors à apparaître l'idée que celle-ci permet aux étudiants de comprendre les médias (et plus seulement de les utiliser).

Mais les changements ont parfois mis beaucoup de temps à s'effectuer car, d'après Benson (2005) :

It was one thing to ask teachers and schools to become responsible for their own curriculum and organisation, and to provide a “carte blanche” policy of no restriction on school curriculum, but it was another and more difficult matter to bring about real change in a system where teachers had limited access to financial, psychological and professional support.

Cependant, les projets ou cours concernant les médias recevaient le support de la commission (*Innovation program of school commission*) grâce à leur capacité à répondre aux critères du fond d'innovation (*Service to the changing community*) tels que la participation active des sujets dans l'apprentissage, et le support conséquent fourni aux élèves désavantagés.

Ainsi, le domaine des médias était à la fois une nécessité de terrain pour répondre aux besoins de la classe, mais aussi une requête de l'institution pour assurer son fonctionnement.

Community interaction seemed naturally suitable for media and film studies, especially with the use of video as a usable student means of accessing their own social environment and then undertaking some local, social and media based analysis of that environment (Benson, 1995 : 29).

De la formation générale au domaine professionnalisant

Conséquence de l'accroissement des étudiants dans les écoles, notamment après les âges de présence obligatoire, the *Australian Education Council* a dû changer de discours. Le contexte de reconnaissance des *medias studies* comme projet global, théorique et pratique, dans le domaine des Arts dans une société équitable et

socialement juste venait de changer. C'est la vision d'une société économiquement compétitive et industriellement restructurée dans laquelle l'éducation devait servir un impératif économique qu'un nouveau vocabulaire a pris place dans les discours officiels. « The role of schools was to provide students with the competencies to enter the workforce but not give them “narrow, occupation specific skills” (Australian Education Council 1991, 115) » (Quin, 2003b : 452).

L'éducation aux médias, précocement utilisée dans les classes pour son potentiel pédagogique actif, transformait alors sa forme initiale en se convertissant en formation professionnalisante. Elle occupe alors deux territoires : celui d'un encouragement à la formation professionnelle et un autre mettant l'accent sur le plaisir procuré par cet enseignement dont le but est d'apprendre aux étudiants à être des « individus actifs et informés de la culture médiatique ». Aujourd'hui encore, et comme nous le mentionne Roger Dunscombe rencontré en entretien (2005), il y a cette double vision du domaine. Si d'après lui, le cours *Media Studies* ne conduit pas à former des « stars d'Hollywood », la continuité avec des filières professionnelles de troisième cycle en laisse pourtant l'opportunité. Mais l'institutionnalisation de ce cours ne pourra, malgré la dimension professionnelle et pratique, se séparer de dimensions théorique et analytique liées à la compréhension des médias.

Sur tous les fronts, l'éducation aux médias se positionne car, sujet ludique ou professionnalisant, théorique ou pratique, il passionne et mobilise à la fois les enseignants et les élèves, répondant ainsi à une demande de terrain, mais aussi des institutions qui y voient une réponse innovante à leurs problématiques de réforme de l'enseignement. L'éducation aux médias se positionne donc à la rencontre des demandes « par le haut » et des « réponses par le bas ».

Les rassemblements et l'organisation d'un réseau

La demande croissante des enseignants (surtout dans le secondaire) et l'intérêt croissant pour les phénomènes médiatiques et leur utilisation dans les classes mènent, dès les années 1960 au rassemblement de professeurs et de chercheurs dans des structures comme le *Joint Committee for the study of film and TV*. Cette structure permet avant tout de lier des groupes de travail sur les programmes en art, en anglais et en film &

média, à travers les trois niveaux scolaires. En 1963, l'État du Victoria crée le premier rassemblement professionnel concernant l'éducation aux médias sous le nom de *l'Association of Teachers of Film Appreciation* (ATFA) qui deviendra, en 1974, *l'Association of Teachers of Film and Video* (AFTAV) et, en 1978, *l'Association of Teachers of Media* (ATOM) qui, après négociation avec chacun des autres États qui développeront une branche de cette association⁴⁴, deviendra, en 1981 *l'Australian Teachers of Media* (ATOM) que nous connaissons aujourd'hui.

Dès les premiers rassemblements, un travail systématique de recension des documents audiovisuels pertinents à l'étude débuta. « The very nature of these activities and choice of subject matter indicated the tentative steps of curriculum support staff in aiding practicing teachers » (Benson, 1995 : 45). Initialement issus de professeurs passionnés de cinéma, éparpillés dans diverses écoles, puis sensibilisés de plus en plus à l'ensemble de la configuration médiatique, ces réseaux sont eux-mêmes représentatifs du changement d'optique.

La création d'une instance

ATOM

stands for Australian Teachers of Media and ATOM is the professional association of media educators in all spheres of education. Atom is concerned with media education in the broadest possible context and has a wide-ranging focus that embraces theory and production, the academic and the practical. ATOM reaches across education from primary to tertiary via secondary, it reaches across government educational bodies to the Film and Television industry and into the new media. In fact, just like atomic particles ATOM is everywhere⁴⁵.

Dès 1981, *l'Australian Teachers Of Media* centralise et regroupe les enseignants qui s'intéressent à l'éducation aux médias, sous toutes ses formes. L'organisation coordonne des conférences annuelles sur l'éducation aux médias permettant d'intégrer de nouvelles pratiques, de partager du matériel de travail, de mener des réflexions théoriques et pratiques sur ce domaine qui se répand rapidement à travers le pays. De plus, ATOM publie dès 1969 le magazine *Metro*, initialement destiné à assurer la promotion de l'éducation aux médias sur tout le continent et à accompagner les

⁴⁴ À part pour l'état de l'Australie du Sud - *South Australia* - qui conservera sa propre association : SAAME (*South Australian Association for Media Education*).

⁴⁵ Présentation de l'association via son site internet : www.atomvic.org

premiers éducateurs, mais, très proche des perspectives esthétiques et du cinéma, il finit par se focaliser sur ce média. Le créneau est alors pris en 1996 par *Metro Education* qui deviendra *Australian Screen Education* et enfin *Screen Education*, un magazine ayant les mêmes ambitions, s'ouvrant à l'international, et intégrant toutes les formes de médias audio-visuels. À hauteur de quatre numéros par année, *Screen Education* propose aujourd'hui des analyses sémio-discursives des meilleures entrées au cinéma, des émissions de télévision, des jeux vidéo et autres succès médiatiques auprès des jeunes. Nous reviendrons plus spécifiquement sur ce document du corpus.

ATOM a très tôt joué le rôle de fédérateur autour du projet commun d'éduquer aux médias, et continue dans cette voie puisqu'il a maintenu, depuis 2010, sa responsabilité dans l'établissement du nouveau curriculum national australien. L'association, notamment via son président Roger Dunscombe, a pris une position de leader dans les rassemblements et consultations sur le domaine des arts dans lequel l'éducation aux médias devrait garder une place constitutive.

ATOM poursuit également sa mission de diffusion de ressources, de partage, de rassemblement et est de plus en plus impliquée dans les échanges internationaux.

Des personnalités se mobilisent

Quelques personnalités se démarquèrent alors dans leur capacité à fédérer et organiser des projets ayant joué un rôle majeur dans le développement du domaine. Parmi eux, Warren Thomas, originellement enseignant en *primary school* puis professeur d'anglais à *Dandenong Technical School*, à l'origine de *l'AFTAV*, est le créateur de *Metro* et auteur de nombreux articles sur l'utilisation des médias dans l'enseignement de l'anglais. En mobilisant des praticiens de divers médias, il commença à rassembler les connaissances et le matériel pédagogique disponible pour assister les nouveaux enseignants.

À ses côtés, Imre Hollossy joignit le *Applied Media Studies (AMS)* dans la création de matériaux pour enseignants. Ainsi que Peter Hamilton, préalablement recruté par Warren Thomas, qui décida de suivre une opportunité d'intégrer cette éducation aux médias dans la branche *curriculum and research* (créateurs de programmes scolaires). Il y mena un projet de développement de l'éducation aux médias en tant que sujet, et s'appuya sur l'existence de *l'AFTAV* et du magazine *Metro* qui devint un forum national

pour les enseignants de média. L'*Applied Media Studies* devient alors, en 1976 *Applied Media Resources (AMR)*.

L'AMR s'est alors par la suite associée à des organismes départementaux ou institutionnels pour créer le *in-service education*, un stage pratique ouvert à tous les professeurs et dispensé par le personnel de l'AMR, mais aussi des consultants et écrivains, principaux d'écoles, etc. Ce fut un succès immédiat et le contact direct entre les professeurs motivés et déjà engagés dans l'éducation aux médias a permis à *in-service* de récolter des recommandations et des conseils constructifs pour la suite. Les enseignants venaient y chercher des activités tangibles à développer dans leurs classes. Mais ils apportaient aussi à l'organisation des informations et des matériaux précieux. Une autre des activités organisées par AMR afin de combler le manque de ressources dans les écoles fut le *industry-liaison*. Ce programme consistait en plus de la mise en relation, comme son nom l'indique, des industries médiatiques et des écoles, d'une association avec des cinémas pour la diffusion de séries de films en relations avec les problématiques scolaires. Ces projections, à tarifs spéciaux, abordant des thèmes relatifs à l'enseignement de l'anglais, des sciences sociales et des médias, étaient accompagnées de fiches descriptives fournies par le AMR pour permettre aux enseignants et aux élèves d'avoir la matière essentielle pour des activités en classe. Des séminaires du même genre étaient également mis en place au sein de ce programme.

Les premières critiques du domaine

Alors que de plus en plus d'enseignants voyaient dans ce domaine, des opportunités éducatives innovantes, et conséquemment à la popularité croissante de ces cours, une polémique importante se déclara. Parallèlement à l'utilisation d'un contenu culturel et esthétique riche, c'est la fonction d'outil, inscrit dans une configuration médiatique commerciale qui posait problème. La réalité de ces médias commerciaux conduisait nécessairement à l'idée d'un négoce lucratif porté par des valeurs dominantes, ou, pour le dire autrement, « (the media) products were attractive and useful, but it was a very effective arm of capitalism » (Benson, 1995 : 55). L'industrie culturelle et l'école étaient alors confrontées dans ce projet rassembleur. Entraînant un regard prudent, voire suspicieux de l'une sur l'autre, la nécessité, pour les enseignants, d'avoir accès à des

supports concrets et à une bonne information faisait écho au regard critique que les industries posaient sur ce qui se passait dans les classes d'éducation aux médias.

This connection between the industry, teachers and the education system suggested that a formal document informing all sides of the activities which might be undertaken in media classroom, could do much to improve the quality of understanding and appreciation of both educators and media professionals of the function of each other (Benson, 1995 : 57).

La conférence de Lorne en mai 1977, organisée par *The Joint Committee for the study of film and TV*, où la présence de Ken Widdeson de *Educational Media* (distributeur de film éducatifs) permit d'explorer « les conséquences personnelles et sociales de l'écran » marqua un tournant nécessaire en incitant à la rencontre. Les échanges ont révélé qu'il n'y avait pas d'incompatibilité entre ces deux types d'activités, médiatique et éducative. Aussi, cette rencontre a permis de rappeler que, bien souvent, aussi isolés que les professeurs puissent être, ils rencontrent les mêmes problèmes et développent des activités similaires. C'est sur cette trame que se dessinerait l'éducation aux médias comme discipline à ne plus rallier au rang des cours optionnels, mais bien comme matière propre ayant une place dans le programme.

It provided a stimulus and alerted some to the potential of media studies as a viable option in school although its real value was to lie dormant until the appropriate conditions were available for this potential to be used (Benson, 1995 : 61).

Le succès des *Media Studies classes* et leur capacité à répondre favorablement aux dynamiques éducatives dictées par les besoins de l'institution ont conduit à l'institutionnalisation du domaine et à son implantation, par étapes, dans le programme scolaire du Victoria. Nous en présentons les différents stades dans le chapitre suivant.

La création et l'implantation du cours *Media Studies* dans le programme scolaire du Victoria

De la création d'un programme à sa mise en place effective

En décembre 1976, le gouvernement du Victoria proclama, par un acte de Parlement, la création de VISE (*Victorian Institute of Secondary Education*). En avril 1978, VISE

édita une déclaration sur les programmes et évaluations. S'écartant alors des schémas d'évaluations extérieurs, les écoles s'octroyaient le droit de laisser aux enseignants la liberté de déterminer les programmes, et aux étudiants de les choisir. La politique instaurée avec VISE a offert l'opportunité de produire le premier cours australien de *Media Studies* en 12^e année, c'est-à-dire dans la formation permettant l'accès à l'université. Cette action nécessita la constitution d'une éducation aux médias en discipline autonome, conjuguant contenu d'enseignement, approche pédagogique et cohérence éducative en vue d'une évaluation. Ce cours serait alors l'aboutissement de l'institutionnalisation du domaine et sa forme la plus pérenne. Cela nécessita plusieurs étapes que nous présentons rapidement.

Première étape : une démarche exploratoire

Pour que le cours sur les médias puisse être mis en application dans toutes les écoles du Victoria, il s'agissait à la fois de continuer à encourager la motivation des enseignants déjà impliqués, et d'inscrire la démarche dans un organisme structuré et implanté permettant sa diffusion et son officialisation. Le *Joint Committee for the study of film and TV* était l'organisation légitime à qui cette tâche incombait. Dès fin 1978, le Comité instaura un groupe de travail composé essentiellement de Elizabeth Jones, Imre Hollossy et John Benson, pour étudier les possibilités et conditions d'instauration d'un cours d'éducation aux médias en dernière année du secondaire.

Leur première action fut de mener un sondage dans toutes les écoles de l'État pour dresser un état des lieux de la situation de l'éducation aux médias. Cette démarche permettait ainsi de mesurer la possibilité d'extension du cours et de chercher des suggestions à propos de la formulation officielle à venir. « The questionnaire's aim was to discover the status of media studies in the state at the end of 1978 » (Benson, 1995 : 66).

Les résultats des 140 écoles (34% de réponses) révèlent:

- 74 écoles enseignaient déjà les « *media studies* » en 11^e année, soit en tant que sujet propre, soit en tant qu'option dans la section « *humanities* » (sciences humaines) ;
- 19 écoles enseignaient « *media studies* » en 12^e année (majoritairement dans les filières techniques ou tertiaires) ;
- les sujets les plus abordés étaient : films, photos, publicités télévisuelles, presse et radio ;

- les difficultés majeures rencontrées par les professeurs de l'enseignement supérieur étaient : manque de continuité, manque de ressources, manque d'assistance aux professeurs, et de lignes directives pour structurer les cours.
- 93 écoles se disaient intéressées par l'enseignement des « *media studies* » en 12^e année ;
- le rôle de VISE dans les programmes de 12^e année était confus.

Alors « it was becoming clear that considerable support existed for the course development » (Benson, 1995 : 98).

Deuxième étape : déterminer le contenu éducatif du cours sur les médias

La suite du projet de VISE fut, après avoir reconnu la nécessité d'un savoir commun essentiel lié aux médias, de déterminer le contenu de ce savoir. Pour ce faire, et malgré l'absence de spécialistes de l'élaboration et du développement d'un programme, une unité centrale (*central unit*) fut esquissée. Pour ces praticiens, dont la majorité enseignaient un média en particulier, aborder l'ensemble de la configuration médiatique se présentait comme une tâche très difficile. Mais le travail qui liait le groupe était porté par la motivation de voir naître un cours qui se présenterait sur l'articulation des objectifs d'aborder des problématiques philosophiques, sociales, politiques, ethniques et esthétiques par les moyens de la description, de la critique, de l'analyse, de la théorie et de la production.

En juin 1979, des sous-comités d'enseignants avaient réussi à se former avec pour objectif l'écriture des unités composant le cours. En décembre 1979, un brouillon du programme de l'année 12 en éducation aux médias était produit. Un contenu détaillé de l'unité centrale et la description de treize autres unités apparaissait :

- unit1 : la presse
- unit 2&3 : études de la TV
- unit 4 : la production TV
- unit 5 : études de la photo A
- unit 6 : études de la photo B
- unit 7 : études de la publicité
- unit 8 : la radio en Australie
- unit 9 : introduction à l'étude des films
- unit 10 : études des genres cinématographiques
- unit 11 : les films d'auteur
- unit 12 : études des films australiens
- unit 13 : élément basiques dans la production cinématographique.

Troisième étape : la validation du programme

Considérant ce document comme un brouillon de ce qui pourrait être un manuel d'éducation aux médias, les groupes de travail impliqués avaient pour mission de le diffuser le plus largement possible en vue de récolter des commentaires des enseignants et de la communauté de l'éducation aux médias en général. Pour rendre ce nouveau programme légitime et fiable, il s'agissait surtout de faire valider les propositions d'évaluation et d'accréditation par le comité des programmes et évaluations (*the Curriculum Assessment Committee*). Mais avant que cette étape puisse être franchie, d'autres comités, plus spécifiques, ont dû faire des propositions, par l'intermédiaire avisé d'une instance de VISE en charge de centraliser les informations. L'évaluation de ce programme débuta donc début 1980 avec pour ambition son implantation en 1981. Le point le plus difficile à examiner et à mettre en place de manière définitive était l'évaluation des élèves.

Dernière étape : la mise en place institutionnelle

À partir de l'institutionnalisation du cours d'éducation aux médias dans les programmes scolaires en 1980, la mise en place effective devait commencer en 1981. Les écoles devaient intégrer ce nouveau cours dans leurs emplois du temps et s'équiper au moins pour l'année à venir.

Le groupe de travail organisa alors une conférence à *La Trobe University* les 1er et 2 décembre 1980 pour à la fois lancer officiellement, face à la presse et au public, cette nouvelle discipline (qui officieusement était, à certains endroits, déjà bien implantée), et à préparer les enseignants à des changements imminents. Les ressources du *Joint committee for study of film and TV*, du *Victorian Institute of Secondary Education*, du *Media Center* et du département des études de cinéma de *La Trobe University*, ainsi que les productions d'autres institutions liées aux médias ont été rassemblées dans le but de fournir des matériaux communs de base pour accompagner l'application de ce nouveau programme.

En 1981, le cours d'éducation aux médias était disponible dans les programmes et huit écoles l'adoptaient tout de suite. Mais la nouveauté du sujet et l'indisponibilité de la brochure VISE (encore chez l'imprimeur à la rentrée) ont ralenti son lancement dans les écoles.

Les années 1981-1985 représentent tout de même un tournant majeur dans les statuts accordés à l'éducation aux médias et dans les services d'aide accordés à cette nouvelle discipline. Après l'acceptation par les comités des lignes de conduite de ce nouveau cours et donc l'implantation dans les programmes, les responsabilités majeures du *Year 12 Media Studies Committee* étaient :

- développer des ressources appropriées,
- gérer un service continu du cours,
- faciliter les programmes *in-service* (formation des enseignants),
- recommander et réviser les cours proposés.

Présenté sur la base des treize unités citées plus haut, le programme *Media Studies* suivit une évolution importante mais jamais contradictoire avec ses principes initiateurs. Nous verrons le détail de ce programme, à différents moments de son existence, dans la présentation du corpus qu'il constitue pour le cas de l'étude des discours officiels en éducation aux médias en Australie.

L'éducation aux médias dans la durée

Si l'éducation aux médias a très tôt eu une place dans les programmes scolaires officiels dans le Victoria, et ailleurs en Australie, le maintien et l'amélioration de celle-ci s'est également présenté comme enjeu précoce et majeur.

Un travail d'amélioration très laborieux

Au moment de l'institutionnalisation du domaine, la question de l'évaluation étant toujours problématique, le comité de travail sur le cours *Media Studies* tentait de réunir régulièrement des professeurs en activité pour, entre autre, maintenir l'effort de recherche. Par leur présence sur le terrain, les enseignants étaient les plus à même de questionner leurs pratiques, celles des étudiants et de présenter l'ensemble des problèmes rencontrés. Par conséquent, les plus aptes à écrire sur le sujet ou conseiller les auteurs des programmes étaient donc ceux qui faisaient déjà face à la difficulté de l'enseignement, de la préparation et de la correction des cours, etc. En parallèle d'un enseignement plein temps, l'implication grandissante demandée aux membres des comités conduisit donc à de nombreux abandons alors que le nombre d'écoles, d'enseignants et d'élèves d'éducation aux médias ne cessait de croître. De plus, de grands changements au sein du ministère, et donc dans les comités, débouchèrent sur le

départ de plusieurs personnalités à l'origine de la formulation des cours : Warren Thomas quitta le ministère et Elizabeth Jones, fondatrice du Groupe de travail *Working Party*, quitta le *Year 12 Media Studies Committee*.

C'est ainsi en formation réduite que la ré-écriture des unités centrales et spécialisées s'entreprit. Les enseignants étaient encouragés à échanger leurs idées et ressources lors de réunions (organisées par VISE, AMR...), à clarifier les besoins spécifiques des cours, à partager leurs idées concernant les critères d'évaluation, etc., mais étant donné que ces activités, bénévoles, ne conduisaient pas toujours à des mesures, la motivation ne faisait que décroître.

Une des autres difficultés dans l'écriture et la réécriture des programmes fut que ceux ayant la responsabilité de le faire se trouvaient dans la situation difficile de la transcription d'un échange oral à un mode d'expression écrite. Or l'attraction particulière des enseignants pour l'éducation aux médias résidait en cela qu'à partir d'un simple texte médiatique les élèves pouvaient déboucher sur des conversations complexes qui sortaient du planning des leçons. Ces expériences, qui faisaient la richesse de la matière, étaient difficilement généralisables ou retranscrites. D'où l'intérêt des réunions *in-service* qui permettaient aux enseignants de partager leurs expériences et leurs savoirs par le biais de la parole. « Ninety nine per cent of teachers work is oral work. The written work is often the kids and the teachers responds » (Benson, 1995 : 127).

La difficulté de l'écriture, la lassitude des personnes impliquées depuis le début de ce laborieux travail et le roulement incessant de personnes s'intégrant au groupe puis le quittant ont rendu difficile cette période de construction. Pourtant, les résultats n'ont cessés d'être concluants. « They (VISE) did not anticipate the speed with which teachers, schools and others would move in order to implement the legitimization of a specific curriculum area » (Benson, 1995 : 136).

Une problématique portée dans les universités

Face au succès grandissant du cours *Media Studies* au secondaire, l'éventualité de son passage en commission de 3^e cycle fut abordée car il était vu comme une bonne préparation pour la poursuite des études, mais aussi, appelait à une formation plus approfondie des enseignants. Développer cette matière dans les universités permettait en

même temps de faire connaître la matière et d'entraîner l'implication de nouveaux futurs professeurs. En effet, à part la création remarquable d'un Centre d'étude sur les médias à *La Trobe University* en 1971, les préparations à l'enseignement de l'éducation aux médias n'étaient pas encore un problème totalement résolu. En 1981, un sondage fait sur 97 enseignants de cette discipline montre que quasiment 25 % ont bénéficié de cette préparation à *La Trobe*, et que 57 % n'avaient pas suivi de formation particulièrement liée aux médias pendant le 3^e cycle. Aujourd'hui, de nombreuses universités se sont munies d'un programme d'étude des médias, dont *La Trobe* qui présente son programme de *Media Studies* en ces termes :

The Media Studies Program has developed a unique approach to media education, combining the study of various media with the development of practical media skills. Consequently, the program offers a wide range of subjects that explore the historical, political, and cultural aspects of media and are linked to subjects that allow students to develop a range of media production skills. Media studies subjects are available in both the Bachelor of Media Studies and the Bachelor of Journalism degrees and as a major in the Bachelor of Arts degree⁴⁶.

Les définitions générales entourant le domaine

Dans l'État du Victoria, c'est le VCAA (*Victorian Curriculum and Assessment Authority*), structure indépendante sous l'égide du Victorian Minister for Education, qui a pour mission de produire les curriculums, les évaluations et les rapports pour les écoles publiques et privées du Victoria. Il détermine alors les VELS (*Victorian Essential Learning Standards*) et le VCE (*Victorian Certificate of Education*).

Le VELS comprend : « health and physical education ; interpersonal development ; personal Learning ; civics and citizenship ; **the arts** ; English ; the humanities ; languages other than English ; mathematics ; science ; communication ; design, creativity and technology ; information and communications technology ; thinking processes ».

Pour les dimensions qui concernent cette étude, notons que le domaine des Arts (qui inclut le cours *Media Studies*) est décrit de la sorte par le VELS :

The Arts are unique, expressive, creative and communicative forms that engage students in critical and creative thinking and help them understand

⁴⁶ Présentation du programme de Media Studies cordonné par Dr John Tebbutt, visible sur le site : <http://www.latrobe.edu.au/handbook/2011/undergraduate/humanities/disciplines/media-studies.htm>

themselves and the world. In every society the Arts play a pivotal role socially, economically and culturally. The Arts encourage the development of skills and the exploration of technologies, forms and processes through single and multimodal forms. They fuel the exploration of ideas that cross the gamut of human emotions and moods through holistic learning using cognitive, emotional, sensory, aesthetic, kinaesthetic and physical fields⁴⁷.

Ce domaine des Arts est composé de plusieurs disciplines que sont : la danse (voir *Australian Dance Council*), l'art graphique (géré par *Art Education Australia* et *National Advocates for arts Education*), le théâtre (voir *Drama Australia*), la musique (*Music Council of Australia* et *Australian Society for Music Education*), la communication visuelle (*National Association for the Visual Arts*) et les médias (ATOM).

Les médias mentionnés ici sont : « television programs, film, video, photography, interactive CD-ROMs/DVDs, computer/electronic games, radio, print layout (for example, magazine, newspaper), sequence, collage, role-play, animation, claymation ».

Ce programme se sépare en six niveaux⁴⁸ allant de l'utilisation de sons et d'images pour exprimer une idée ou un sentiment à des réflexions sur l'esthétique et les questions de genre.

Pour ce qui est de la communication, le VELS définit ce domaine comme suit :

Communication is central to the capacity to construct meaning and to convey information and understanding to others in a range of ways and in a variety of settings. Successful communication requires students to be familiar with the forms, language and conventions used in different contexts and employ them to communicate effectively. The Communication domain focuses on developing students who communicate clearly and confidently in a range of contexts both within and beyond school. It aims to assist students to develop awareness that language and discourse differ across the curriculum and that there is a need to learn literacies involved in each subject they undertake. To communicate successfully, students need to develop the knowledge, skills and behaviours that empower them to respond to, make meaning of, and deconstruct a range of communication forms. They also need to develop the knowledge, skills and behaviours to effectively present information, ideas and opinions in a range of forms, including verbal, written, graphic, multimedia and performance, appropriate to their context, purpose and audience.

⁴⁷ D'après le site officiel du VELS : <http://vels.vcaa.vic.edu.au/arts/intro.html>

⁴⁸ Le détail est disponible en ligne : <http://vels.vcaa.vic.edu.au/arts/background.html>.

Pour ce qui est du domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC), il se présente comme une dimension toujours présentée en Australie, comme à l'international, comme externe à l'éducation aux médias :

Information and communications technology (ICT) is the hardware and software that enables data to be digitally processed, stored and communicated. ICT can be used to access, process, manage and present information; model and control events; construct new understanding; and communicate with others. ICT, an interdisciplinary domain, focuses on providing students with the tools to transform their learning and to enrich their learning environment.

Définitions spécifiques de l'éducation aux médias en Australie

La définition la plus stable et la plus significative de l'éducation aux médias dans l'État du Victoria se situe dans le programme *Media* du curriculum. Pour l'accompagner et donner de la consistance à cet enseignement, ATOM propose également des ressources qui se présentent comme des formes définitionnelles du domaine. Ces définitions sont précisément l'essence du projet que nous analysons plus particulièrement dans la quatrième partie de ce travail. Nous y présenterons alors ces documents dans le détail. Pour l'heure, reprenons le document de synthèse produit par le VCAA⁴⁹ qui nous donne les éléments de constitution de ce programme :

- media forms including
 - audiovisual media (film, television, radio, video, photography),
 - print-based media (newspapers, magazines and related publications),
 - digital media technologies (the Internet, computer games and interactive multimedia);
- media and cross media processes and developments such as advertising, news and current affairs production, popular music, popular culture, cyberculture and virtual worlds, convergence and hybridisation, information dissemination and retrieval technologies;
- the media and its interrelationship with society and culture.

La structure du programme est la suivante :

Unit 1: Representation and technologies of representation

Le but de cette unité est de permettre aux étudiants de comprendre la relation entre les médias, la technologie et les représentations présentes dans les médias. À travers la

⁴⁹ Disponible en ligne : <http://www.vcaa.vic.edu.au/vce/studies/media/mediaindex.html>

problématique de la technologie des médias et son implication dans nos vies et nos sociétés, les étudiants doivent développer des compétences pratiques et d'analyse critique. Cette approche leur permet de travailler sur la contribution des codes et des conventions dans la création du sens des produits médiatiques, sur le rôle de cette signification dans le processus de sélection, et l'implication créative et culturelle des nouvelles technologies.

Unit 2: Media production and the media industry

Cette section doit permettre aux étudiants de comprendre les étapes de productions médiatiques et les rôles de chacun dans l'univers global des médias. Ils seront également amenés à développer des compétences pratiques en jouant leur rôle dans une production de groupe. Parallèlement à ce travail pratique, ils devront analyser les différentes étapes et rôles dans le processus de production médiatique. Les problématiques liées à la production médiatique permettront aussi d'aborder les questions plus particulières des organisations australiennes.

Unit 3: Narrative and media production design

Cette unité doit permettre aux étudiants de comprendre les problématiques de la production et de reconnaître le rôle et le sens de la narration dans les films de fiction, dans les programmes radios ou télévisuels. Dans ce but, les étudiants devront considérer comment la structure narrative de l'histoire engage l'audience dans le récit. D'un point de vue technique, les étudiants seront amenés à dessiner un plan médiatique et donc à développer les compétences d'analyse, de conception et de réalisation. Ils mettront en place un plan pour un produit médiatique particulier, sous forme de document descriptif et de présentation visuelle.

Unit 4: Media process, social values and media influence

Ce dernier chapitre du cours amène les étudiants à développer des aptitudes pratiques dans la production de produits médiatiques et de réaliser un plan de production. Cette activité permet de développer à la fois ses capacités créatives et organisationnelles. Dans cette unité, les étudiants sont amenés à analyser l'utilisation de valeurs sociales dans la structure même des textes ; les représentations montrant l'influence de ces valeurs dans le sens du texte. Le rôle et l'influence des médias sont également analysés de manière critique.

Chaque unité comporte entre deux et quatre aires d'étude. Nous en saisisons la substance dans l'étude du corpus.

Bilan : un domaine implanté, institutionnel et pérenne, ou l'histoire d'une éducation aux médias qui fonctionne

En Australie, le Victoria est un lieu riche et inspirant en matière d'éducation aux médias, comme nous venons de le voir. L'histoire de l'apparition et de l'implantation de ce domaine dans les cursus scolaires se présente comme l'aboutissement de la rencontre des attentes à deux niveaux. L'institution, dans la nécessité de son renouvellement, appelle et encourage à l'innovation éducative comme réponse aux problèmes posés par l'hétérogénéité des classes, au décrochage scolaire et aux questionnements identitaires. Les enseignants, comme réponse aux problèmes de terrain, proposent une démarche pédagogique active et ludique, un terrain commun d'échange et un outil pertinent pour l'apprentissage de la langue. La jonction de ces dimensions conduit à des réformes pertinentes permettant l'institutionnalisation d'un domaine qui répond tout à la fois à un enseignement théorique, professionnalisant, et rassembleur. Parallèlement à cela, le succès de l'éducation aux médias est aussi dû à la motivation des enseignants qui intègrent ces objets mouvants malgré l'absence prolongée de ressources (en terme de formation, d'évaluation et de fondements théoriques). De plus, la rapide mise en place d'un réseau, maintenant connu sous le nom de ATOM, a pleinement joué le rôle d'accompagnateur dans la construction de cette discipline et dans son implantation dans les classes en fournissant deux outils qui nous semblent essentiels au fonctionnement du domaine.

Tout d'abord, ils organisent annuellement des rencontres internationales autour de l'éducation aux médias (*Screen Future*⁵⁰ est la plus récente rencontre déroulée les 1^{er} et

⁵⁰ <http://www.screenfutures.com/> Texte de présentation : « In July 2011, Australian Teachers of Media (ATOM) and its partner/sponsors will be hosting a four-day international summit in Melbourne to bring together media educators at all levels (primary, secondary and tertiary) in company with media producers, distributors, publishers, critics, bloggers and game producers from around the world to discuss and illuminate the future of the screen. Alongside lectures, screenings and presentations by leaders in the field, the Screen Futures Summit will also be running a conference structured around two related themes: Screen Worlds and Screen Education. While Screen Worlds will be concerned with the implications of the changing media landscape for the creative industries, Screen Education will be concerned with the impact of these changes on students, teachers and the curriculum. ATOM and its summit partners are therefore inviting papers from all those with an interest in the past, present and future of the screen, from both industry and education ».

2 juillet 2011), lors desquelles, comme à leur origine, ils invitent des professionnels des médias, des chercheurs confirmés (cette année sera honorée de la présence de David Buckingham et Henry Jenkins entre autres), et des enseignants venus de tout le pays pour partager leurs expériences. Ces rencontres sont aussi le lieu d'articulation des débats et des consultations dans le but de nationaliser le programme ou tout autre événement ayant un impact sur la définition du champ.

Ensuite, nous pouvons dire que cet échange est encouragé par l'existence d'une liste de diffusion interne à tous les membres d'ATOM qui permet à la fois le partage d'informations, de ressources (sont souvent postés des liens vers des vidéos intéressantes pour l'étude de telle ou telle aire du programme, vers des articles parus dans la presse au sujet des médias ou même du programme, etc.), et constitue un vrai réseau d'aide aux praticiens. Il nous est arrivé de nous rendre visible sur ce réseau pour questionner l'utilisation de tel ou tel concept dans le curriculum, de demander de l'éclaircissement sur des points manquants dans l'histoire d'ATOM ou de l'implantation du cours Media dans le VCE. Nous pouvons alors conclure que malgré quelques difficultés de fonctionnement interne inhérentes à tout projet éducatif et les obstacles dans les pratiques quotidiennes, l'éducation aux médias occupe, dans le Victoria, une place majeure dans l'éducation donnée aux adolescents.

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS AU QUÉBEC : DE L'ASSOCIATIF A L'INSTITUTIONNEL

Le Canada anglais s'est préoccupé de rapprocher les médias et l'éducation avec des cours de *film studies* et des associations telles que *Screen Education* ou, en 1968, *Canadian Media Educators* qui deviendra CASE (*Canadian Association for Screen Educators*). Une éducation aux médias plus globale a ensuite été réellement développée au milieu des années 1980. Cinq ans après la déclaration de Grünwald (1982), l'Ontario devient la première province canadienne à se doter d'une composante d'éducation aux médias dans son programme officiel d'enseignement. L'*Association for Media Literacy* animée par le directeur du *Jesuit Communication Project* a œuvré, aux côtés du ministère, à monter des projets d'éducation aux médias intégrés à des matières obligatoires (principalement les langues, au niveau secondaire), et à dispenser des formations aux enseignants. En 1989, le ministère publie « *Media Literacy Resource Guide* » et « La compétence médiatique », premiers documents officiels de contenu donnant des axes d'étude des médias. Face à cette mobilisation des milieux d'enseignement et grâce à l'implication du Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes (CRTC), le *Media Awareness Network/Réseau Éducation-Médias* est créé à Ottawa. Parallèle à l'institution, cet organisme offre des formations payantes et des ressources pédagogiques en ligne⁵¹ qui, bien que traduites en français, n'occupent pas la même place au Québec que dans les autres provinces canadiennes.

Tout comme nous le présentons pour ce qui a trait aux problématiques interculturelles, le Québec se distingue fortement du Canada dans son système institutionnel. Le système éducatif canadien est un modèle confédératif dont les juridictions sont provinciales. En vertu de la Constitution canadienne de 1867, le Québec a le pouvoir exclusif d'adopter des lois en matière d'éducation. Il n'y a pas de ministère de l'Éducation canadien, mais uniquement des ministères provinciaux. Le Québec présente donc un profil éducatif distinct de celui du Canada et nous présentons ici les problématiques québécoises,

⁵¹ <http://www.education-medias.ca/>

comme il a été annoncé en introduction. Pour cette étude, nous nous concentrons sur le travail des francophones, tout en ayant une visibilité sur les modèles anglophones qui ne seront pas intégrés au corpus d'analyse, mais dont nous venons de présenter très rapidement les origines.

La question des médias en éducation au Québec, tout comme aux États-Unis, s'est posée à l'extérieur de l'école. Ce sont les professionnels des médias, du cinéma, et de la communication qui en ont initié les recherches, en réponse à leurs questionnements, mais aussi pour faire écho à des pratiques souvent extra-scolaires sur la presse et le cinéma et pour répondre à des mouvements associatifs nés d'une inquiétude liée à l'influence des médias. Il faut attendre 1993 pour que la première mobilisation sur l'éducation aux médias en milieu scolaire ait lieu, et 2006 pour qu'elle soit véritablement inscrite dans les programmes officiels du secondaire. Il y a donc, au Québec, trois sources importantes de réflexion autour de l'introduction des médias dans l'école que nous allons détailler ici. Ensuite, nous présenterons les travaux du CREM (Centre de Ressources en Education aux Médias) ayant eu, au moment de sa création, le rôle de centralisateur, d'instance en charge du domaine, mais qui, faute de moyens, a cessé de fonctionner. Pour finir, nous présenterons le processus d'institutionnalisation de l'étude des médias dans le curriculum du secondaire, au cœur des domaines généraux de formation.

L'étude des médias dispersée dans différents milieux

Contrairement au cas australien que nous venons de présenter, l'éducation aux médias ne s'est pas directement implantée dans le contexte scolaire. Tel que nous l'avons mentionné pour cet autre pays à l'étude, les milieux religieux ont été les premiers à s'impliquer, à plus forte raison qu'ils ont occupé, au Québec, et jusqu'à récemment, une place importante dans l'éducation. Mais alors qu'en Australie, l'école a rapidement pris le relais de l'officialisation, c'est dans le para-scolaire que l'éducation aux médias évoluera le plus dans cette province canadienne. Lorsque les médias passent les portes de l'école, c'est d'abord avec la tradition journalistique des mouvements syndicaux.

L'étude du cinéma ou le contrôle des images

Des ciné-clubs dans les églises

Dès les années 1940-1945, le clergé, après avoir tenté d'introduire la censure ou la fermeture des cinémas le dimanche, commence à créer ses propres séances de cinéma. De la présentation de films choisis, ou dans certains cas produits, c'est à la création même de ciné-clubs qu'il aboutit. Lors des séances de projection de films (ainsi contrôlés), le clergé animait des débats dans le but de favoriser des retours analytiques et critiques sur les films, encadrés par la philosophie et la pensée catholique. Les organismes catholiques sont aussi à l'origine d'actions durables d'éducation à divers médias, auprès de différents publics.

Quand la séparation de l'école et de l'église s'est officialisée, ce sont certainement les enseignants qui ont pris le relais de ces pratiques. Nous pouvons à ce sujet trouver des traces de récits d'expériences, mais rien d'officiel n'atteste de ces pratiques au Québec.

Dans le domaine du cinéma, c'est l'Office national du film du Canada (ONF) qui a prolongé cette tradition avec de nombreux projets. Ayant des bureaux à Montréal, l'ONF est connue dans la province et fournit une banque de films dès 1940, maintenant disponible sur internet. Si ceux-ci constituent une librairie audio-visuelle riche et importante, ils ne sont pas accompagnés de matériel pédagogique.

Un aperçu des projets actuels

Rappelons que cette période des ciné-clubs précède celle de l'avènement des magazines sur le cinéma et le début de filières « cinéma » dans les universités (c'est en 1950 que la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval crée le Centre de culture populaire qui, en collaboration avec Radio-Canada, offre des formations sur l'utilisation audiovisuelle et du cinéma en pédagogie ; et en 1969 qu'est créé, dans la même université, le Département de communication). Aujourd'hui, celles-ci ont connu un essor important et divers organismes proposent une éducation au cinéma qui, esthétique ou critique, est intégrée dans les projets artistiques des écoles. Des organismes comme l'Association des Cinémas Parallèles du Québec (AC PQ) construit des projets tel « l'œil cinéma » (L'Outil pour l'Éducation à l'Image et au Langage Cinématographique), qui fournit à tous les enseignants du secondaire un accès gratuit à une banque de films et à du matériel pédagogique sur ce thème. Des ateliers payants, animés par des

professionnels, sont également proposés. L'éducation au cinéma est donc encore aujourd'hui une activité que l'on peut retrouver dans les disciplines ou les projets d'école, mais reste dépendante du choix des enseignants et personnels scolaires.

Le milieu associatif qui « protège » les enfants

Un contexte social qui prête à la protection

Ensuite, notons la place importante du travail du milieu associatif dans la prise de conscience de l'importance d'une mise à distance nécessaire des médias. Différents organismes se créent autour des préoccupations sociales et familiales nées de l'avènement des médias. De nombreux projets (scolaires et extra-scolaires) voient alors le jour, dans le courant des années 1980 puis 1990, suite à la présence accrue de la télévision dans les foyers québécois. Mais ceux-ci ont souvent été ponctuels et sont restés sans lendemain.

Entre les années 1978 et 1995, le Québec, à l'image des autres pays occidentaux, parle beaucoup d'éducation aux médias, directement ou non, dans le milieu associatif (familles, parents, infirmières, syndicats d'enseignement, intervenants en service de garderie, consommateurs, lutte populaire, etc.), notamment parce que c'est une période de préoccupation médiatique (la publicité prend de plus en plus de place, les questions de concentration émergent, la convergence technologique commence, la marchandisation de l'information pose problème, etc). Parallèlement à cela, ces mêmes années sont aussi celles de l'accroissement de la monoparentalité, des familles recomposées, de l'expansion du travail des femmes, en bref, de nombreux bouleversements sociaux. Les enfants sont perçus comme étant de plus en plus seuls devant les écrans qui occupent une place grandissante dans leur vie sociale et sur leur temps de divertissement. La consommation médiatique fait resurgir les questions de l'influence et des effets de la violence, notamment à la suite de certains événements traumatisants pour le Québec comme la tuerie à l'école polytechnique. On peut dire que c'est une époque où les québécois sont préoccupés par la présence accrue des médias. L'importance d'une éducation aux médias naît donc au cœur de ces préoccupations sociales qui accompagnent, nous le verrons, un certain nombre de réformes de l'éducation.

La défense des téléspectateurs

L'Association Nationale des Téléspectateurs (ANT) se fonde en 1978, par la rencontre de groupes de pressions féminins, de Radio-Québec, de l'Office des communications sociales, d'associations de cinéma amateurs et d'organismes sociaux divers. Financée par les religieux (mais organisme autonome), défenseur des consommateurs de la télévision, son projet initial est d'organiser une alliance entre les téléspectateurs, les télédiffuseurs et les législateurs. Centrée sur le média télévision, l'ANT a entrepris toute une série d'initiatives à la fois pédagogiques (ateliers de sensibilisation envers les parents, les éducateurs, les animateurs de centre de loisir), d'organisation de colloques et de séminaire, de développement de matériel didactique, mais aussi une dimension militante citoyenne de représentation et de prise de parole sur la place publique, passant par une promotion de l'éducation critique à la télévision. Elle publie un magazine largement diffusé *Le téléspectateur*. Mais suite à une importante crise financière et à des dissonances internes, l'organisme se dissout en 1993.

La Centrale de l'Enseignement du Québec (CEQ⁵²) s'est aussi intéressée, depuis 1988, à la problématique de l'éducation aux médias et à la relation des jeunes avec les médias en produisant des guides d'animation et de sensibilisation (aux stéréotypes sexistes, à l'influence des médias, etc.) dont la diffusion reste souvent marginale. Ces années 1980 sont l'occasion de transformer les préoccupations sociales, notamment face à l'omniprésence des médias dans la société, en des questionnements relatifs à l'éducation. Pourtant, aucune mesure ne pénètre encore véritablement et à long terme dans l'institution scolaire.

La tradition journalistique

Enfin, il y a, au Québec, une longue tradition de journaux lycéens, soulignée par la création de l'organisme de la presse étudiante nationale dans les années 1960 qui s'est donnée comme mission d'être « le chien de garde de la démocratie étudiante ». Elle est accompagnée, en parallèle, de la naissance de l'union générale des étudiants du Québec, premier mouvement syndical étudiant. La presse étudiante et les médias scolaires

⁵² Apparue en 1946 sous le nom de « la corporation des instituteurs et institutrices catholiques », puis devenue « la corporation des enseignants du Québec » en 1967 et enfin la « Centrale de l'enseignement du Québec » en 1972, cette organisation syndicale prendra, en 2000, le nom de « la Centrale des syndicats Québécois ».

étaient gérés par les étudiants, sous la surveillance d'un conseiller. Ces travaux étaient encadrés par une pratique de l'écriture journalistique⁵³.

À la fin des années 1960, les écoles secondaires se servent des domaines parascolaires pour monter des journaux, prétextes à l'amélioration des apprentissages et à la motivation des élèves et servent majoritairement à encourager les élèves à écrire et à apprendre. Ce sont durant les années 1980 que le ministère décide de développer l'option journalisme dans le secondaire, souscrivant pour cela la participation de Jean-Yves Daigle⁵⁴ comme conseiller à l'implantation de cette option dans les écoles. Ce projet est institutionnalisé et fait prendre conscience à ses initiateurs de l'ignorance des enseignants quant aux méthodes d'écriture journalistiques, des positionnements idéologiques et des structures de presse. Ainsi, des budgets de formation sont débloqués pour les enseignants désireux d'apprendre et de mettre en place des ateliers d'écriture journalistique. L'éducation aux médias se situerait donc ici plus au niveau de la formation des enseignants, car au niveau des élèves, ils étaient simplement invités à produire des articles selon les grilles pré-établie fournies.

D'après Daigle, et comme pour la majorité des programmes scolaires commandés par le ministère, si l'implantation est suivie, le programme est ensuite laissé à son fonctionnement autonome et finit par s'éteindre de lui-même. Mais le programme de français a pour toujours gardé une trace de l'apparition du « journalisme », notamment comme méthode d'écriture. S'il ne s'agit pas, à proprement parler, d'une éducation aux médias, cela démontre, à l'instar des autres dimensions présentées précédemment, comment les médias ont été associés au domaine éducatif, comme réponse à des enjeux sociaux, plutôt que, comme en Australie, à des enjeux scolaires. Cela explique également pourquoi l'éducation aux médias est longtemps restée en marge de l'école, développée dans les formations pour adultes (Institut de coopération pour l'éducation des adultes- ICEA) ou dans les milieux associatifs et para-scolaires, en réponse à des problématiques avant tout sociales. Pourtant, les grandes réformes entreprises dans le milieu de l'éducation dès les années 1960, et plus particulièrement liées au curriculum dans les années 1990, ne sont pas insensibles à ces réflexions sur les médias.

⁵³ Nous pouvons retrouver l'histoire d'une partie de ces journaux lycéens, et notamment « l'Engagé » dans l'ouvrage de André Beaulieu et al. (1990) « La presse québécoise des origines à nos jours », tome 10, de 1964 à 1975, publié aux Presses de l'Université Laval.

⁵⁴ Interrogé pour les besoins de la recherche, nous le présenterons plus précisément dans la suite de ce travail.

Les réformes éducatives ne sont pas aveugles à la place des médias

Le Québec a entrepris, dans les années 1960, une grande réforme de l'éducation dans laquelle le Rapport Parent a joué un rôle important. On dira même qu'il « peut être considéré comme un document fondateur de la société québécoise contemporaine et comme l'un des documents capitaux de l'histoire même du Québec » (Corbo, cité par Rocher, 2004 : 119). Les différents problèmes de l'enseignement au Québec, identifiés par le gouvernement Lesage et particulièrement par le ministre Paul Gérin-Lajoie, en appelaient alors à une « commission royale d'enquête (pour) une étude impartiale et complète de la situation de l'enseignement dans la province »⁵⁵. Son mandat portait sur l'organisation et le financement de l'enseignement. Pour certains, « le rapport Parent demeure un essentiel référent de l'évolution sociale du Québec. (...) celle de l'entrée du Québec dans la modernité et celle de la démocratisation de la société québécoise » (Rocher, 2004 : 123).

La première forme de démocratisation concerne l'accès à tous, à tous les niveaux de l'enseignement : « le droit de chacun à la meilleure éducation possible » ; la deuxième est celle de la création de l'autorité responsable de tout le système d'enseignement avec la mise en place d'un Ministère de l'Éducation (effectif dès 1964) ; la troisième démocratisation proposée par le rapport Parent est celle des administrations scolaires locales, rendues responsables de la gestion de l'enseignement primaire et secondaire. La recommandation 37 préconise alors qu' « une commission régionale unique administre tout l'enseignement catholique, protestant et non-confessionnel, de langue française et de langue anglaise dispensé dans les limites d'un même territoire », faisant ainsi disparaître les commissions scolaires religieuses et confiant la fonction d'électeurs aux parents d'élèves. Un rapport (rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation) du Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) déclarait, en 1988, que « cette démocratisation de l'enseignement, amorcée autour des années 1960, a profondément transformé le visage du système d'éducation ». C'est dans ce contexte que se construit et se pense la réforme de l'éducation ayant permis l'intégration de l'étude des médias dans les curriculums.

⁵⁵ Selon la Loi de mars 1961 instituant le mandat de la Commission Parent.

De l'importance de repenser l'école à la nécessité de redéfinir les curriculums

Le document à l'origine du régime pédagogique de 1981 est connu sous le nom du « livre orange », c'est-à-dire « L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action », publié en 1979. De cette réforme du système scolaire est apparue la nécessité de repenser les curriculums d'étude. Dès lors, en 1986, les « états généraux sur la qualité de l'éducation » ont remis le curriculum à révision en reposant les questions de la qualité des enseignements et les thèmes des apprentissages. La décennie qui a suivi a été l'occasion de nombreuses études et avis, émis notamment par le CSE, qui ont questionné la qualité de l'enseignement disciplinaire ou des champs tels que l'éducation interculturelle, la compétence éthique ou les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ces travaux ont finalement conduit le CSE à porter ses recommandations sur l'ensemble des composantes du curriculum dans un document intitulé « Rénover le curriculum du primaire et du secondaire », paru en juillet 1994.

D'autres comités d'ajustement et divers représentants du ministère ont alors émis des recommandations, jusqu'à ce que la question centrale finisse par jaillir : « que devraient savoir les jeunes à la fin du secondaire ? Que devraient-ils savoir faire et savoir être ? ». Celles-ci ont servi à orienter le travail d'un nouveau Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire⁵⁶, sous la direction de Claude Corbo, alors recteur de l'Université du Québec à Montréal. Sous le titre « Préparer les jeunes au 21^e siècle », le document produit propose des pistes de réflexion sur les finalités, les rôles de l'école, mais aussi sur les grands domaines d'apprentissage et les profils de formation.

Dans le but de définir les objectifs de l'école, le nouveau gouvernement convoqua de nouveaux états généraux de l'éducation en 1995. Le rapport final rendu public en 1996 montrait l'importance de mettre à jour le curriculum (créé quinze ans auparavant) pour « mieux l'accorder aux demandes et aux changements sociaux » et proposait alors des pistes pour ce chantier, en prenant notamment appui sur le rapport Corbo. Ces divers

⁵⁶ « Le ministre de l'Éducation du Québec a décidé, le 30 mars 1994, de provoquer une 'vaste discussion où il nous faudra répondre à la question : quel bagage de connaissances une jeune ou un jeune doit-il posséder à la fin de son cours primaire et à la fin du secondaire ?' » Introduction du Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire : « Préparer les jeunes au 21^e siècle », sous la direction de Claude Corbo, juin 1994.

rapports accompagnent et donnent forme aux états généraux sur l'éducation qui prendront fin le 25 octobre 1996 et laissent, à leur façon, une place et un intérêt certain aux médias dans l'éducation.

Les États généraux sur l'éducation

Conformément au décret n° 511-95 du gouvernement du Québec⁵⁷, les états généraux sur l'éducation se veulent :

- l'expression des besoins et des attentes de la population en matière d'éducation, tout en constituant une grande opération d'écoute de ces besoins et de ces attentes, de même que des contributions nécessaires à leur satisfaction,
- un forum de réflexion collective et de discussion sur les lectures de la réalité et de l'avenir,
- un lieu de définition des objectifs à privilégier pour l'école, entendue dans son sens le plus large, d'aujourd'hui et de demain,
- un lieu d'émergence des consensus sociaux les plus larges possible en vue de l'action.

En conséquence, le mandat qui a été confié à la Commission est fondé sur la nécessité de prendre en compte les besoins ressentis par la population en matière d'éducation afin de préparer au mieux ces états généraux orientés vers une nouvelle réforme du système éducatif.

Cette commission a essentiellement publié un exposé de la situation, un document sur les faits saillants, un rapport de synthèse des conférences régionales, et enfin, le rapport final (1996) de la commission intitulé : « Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires », document de départ de la réforme actuelle.

En 1997, le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (GTRC) intitulé « Réaffirmer l'école », sous la direction de Paul Inchauspé, soumet des pistes pour rénover le curriculum⁵⁸. Les enseignants y sont présentés comme des « passeurs de culture » et l'idée maîtresse de cette révision des programmes est le développement de compétences afin de permettre le développement des structures d'apprentissages (plutôt que d'intégrer des connaissances). On y retrouve les attentes suivantes : mettre l'accent

⁵⁷ D'après les sources officielles du Ministère de l'Éducation des Loisirs et Sport du Québec. Accessibles en ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/fin.htm>, consulté le 8 décembre 2010

⁵⁸ Préconisant également une éducation interculturelle, nous avons brièvement énoncé ce document dans le chapitre 3 de la première partie de ce travail. Prendre le virage du succès », rapport du Groupe de Travail sur la réforme du curriculum, Gouvernement du Québec, 1997. Disponible en ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/curricu/reaffirm.pdf>

sur la mission d’instruction, rehausser les exigences, relever le contenu culturel, établir les bases de la formation continue, adapter le curriculum d’études aux changements sociaux, assurer la maîtrise de compétences générales (pour ce qui concerne les attentes relatives à la mission d’instruction) ; ainsi qu’une quête de sens, de valeurs communes fondées sur des raisons communes, d’une histoire nationale et d’une langue (pour ce qui concerne les attentes relatives à la mission de socialisation) ; et d’autres mesures sur les attentes concernant la mission de qualification, relatives au temps, à l’espace et à l’autonomie, à l’évaluation des apprentissages et à la sanction des études.

Le rapport propose alors un « programme des programmes » :

Nous proposons que les compétences transversales retenues pour l’école québécoise s’insèrent dans un document, que nous appelons programme des programmes, destiné à tous les enseignants et enseignantes ainsi qu’aux autres catégories de personnel de l’école qui ont une responsabilité auprès des élèves. À des degrés divers selon leur tâche à l’école, et selon la ou les disciplines enseignées, tous les éducateurs et toutes les éducatrices ont pour responsabilité professionnelle d’accompagner les élèves dans le développement des compétences ou des attitudes contenues dans ce « programme » (GTRC, 1997 : 121).

Le module intitulé « les médias, un domaine d’expérience de vie » est révélateur de l’intégration de l’éducation aux médias dans ce « programme des programmes », que tous les enseignants devront intégrer à leurs enseignements au préscolaire, au primaire et au secondaire. Y sont présentés les éléments pour aider à définir le contenu des compétences transversales que sont : l’éducation à la consommation ; éducation à la santé ; éducation relative à l’environnement ; éducation à la citoyenneté ; **éducation aux médias** ; information scolaire et professionnelle ; éducation interculturelle ; compréhension internationale ; compétences méthodologiques ; nouvelles technologies de l’information et des communications.

Le paragraphe sur l’éducation aux médias⁵⁹ fait mention des perspectives dont nous détaillerons le contenu dans la présentation du corpus d’analyse qu’il constitue pour le cas du Québec.

⁵⁹ Document en annexe 4.

La création du nouveau programme : le programme de formation de l'école québécoise

D'après le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (MELS⁶⁰), le programme de formation de l'école québécoise pour le XXI^e siècle amène des changements importants dans :

- les contenus de formation,
- l'évaluation des apprentissages,
- les approches pédagogiques,
- l'organisation scolaire,
- le partage des responsabilités.

Il veut faire en sorte que l'école québécoise aide les jeunes à réussir leur projet de vie personnelle, scolaire et professionnelle. Conçu dans l'optique d'une formation de base commune, le programme de formation repose sur le développement des compétences de l'élève, c'est-à-dire sur l'utilisation efficace de ses connaissances afin de réaliser des tâches et des activités réelles. En fait, il permet à l'école d'aider l'élève à faire face aux transformations de la société et l'amène à participer activement à son apprentissage.

Le Programme de formation de l'école québécoise⁶¹ se veut être l'outil quotidien de chaque enseignant et enseignante dans l'accomplissement de sa tâche. Il se présente également comme un guide incontournable pour la direction, l'ensemble du personnel de l'école et son conseil d'établissement. Ce nouveau programme, approuvé en 2001, instaure des compétences transversales⁶², des domaines d'apprentissage⁶³ et des

⁶⁰ Le MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec) est aujourd'hui devenu le MELS (Ministère de l'éducation, des Loisirs et du Sport du Québec).

⁶¹ Programme de formation de l'école québécoise : permet à l'élève de développer des compétences pour faire face aux multiples situations de la vie courante. Pour se faire, il doit nécessairement acquérir des connaissances et savoir quand et comment les utiliser ; le programme reconnaît l'apprentissage comme un processus actif dont l'élève est le premier artisan. L'apprentissage sera favorisé par des situations qui représentent un réel défi pour l'élève. D'après le site officiel du ministère : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/index.asp> consulté le 16 novembre 2010

⁶² Compétences transversales : un parcours scolaire réussi devrait faire en sorte que les connaissances et les compétences acquises par l'élève lui servent à comprendre le monde dans lequel il évolue et le guident dans ses actions ; certaines compétences sont communes à toutes les disciplines et s'appliquent à plusieurs situations concrètes. Ce sont les compétences transversales. Leur développement est un processus évolutif qui se poursuit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école et bien au-delà de la fin du primaire, car il n'est jamais complètement achevé ; les compétences d'ordre intellectuel permettent, même avec les plus jeunes élèves, de dépasser la mémorisation des connaissances ; Pour réussir à l'école et s'organiser dans bien des domaines, il faut se donner des méthodes de travail efficaces. Les technologies de l'information et de la communication sont un de ces moyens aujourd'hui incontournables, les élèves doivent donc apprendre à les maîtriser et à les utiliser ; les compétences d'ordre personnel et social sont liées au développement de la personne. Elles se traduisent notamment par des habilités à coopérer et à affirmer ses propres valeurs dans le respect de l'autre ; la compétence de l'ordre de la communication a un impact majeur tant sur la réussite scolaire que sur la réussite sociale et professionnelle. Elle devra être développée dans tous les contextes scolaires.

⁶³ Domaines d'apprentissage : les langues ; la mathématique, la science et la technologie ; l'univers social ; les arts ; le développement personnel

domaines généraux de formation⁶⁴ que sont : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, vivre-ensemble et citoyenneté, **Médias**.

Si les états généraux sur l'éducation ont pour fonction de réviser les curriculum afin de poursuivre la réforme de l'éducation, voulant mettre l'accent sur l'enseignement du français et des mathématiques, il a été décidé d'associer les matières dites « annexes » dans un travail transversal lié aux domaines généraux de formation. Les médias prennent, de manière étendue à l'ensemble des supports, leur première place institutionnelle.

En octobre 1999, alors que le programme n'est toujours pas institutionnalisé, Jean-Yves Daigle co-organise, avec le Clémi et le CREM⁶⁵, un grand colloque visant à définir l'éducation aux médias pour ce programme de l'école québécoise, centraliser les demandes et fournir des ressources. Le travail de rencontre est basé sur un partage de compétences. Des professionnels du Clémi rencontrent et sont jumelés aux responsables des différents programmes disciplinaires et ont comme tâche de montrer aux enseignants comment intégrer les médias dans leur curriculum. Plusieurs ateliers disciplinaires⁶⁶ visent à travailler conjointement à l'intégration des médias dans les pratiques.

L'implantation de l'éducation aux médias dans les curriculums des enseignants, et notamment dans les cours de français, est très tôt confrontée à cet imaginaire historique lié à la pratique du journal en classe depuis les années 1960. Les commissions scolaires, les conseillers pédagogiques et les enseignants eux-mêmes associent les médias à la

⁶⁴ « Le Programme de formation présente, sous l'appellation domaines généraux de formation, un ensemble de grandes intentions éducatives et d'axes de développement destinés à structurer l'action collective de tous ceux qui font l'école. (...) Les domaines généraux de formation touchent aux problématiques contemporaines auxquelles les jeunes doivent faire face, ce qui leur donne une dimension interdisciplinaire incontestable. Ils concrétisent la mission de l'école, inspirent les pratiques éducatives et concourent à donner plus de sens et d'authenticité aux situations d'apprentissage. Ils devraient constituer les assises du projet éducatif de l'école et leur prise en compte devrait relever de l'ensemble des intervenants scolaires. » Extrait de la présentation des domaines généraux de formation issu du programme de formation de l'école québécoise disponible en ligne :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=programme>

⁶⁵ Centre de Ressources en Education aux Médias, créé en novembre 1998 dans le but d'assurer le soutien à l'implantation et au développement de l'éducation aux médias dans les programmes scolaires. Le chapitre suivant lui est consacré.

⁶⁶ Atelier 1 : le domaine de l'univers social ; atelier 2 : le domaine des mathématiques, des sciences et de la technologie ; atelier 3 : le domaine du développement personnel et social ; atelier 4 : le domaine des arts ; atelier 5 : le domaine des langues ; atelier 6 : la vie à l'école ; atelier 7 : l'éducation aux médias et l'intégration sociale ; atelier 8 : l'éducation aux médias et les médias (réservé aux invités des médias).

presse et l'éducation aux médias à l'écriture journalistique. C'est alors avant tout un travail d'éducation aux médias des enseignants qu'il est encore question de mener.

Les réformes du primaire et du secondaire ont été lancées en 1997, avec une implantation officielle et progressive de 2000, pour le primaire, à 2005 avec la première secondaire, jusqu'en 2009-2010 avec la dernière année de secondaire. Rappelons que le système scolaire au Québec est partitionné entre quatre enseignements : primaire ; secondaire premier cycle (formation de base commune pour la première et la deuxième année) ; secondaire deuxième cycle (avec un parcours de formation axé sur l'emploi, de deux années, ou un parcours de formation générale appliquée, de trois ans ou professionnelle) ; un enseignement collégial en formation technique (trois ans) ou pré-universitaire (deux ans) ; et enfin, l'enseignement universitaire de premier, deuxième ou troisième cycle. C'est au cœur de cette dynamique que le nouveau programme tente de se faire une place, dans les trois dimensions (disciplinaire, transversale et des domaines) qui le composent, dans le système éducatif québécois. Pour cela, et comme nous l'avons déjà vu avec l'expérience australienne, il s'accompagne de la création d'une instance officielle en charge des ressources pédagogiques, de la formation et de la recherche.

Le CREM, création et disparition d'une instance officielle

Un Centre de Ressource en Éducation aux Médias

Un statut autonome

Le CREM, Centre de Ressources en Éducation aux médias, est un organisme à but non lucratif (loi sur les compagnies, Paris III, L.R.Q, chap. C-38, art.218) fondé en 1998 et affilié à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Les statuts de l'organisation lui donnent pour mission d'assurer le soutien à l'implantation et au développement de l'éducation aux médias dans les programmes scolaires et le développement de l'éducation aux médias dans les établissements scolaires ainsi qu'auprès des citoyens (notamment par des actions de recherche, de formation, de réseautage et de promotion). Ses objectifs⁶⁷ sont :

⁶⁷ Issus des statuts et règlement de la corporation. Nous avons choisi de ne pas dénaturer les objectifs de sa mission en tentant de les reformuler, c'est pourquoi nous les livrons tels qu'ils sont produits par le CREM lui-même.

- le développement de l'éducation aux médias dans le réseau scolaire : suivi de l'implantation de l'éducation aux médias dans les programmes scolaires. Développement d'outils et de matériel pédagogique,
- la formation des personnels scolaires (conception, production et diffusion de programmes et réalisation d'activités de formation),
- la promotion de l'éducation aux médias (sensibilisation du monde scolaire et des citoyennes, citoyens à l'éducation aux médias),
- la recherche en éducation aux médias (mise à jour des expériences d'enseignement et des connaissances en éducation aux médias), initiation et coordination d'études et de recherches utiles à l'enseignement de l'éducation aux médias et à son évaluation,
- le réseautage (création et maintien d'un réseau d'échange entre enseignantes, enseignants, chercheuses, chercheurs et praticiens des communications et des médias).

Une mission concrète

Le CREM a donc pour mission de :

développer la lecture et le jugement critique des élèves et du grand public à l'égard des informations médiatiques. Il accompagne les personnels scolaires (directions d'écoles et de services éducatifs des commissions scolaires, conseillères et conseillers pédagogiques, enseignantes et enseignants) dans l'intégration aux pratiques pédagogiques du domaine général de formation « Médias » du programme de formation de l'école québécoise⁶⁸.

Il doit, pour cela, produire et diffuser des ressources pédagogiques et documentaires ; former les enseignants ; être un centre ressource de consultation et de promotion de l'éducation aux médias, notamment en encourageant la recherche et en étant en concertation avec différents partenaires des milieux éducatifs, journalistiques, etc.

Le CREM est né dans le sillon des états généraux sur l'éducation et pour répondre aux besoins suscités par la mise en place du nouveau curriculum scolaire en éducation aux médias. Les commissions d'études du Ministère de l'Éducation acceptent alors volontiers les propositions d'intégration d'un travail autour des médias car elles répondent entre autres à la nécessité de prendre en compte la réalité des élèves (dont les médias font partie) dans leur enseignement. Le ministère encourage ainsi la création d'un organisme visant à réunir des ressources humaines (chercheurs, enseignants, personnels du milieu associatif, professionnels des médias) et pédagogiques, fondé sur le modèle multipartenarial, suivant notamment l'exemple du CLEMI en France (avec qui l'institution et les quelques experts impliqués dans l'éducation aux médias sont déjà

⁶⁸ Issu du site internet du centre : <http://www.reseau-crem.qc.ca/qui.htm>

largement en contact, notamment via la personne de Evelyne Bevort, responsable des relations internationales du CLEMI).

Des aides publiques et privées

Pour son fonctionnement, le CREM a toujours souhaité être autonome, mais a dû se plier, pour sa survie, à la recherche de financements publics auprès des ministères ; et privés auprès de grands groupes de presse. Dans le cas de la reconstitution de l'histoire de l'éducation aux médias au Québec, il est important de mentionner ces moyens de fonctionnement de l'instance officielle car ils sont aussi la cause de sa disparition.

Le CREM a été supporté par le Ministère de la Culture et des Communications⁶⁹ pour deux raisons majeures. La première est que le travail autour de la lecture critique, de l'actualité notamment mais pas uniquement, allait dans le sens de leur politique de lecture et du livre. Ils voyaient alors dans le CREM l'opportunité de former les enseignants à apprendre à lire entre les lignes, des manuels scolaires au roman, en passant par les médias audiovisuels et informatifs. De plus, au moment de la création du centre, le Québec souffre depuis plus de dix ans d'un problème de concentration des médias⁷⁰ (notamment d'information). Le gouvernement en place avait lancé une étude sur l'état de la concentration et ses incidences sur l'accessibilité, la pluralité et la qualité de l'information journalistique, conduisant à la création, quelques années plus tard, d'un comité consultatif (auquel le CREM s'associe), visant à proposer des mesures de réponses aux problématiques que ces concentrations font surgir⁷¹. L'une des recommandations du comité a alors été d'introduire, et de supporter, le développement de l'éducation aux médias en milieu scolaire et dans le milieu de l'éducation des adultes.

Le Centre a, de plus, reçu des financements de la part du Ministère de l'Éducation du Québec dans le but de l'assister dans la formulation et la mise en place du nouveau curriculum. Ces aides couvraient essentiellement la rémunération des experts engagés

⁶⁹ Aujourd'hui nommé le MCCCCF : Ministère de la Culture, des Communication et de la Condition Féminine.

⁷⁰ Voir à ce propos le rapport « L'information au Québec : un intérêt public » mené par le groupe de travail sur le journalisme et l'avenir de l'information au Québec, sous la direction de Dominique Payette en décembre 2010.

⁷¹ Voir Armande Saint-Jean (2002) *Éthique de l'information. Fondements et pratiques au Québec depuis 1960*, les Presses de l'Université de Montréal

dans le travail, dont Michel Pichette⁷², à l'initiative de ce projet et acteur important du domaine au Québec.

Le CREM a également été supporté, dans le cadre du projet « moi, je sais lire entre les lignes » présenté plus loin, par le groupe de presse Gesca. Invités à reprendre des projets de journaux en classe comme il s'est fait aux Etats-Unis et en France, ils ne seront pas subventionnés par les gouvernements mais par les groupes de presse eux-mêmes. Ils ont également pu se rapprocher de la chaîne publique nationale (radio, télé, web), Radio Canada, pour le financement d'un projet que nous évoquerons également rapidement dans la suite du texte.

Les fonctions du CREM

La formation

D'après Piette, le CREM avait pour mission de combler la lacune d'encadrement et de soutien aux enseignants désirant explorer et expérimenter les pratiques pédagogiques liées aux médias dans les disciplines dont ils avaient la charge. La formation devait alors permettre à chaque enseignant de gérer l'intégration de ces projets aux diverses composantes du programme de formation.

Nous avons pu rencontrer l'un des coordonnateurs pédagogiques, Fernand Ouellet, qui nous confie avoir été recruté par le CREM en 2001 pour faire le tour du Québec à la rencontre des enseignants désireux de recevoir une journée de formation sur l'éducation aux médias. Selon lui, la formation proposée était limitée. Non seulement parce que la durée et le contenu ne permettaient pas de changer considérablement les pratiques pédagogiques ; mais aussi car la majorité des enseignants formés n'avaient qu'une faible connaissance des médias et ne savaient pas réellement que faire avec ; et ce, malgré l'enthousiasme manifesté, notamment par les professeurs de français, quant à l'utilisation du journal en classe. Il se rendra vite compte que la demande se tourne plus spécifiquement vers un « comment » faire de l'éducation aux médias, plutôt qu'un « pourquoi » ou « avec quelles conséquences ? ». Cela tient-il du type de fonctionnement des enseignants ou d'une certaine reconnaissance acquise de l'intérêt

⁷² Rencontré pour les besoins de la recherche, nous le présenterons plus précisément dans la suite du texte.

d'une éducation aux médias ? Ce qui apparaît, c'est que, encore une fois, l'absence notable de ressources d'accompagnement se présente alors comme un frein important à l'implantation du domaine dans les pratiques. Ce formateur note également que cette réforme du curriculum n'est pas unanimement acceptée et que l'adaptation à ces nouveaux programmes implique un désintérêt majeur des dimensions transversales. Mais l'aspect pédagogique qu'elles offrent (partir de la réalité du jeune comme base dans leurs enseignements) se présente, d'après Piette, comme un atout pour leurs pratiques et laisse présager un avenir plus prometteur à ce domaine « média » encore mal compris.

Né sous le Parti Québécois, et encouragé par le Ministère de l'Éducation et le Ministère des Communications (apportant à la fois un soutien politique et financier), le CREM met fin à ses activités en 2005, en conséquence de l'absence de subventions (pour certains due à l'arrivée des libéraux au pouvoir), et ce malgré un enthousiasme marqué et des résultats intéressants.

Il n'existe alors à ce jour aucun organisme de formation pour les enseignants désireux d'explorer cette dimension du programme, en dehors des ressources toujours en ligne du CREM et celles du réseau éducation-médias (organisme à but non lucratif de ressources en éducation aux médias soutenu par le gouvernement fédéral). Ce réseau est donc avant tout anglophone, bien que, dès le départ, une branche francophone soit traduite et donc accessible aux deux communautés linguistiques.

Plus de 80 % des programmes et ressources du Réseau sont disponibles sans frais à partir de notre site Web dans les deux langues officielles, et accessibles aux communautés rurales, urbaines, isolées, du nord et autochtones. Les ressources développées reflètent la culture et les valeurs canadiennes, les politiques publiques actuelles et les directives éducatives et elles sont appuyées par de la recherche originale⁷³.

Mais les acteurs du domaine de l'éducation aux médias au Québec n'utilisent que peu ou pas ce réseau dont le fonctionnement fédéral semble l'écarter de la pertinence québécoise. Notre rencontre avec Louiselle Roy⁷⁴, ancienne responsable de la section francophone du site, nous confirme la logique fédérale du réseau qui propose des

⁷³ Description issue du site internet du réseau : <http://www.education-medias.ca/> consulté le 9 décembre 2010.

⁷⁴ Lors d'un entretien dans ses bureaux le 16 août 2010.

formations payantes et agit plus activement au niveau de la recherche commandée par d'autres instances.

Les ressources pédagogiques

Une grande partie des ressources en éducation aux médias sont donc en ligne, sur les sites du CREM ou sur le réseau éducation-médias qui dit, au sujet de l'éducation aux médias au Québec :

Les enseignants du Québec retrouveront pour chacune de nos activités pédagogiques un tableau qui présente les principales compétences disciplinaires, les compétences transversales ainsi que les domaines généraux de formation que les élèves développent lors de l'exécution des différentes tâches de l'activité. Cela va sans dire que lorsque les enseignants décident d'observer les élèves à des fins évaluatives, ils choisissent de donner priorité à une ou l'autre des compétences sollicitées au cours de l'activité. (...) Aussi, consultez la banque d'activités qui vous permet de chercher des activités pédagogiques en éducation aux médias par année scolaire et par sujet. Vous trouverez une multitude de ressources pour accompagner vos activités pédagogiques en éducation aux médias en effectuant une recherche par sujet⁷⁵.

Le CREM a également rendu accessibles, en ligne, des « scénarios pédagogiques modèles » élaborés en fonction du guide de formation de l'école québécoise et particulièrement des domaines généraux de formation, qu'ils visent à accompagner. On retrouve, au cœur de ces fiches guides, les concepts fondamentaux énoncés dans la présentation générale du domaine de l'éducation aux médias.

Le site propose aussi des grilles de lecture, des fiches signalétiques, des lexiques sur les genres et les langages médiatiques, des présentations de métiers de l'information, des recherches sur les pratiques médiatiques des jeunes, des réflexions sur les enjeux de la concentration de la presse, sur la dimension éthique du journalisme, etc. Nous y trouvons également des « trousseaux de formation » répondant à une démarche d'auto-formation en éducation aux médias par les personnels scolaires sur des thématiques diverses (la concentration des médias, le monde médiatique des jeunes, les informations dans les médias, les genres et formats médiatiques, les publics, les producteurs de l'information, etc.), qui donnent des définitions et des angles de travail avec et sur les

⁷⁵ Issu du site internet du réseau : <http://www.education-medias.ca/> consulté le 9 décembre 2010.

médias. Nous étudierons plus particulièrement le contenu de ces documents ressources dans le traitement du corpus.

À cela s'ajoutait un forum de discussion « La parlotte » destiné à créer des échanges entre les praticiens de l'éducation aux médias et avec les personnes ressources du CREM. Il n'a malheureusement pas eu le succès escompté (les derniers échanges recensés datent de 2004).

Aussi pouvons-nous faire état des fiches pédagogiques destinées aux professeurs mises en place conjointement par le CREM et les archives de Radio-Canada (chaîne publique du réseau télévisuel et radiophonique). Elles se présentent⁷⁶ ainsi :

Bienvenue dans la section « Pour les profs » du site des Archives de Radio-Canada. Pour aborder les dossiers des Archives de Radio-Canada en classe, nous proposons des projets pédagogiques pour le 3^e cycle du primaire et pour le secondaire. Nous offrons aussi des pistes d'analyse et des activités destinées aux professeurs du collégial.

Les projets

Cet accompagnement, et l'encouragement à initier des activités destinées à favoriser le développement de la pensée critique des élèves à l'égard des médias, se sont traduits par la mise en place de plusieurs projets dont « L'actualité en classe », réalisé dans le cadre d'une subvention du Fonds de l'Autoroute de l'Information du Québec, avec la Commission scolaire des Découvreurs, le Réseau Éducation-Médias, Micro Intel, la Zone éducation de la Société Radio-Canada et quelques écoles.

Le CREM animera également un projet rassemblant au total cent cinquante enseignants dans vingt trois écoles primaires et seize écoles secondaires de quatorze régions du Québec. « Moi, je sais lire entre les lignes » est un projet axé sur l'utilisation critique de la presse écrite dans les classes. Ce projet est rendu possible par le soutien financier du Ministère de la Culture et des Communications du Québec ainsi que celui de l'ensemble des quotidiens du groupe Gesca (La Presse de Montréal, Le Soleil de Québec, La Tribune de Sherbrooke, Le Quotidien de Saguenay, La Voix de l'Est de Granby, Le Nouvelliste de Trois-Rivières, Le Droit d'Ottawa-Gatineau), ainsi que les journaux du Groupe Québécois (Journal de Montréal et Journal de Québec) et le quotidien Le Devoir.

⁷⁶ Consultables en ligne : http://archives.radio-canada.ca/pour_les_prof

Parce qu'il est invité à aborder la lecture des informations dans une démarche interrogative fondée sur quatre questions fondamentales : quel est le sens de cette information ? À qui s'adresse cette information ? Comment cette information est-elle transmise ? Qui communique cette information ? ; l'élève est progressivement amené à dépasser le stade initial d'une lecture de premier niveau des informations (Piette, 2003 : 42).

L'objectif central est donc le développement de la pensée critique autonome de l'élève à partir du principe de la recherche de sources variées. Le projet s'appuie ainsi sur quatre composantes majeures que sont : la formation offerte par le CREM pour participer à ce projet ; l'accès à des ressources pédagogiques développées et adaptées ; un accompagnement par le coordinateur pédagogique ; une évaluation de l'expérience.

L'évaluation du projet « Moi, je sais lire entre les lignes », basée sur un questionnaire envoyé à tous les participants ainsi que des entretiens individuels menés avec certains d'entre eux, montre à la fois un grand intérêt pour le projet et un réel plaisir à y participer, et en même temps une fréquence instable de participation et un usage souvent didactique des médias menant à une éducation « par » les médias bien plus qu'à une réelle éducation « aux » médias. Cependant, l'évaluation fait également ressortir que le projet atteint ses objectifs de développement de la pensée critique ; d'exploitation des TIC dans les classes ; de développement des habiletés de lecture ; d'impact sur la motivation des élèves.

Enfin, le CREM sera aussi un acteur important dans l'organisation de colloques et dans des projets comme *Radio Enfant*, dans trente écoles primaires au Québec, dans la publication d'une trousse sur les droits et responsabilités des médias et des citoyens, etc.

L'institutionnalisation de l'éducation aux médias

Le domaine média, comme expérience de vie, est le lieu d'ancrage du projet d'éducation aux médias dans le « programme des programmes », puis comme domaine général de formation dans le programme de formation de l'école québécoise, version aboutie et définitive du curriculum québécois pour le secondaire (2006).

À cet égard, les deux objectifs majeurs du ministère pour ce domaine des médias sont décrits comme :

- une prise de conscience de l'influence des médias sur les valeurs personnelles,
- l'établissement d'une distance critique nécessaire à la formation d'un citoyen libre, autonome et responsable.

Les autres axes préconisés afin de répondre à ces objectifs sont :

- la prise de conscience de la place et de l'influence des médias dans la vie quotidienne et dans la société. Les médias occupent des fonctions (décrites par le MEQ comme étant l'information, le divertissement, la promotion, l'influence et la propagande), qui reflètent des habitudes et repères de consommation, et ont une influence positive et négative sur la vision du monde et sur l'environnement.
- L'appréciation des représentations médiatiques de la réalité. Les médias fonctionnent comme un langage, ce qui est visible par la comparaison entre les faits et les opinions, la reconnaissance des messages sexistes, stéréotypés et violents, par l'écart entre réalité et représentation virtuelle ou fictive, les qualités esthétiques et techniques des produits médiatiques.
- L'appropriation du matériel et des codes de communication médiatique par la production.
- La connaissance et le respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relatifs aux médias, abordés sous l'angle des questions de propriété intellectuelle, de liberté d'expression, de vie privée et de réputation.

Au sujet du programme, Pichette (1999) souligne qu'il permet d'impliquer l'élève et ses perceptions personnelles dans ses apprentissages, connectés de fait à ses expériences, afin de développer un ensemble de stratégies cognitives d'appropriation de l'information et d'interprétation des contenus médiatiques. Ainsi, d'après cet acteur du CREM :

le choix québécois procède de la reconnaissance du rôle contemporain de l'école face à l'importance socioculturelle des médias et à l'activité qu'entretiennent les jeunes avec des informations et des messages véhiculés par des productions médiatiques dont elle n'a pas le contrôle du contenu, de la diffusion et de l'accès. On peut aussi affirmer qu'elle se reconnaît dorénavant le rôle de relier ses enseignements à l'étude de productions médiatiques différentes de celles dont elle a depuis longtemps l'habitude. L'école québécoise a ainsi choisi de reconnaître qu'elle devait dorénavant considérer les productions médiatiques comme des documents légitimes et que leurs langages, leurs messages et leurs informations ont dorénavant leur place à côté des langages écrit, mathématique et artistique (Pichette, 1999 : np).

Ce type d'énoncé est d'autant plus important que, en tant qu'interdiscours accompagnant la mise en place du document prescriptif, il en propose une forme d'interprétation. Émanant de l'un des fondateurs du projet du CREM impliqué dans le travail de construction du programme « Médias », cet énoncé, à la croisée de la parole d'expert du domaine et de sa formulation par les instances officielles, est

particulièrement éclairant. Nous en verrons la nature et l'impact dans la contextualisation de l'analyse des discours officiels constituant le corpus.

Qu'en est-il dans les classes ?

Il semblerait à priori que, malgré la mise en place de ce nouveau programme d'étude incluant les médias, peu d'enseignants sont réellement engagés dans l'utilisation critique des médias en classe. Étant donné le manque, voire l'absence de formation initiale ou continue à ce nouveau domaine, « il est inévitable que l'éducation aux médias puisse apparaître aux yeux de plusieurs comme un domaine d'intervention pédagogique plus difficile qu'il ne l'est en réalité » (Piette, 2003 : 42).

Les ressources pour intégrer les médias dans l'enseignement comme domaine général de formation sont restreintes. Nous avons contacté plusieurs maisons d'éditions⁷⁷ en charge de la publication des manuels approuvés par le gouvernement et la réponse est toujours la même : « Nous n'avons pas de publications concernant le domaine Médias au secondaire ».

Aussi, l'évaluation de ces compétences n'est pas systématique. Chaque année, un nouveau domaine est soumis à évaluation, ce qui n'incite pas les enseignants à modifier leurs pratiques, ni aux étudiants à encourager ce travail qui ne participera pas à leur évaluation finale, et donc à l'obtention de leur diplôme.

Pourtant, les bénéfices pédagogiques et les effets sur les motivations des élèves devraient suffire à motiver de plus en plus d'enseignants à mobiliser l'usage et l'analyse des médias dans leurs pratiques éducatives, mais le malaise face à un enseignement non accompagné est notable.

Bilan : un domaine effacé ou l'histoire d'une institutionnalisation tardive sans application concrète

Au Québec, il y a une grosse confusion entre éducation *aux* médias et *par* les médias qui, pour certains (Piette, 2003) nuit au développement d'une perspective critique mais s'explique par le manque de formation ; mais qui, pour d'autres (Pichette,

⁷⁷ Éditions Grand Duc et Éditions du Phare notamment.

2010), est un premier pas important dans l'implantation des médias dans les classes et dans le maniement de ces outils. De manière unanime, si le progrès vu de l'implantation des médias dans le programme est prometteur, c'est la réforme elle-même et ses moyens d'application qui posent problème en ne fournissant ni évaluation ni ressources (formation et matériel d'accompagnement pédagogique). Certains disent que ce domaine n'aura que peu de chance d'atteindre ses objectifs. Comme le souligne la majorité des interlocuteurs de ce travail, « le problème au Québec c'est que tout devient vite politique ». Si le travail en éducation aux médias, comme dans les autres pays, est parti de la motivation de certains et a toujours été alimenté par l'implication des acteurs et la reconnaissance de son intérêt, son implantation dans les programmes n'est qu'un pas, qui n'est pas suivi de sa mise en application réelle et condamne donc, jusqu'à présent, l'éducation aux médias à rester un domaine d'implication volontaire et individuelle. Les experts et acteurs du champ que nous avons rencontrés sont peu optimistes à ce sujet, et pourtant, sa reconnaissance officielle dans le programme en fait un domaine visible et concret dans les discours. Si la place de l'éducation aux médias dans les pratiques n'est pas encore suffisante par rapport aux attentes formulées, elle est à l'image de l'abandon scientifique et militant du domaine.

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS EN FRANCE, UNE HISTOIRE DE CENTRALISATION

L'éducation aux médias n'est pas une invention récente – même si le vocable est nouveau – elle apparaît plutôt comme un dialogue toujours renouvelé entre différents acteurs, dialogue exacerbé par des enjeux actuels qui dramatisent une interrogation millénaire (Gonnet, 1994).

Cet auteur, spécialiste en éducation aux médias, fondateur et premier directeur de l'instance dédiée à l'éducation aux médias en France, de 1982 à 2004, fait ici allusion au dialogue, dans *Phèdre*, où Socrate s'interroge sur l'écriture ; celui même où l'idée de l'introduction d'un médium technique fait craindre de nombreux risques dont celui du contresens. Nous retrouvons ces accusations envers la presse populaire, la radio, le cinéma, la télévision, les jeux vidéo, Internet, etc, tour à tour « considérés comme des sources d'effets incontrôlables et nécessairement pathologiques sur les conduites des plus jeunes, des femmes, des milieux ouvriers... » (Maigret, 2003a : 32). Cette citation a le mérite de bien refléter l'histoire singulière de l'éducation aux médias en France qui connaît trois moments phares, servant, à chaque fois, à réactiver ces fameuses « interrogations millénaires ». Depuis les années 1960-70, on parle successivement d'une « initiation à l'audiovisuel », puis à la communication et aux médias et enfin, à l'alphabétisation numérique, notamment dans les milieux associatifs et militants. Ces préoccupations prennent, dès les années 1980, une tournure institutionnelle. C'est le moment de la création du CLÉMI⁷⁸, visant l'introduction de la presse d'information à l'école. L'éducation aux médias, dans la forme complète que nous avons présentée dans le premier chapitre, ne sera prescrite dans les programmes scolaires qu'en 2006. Nous allons ainsi pouvoir faire état, tout d'abord, de quelques opérations et projets importants, révélateurs de la diversité des approches françaises, en réponse à ces questionnements liés au support (et non à des préoccupations sociales ou scolaires comme c'était respectivement le cas au Québec et en Australie) ; ensuite, nous verrons le mouvement de centralisation du domaine par la création d'une instance officielle ; et pour finir, c'est un état des lieux de l'éducation aux médias en France depuis sa récente

⁷⁸ Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information devenu Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information par le décret 2007-474 du 28 mars 2007. Un chapitre lui est consacré dans la suite du texte.

intégration dans les programmes scolaires obligatoires qui nous permettra d'établir le profil complet de ce domaine. Cette approche contextualisante devrait nous permettre de mettre en évidence quelques-unes des contraintes socio-historiques et de révéler les déterminants du système éducatif français en éducation aux médias.

Naissance et évolution d'un domaine distingué par supports

Si nous considérons que l'éducation aux médias est apparue simultanément aux médias eux-mêmes, c'est à partir d'expériences à grande échelle que nous pouvons retracer une histoire de ce qui a été initié par une forme d'éducation informelle pour en arriver à un processus social institutionnel. Comme nous l'avons souligné en évoquant les travaux de Masterman (1985), les médias, et en particulier l'audiovisuel, ont été utilisés en premier lieu comme outils pédagogique avant de devenir objet d'enseignement. Le cas du Québec nous a aussi montré comment diverses projets, qui ne sont a posteriori par nécessairement compris comme de l'éducation aux médias, ont tout de même marqué les premiers rapprochements des médias et des questions éducatives. En France, la hiérarchisation des médias a très tôt servi de repérage dans ce qui était alors à même de passer les portes de l'école, ou être simplement digne d'intérêt pour les éducateurs. Le rapprochement de ces deux domaines, médiatique et éducatif, s'est alors avant tout présenté par la légitimité de ses supports. La presse, support écrit pourtant reconnu et valorisé par l'institution scolaire, n'a été acceptée dans les classes qu'en 1976. Ensuite, mais dans une moindre mesure, c'est la dimension artistique du cinéma qui a permis à l'audiovisuel d'intégrer l'école, et enfin, c'est autour d'un projet techniciste d'utilisation de la machine qu'Internet y a fait son apparition.

À partir de projets localisés, des associations se forment, et se cloisonnent autour de supports : certaines travaillent autour de la presse, de la télévision, de l'image, etc. ; toutes sont autonomes et volontaires, quelques-unes sont plus publicisées que d'autres en fonction des personnalités impliquées. Nous ne pouvons faire état de tous les projets ayant été mis en place mais nous présenterons les plus importants en terme de participation et d'influence sur le domaine de l'éducation aux médias, tel qu'il sera construit par la suite ; et aussi ceux qui sont les plus documentés car, du milieu associatif il n'est pas toujours aisé de garder mémoire.

Éducation aux écrans et aux images, une forte demande mais une faible reconnaissance

Des ciné-clubs aux unions

Dès les années 1920, le mouvement des ciné-clubs élaborait des projets d'éducation à l'esthétique du film, ainsi que des approches protectionnistes envers les jeunes mais aussi dans de réelles visées éducatives, telles qu'en témoignent les offices régionaux du cinéma éducateur, les ciné jeunes des années 1936 et, après la guerre, la création de la Fédération française des ciné-clubs. Nous voyons aussi apparaître, au début des années 1960, l'Union française des œuvres laïques d'éducation par l'image et par le son⁷⁹ (l'UFOLEIS⁸⁰) et l'Association nationale pour la promotion des arts de l'écran dans l'université (ANPEDU) ; de même que le programme extensif d'initiation aux médias du père Antoine Vallet⁸¹. Le cinéma, considéré comme art noble, tel qu'en témoigne ce numéro spécial « Apprendre le cinéma » paru en 1966 sous l'égide du collectif « Image et son » (194 bis), permet dès lors de « développer des attitudes civiques et actives chez l'élève. Il est bien question alors de didactique moderne de l'audiovisuel et d'instituer celui-ci en discipline autonome » (Chapelain, 2007 : 54).

Avec l'éducation populaire sont arrivées les nouvelles pédagogies mais aussi la recherche du changement, dans les contenus comme dans les moyens d'enseignement. Nous pourrions alors parler de « naissance » de l'éducation aux médias avec l'apparition des ciné-clubs et l'éducation au cinéma (très prisé des enseignants pour mener des activités pédagogiques⁸²). Mais il faudra une initiative forte de leur part pour intégrer cette nouvelle approche de l'éducation (tant par ses méthodes que ses objets) dans le milieu scolaire (éducation formelle).

C'est par l'argument de l'opportunité de renouvellement des pratiques pédagogiques, ainsi que parce que l'éducation aux médias est une pratique culturelle incontournable, que ce domaine cherche à rencontrer la nécessité de modernisation de l'école. Les

⁷⁹ L'Ufoleis fait partie de la Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente.

⁸⁰ Initialement UFOCEL : Unions française des offices du cinéma éducateur laïque en 1953.

⁸¹ Il y a eu, dans les années 1960, dans la région de Saint Etienne, sur deux cent écoles, un programme extensif appelé « Langage Total ». Voir Antoine Vallet (1963).

⁸² C'est à partir de 1952 que la cinémathèque centrale de l'enseignement public propose des abonnements aux établissements scolaires pour leur proposer à la fois des documentaires produits par le ministère de l'éducation normale et des films existants sur le marché.

années 1960-70 marquent alors une étape importante dans la rencontre entre l'école et les médias en France.

Des projets académiques et nationaux se mettent en place

C'est alors que des plans académiques puis nationaux commencent à voir le jour, jusqu'à la mise en place de projets de recherche-action menés via l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM⁸³ porté par la pédagogie Freinet); ainsi que le développement, par René La Borderie, directeur du Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Bordeaux, en 1965, d'un cours d'Initiation à la Communication Audio-Visuelle (ICAV) sous l'influence des travaux de Roland Barthes et de Umberto Eco, obtenant un support important de la part de Christian Metz. Offrant une formation aux enseignants (par les écoles normales d'instituteurs notamment) et des brochures sur l'image (se développent aussi beaucoup de travaux autour de la réception), ils sont à l'origine des premières expériences systématisées et généralisées en éducation aux médias. À la suite d'un séminaire, en 1968, des documents de travail pour la classe de cinquième sont mis en circulation (« Le monde des images »), traitant tour à tour de la polysémie, de la publicité et de l'image séquence. En 1971, l'ICAV devient l'ICOM, une Initiation à la Communication et aux Médias, car « il s'agissait de toucher ce par quoi se constitue une culture : la communication » explique René La Borderie (cité par Chapelain, 2007 : 55). Ce projet et l'évaluation qui suivra (Chapelain et al., 1980) permettent de dégager quelques critères d'une intégration de l'audiovisuel à l'école (Chapelain, 2007 : 56):

- L'utilisation de formes organisationnelles souples et évolutives favorisant les échanges entre recherche, formation et pratiques pédagogiques. L'illusion d'un modèle de type systémique masque la réalité des interactions entre ces trois pôles, qui souvent ne s'exercent alternativement que dans des champs restreints.
- Une relation critique entre un appareil théorique, en l'occurrence la sémiologie, et les concepts à enseigner. Etablir des objectifs de compétences communicationnelles doit être un préalable à l'adaptation pédagogique de certaines notions théoriques.
- La pluralité des approches communicationnelles (message, production, réception, technique) doit être respectée dans la pédagogie.
- La prise en compte de la diversité et de l'évolution des médias doit se retrouver dans les outils de classe proposés aux enseignants et aux élèves.

⁸³ <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

Une ouverture à tous les écrans

Dès 1978, le rapport Nora/Minc⁸⁴ « met l'État face à ses responsabilités quand à l'informatisation de la société » (Chapelain, 2007 : 57). La télévision prend une place croissante dans les foyers français et fait naître de nombreuses préoccupations. De ce contexte naissent différentes études sur les pratiques des jeunes (Dousset, 1981, Moinot, 1981), sur les publics (Souchon, 1978) et la pédagogie de l'audiovisuel (Jacquinot, 1979). Les télévisions scolaires, nées après la seconde guerre mondiale, prennent de l'ampleur après 1953 sous l'impulsion de Henri Dieuzeide (1965) qui déclare : « la télévision scolaire, ce n'est pas l'école à la télévision, c'est la télévision à l'école » (cité par Jacquinot, 1985 : 34). En juin 1963, une circulaire ministérielle, adressée aux recteurs et inspecteurs d'académies, mettait en place un « plan d'extension » visant à appuyer les émissions télévisuelles dans l'enseignement au second degré. Mais à ce moment là, « la circulation de supports visuels, sonores ou audio-visuels diversifiés commençait à peine » (Jacquinot, 1985 : 34). Si de plus en plus d'enseignants introduisent le matériel audiovisuel dans leur enseignement, comme outil ou comme objet, leur implantation officielle et reconnue dans les programmes n'est pas envisagée.

Des projets interministériels

Dans cette même période propice à l'éducation aux médias, apparaît aussi l'association des Jeunes Téléspectateurs Actifs (JTA), portant un projet interministériel (Éducation, Culture, Temps libre, Jeunesse et Sports, Solidarité Nationale) en association avec l'Institut National de l'Audiovisuel (INA) et certaines chaînes de télévision, entre 1979 et 1983. Elle part de deux postulats que sont la place de la télévision dans la vie des enfants et les conséquences que cela peut avoir relativement aux savoirs. Ce projet tente de créer un lien entre les familles, l'école et les instances médiatiques, plus particulièrement télévisuelles, par des stages de formation menant à des activités visant à former de « jeunes téléspectateurs actifs ». En articulant les mondes de l'école, de la

⁸⁴ « Par sa rhétorique brillante, par sa pédagogie rassurante, par les réponses qu'il s'efforçait d'apporter aux interrogations sur l'informatisation de la société, il sut aller à la rencontre d'une attente. (...) ce n'est pas tant l'information qui l'intéressait que son influence sur le fonctionnement et l'évolution de la société moderne. (...) C'est avant tout le développement de plus en plus rapide des moyens informatiques, à partir des années 1973-1974, qui fait naître une réflexion socio-politique sur le phénomène informatique. (...) Parallèlement, naît une prise de conscience des implications sociales qu'elle entraîne. Les débats sur les bienfaits ou les méfaits des technologies ont accompagné toute l'évolution de la société industrielle, mais l'informatique introduit une donnée nouvelle. En permettant de saisir, de stocker, de traiter, de diffuser des informations d'origines multiples, biens immatériels, elle peut influencer sur l'organisation et le fonctionnement même de la société, et devenir un instrument de pouvoir » (Walliser, 1989 : 38).

famille et le milieu socio-culturel, les projet JTA mêlent différentes approches telles que la « lecture critique d'émissions de télévision, mais aussi la production et la réalisation, l'initiation au langage audiovisuel ainsi que la connaissance des réalités techniques et socio-économiques » (Jacquinot, 1985 : 42).

Les conséquences de ce projet se retrouvent dans les instructions officielles de 1985 pour les écoles et les collèges qui retiendront certaines des idées du JTA, notamment celle de l'éducation d'un citoyen critique des médias et la pluridisciplinarité inhérente à tout projet d'éducation aux médias. Impulsant, par son succès, de nombreuses autres opérations, ce nouveau domaine ici présenté sous l'angle de l'éducation à l'image, rencontre pourtant de nombreux freins. Tout d'abord, la télévision et les médias de l'image restent largement associés à l'idée de divertissement. La question des savoirs qui, par nature, doivent être contrôlés et contrôlables, se présentent comme incompatibles avec les techniques nouvelles de communication. De plus, la peur de ne pas savoir utiliser l'image ou gérer la technique est prégnante. Enfin, c'est la tradition verbale et celle du manuel écrit dans l'enseignement qui donnent le sentiment majeur que les médias de l'audiovisuel n'y ont pas leur place. Si les projets éducatifs autour de ces médias sont moteurs d'un fort enthousiasme de la part des étudiants, la reconnaissance, la valorisation et la légitimation de ces supports par les instances officielles de l'éducation est plus lente et bien moins unanime.

Mais les imaginaires, tout comme la connaissance que l'on a sur ces objets alors nouveaux, évoluent et, pour certains, la différence majeure entre un projet comme le JTA ou les projet ICAV-ICOM, tous deux précurseurs de l'intégration de l'audiovisuel à l'école est « le décalage de dix ans durant lequel ont évolué les sciences de l'information et de la communication, ainsi que les théories de l'apprentissage, la pratique sociale des médias et la gestion institutionnelle de l'innovation » (Chapelain, 2007 : 53).

Pourtant, aujourd'hui, malgré l'extension des connaissances sur les médias audiovisuels, la multiplication des formations universitaires y étant relatives, l'accroissement et la diversification des pratiques, l'éducation aux écrans est encore timide. En dépit de l'institutionnalisation de l'éducation aux médias (nous y reviendrons), et de l'omniprésence des écrans (Frau-Meigs, 2011), ceux-ci, et les cultures y étant liées, occupent une place encore très marginale dans l'éducation formelle, et, c'est encore plus surprenant, dans l'éducation aux médias.

La presse à l'école, une culture légitime de l'écrit qui rencontre les attentes scolaires

Il apparaît maintenant clair que, depuis 1965, en France, différents milieux d'enseignants, d'associations et de parents d'élèves, créent une certaine agitation autour de l'idée d'une éducation aux médias et conduisent les ministères à s'intéresser à la question. Parallèlement aux travaux sur l'audiovisuel, comme nous venons de le voir, c'est le milieu du journalisme et de l'information qui, à son tour, se mobilise.

Des comités et associations de presse, au premier document officiel

Du côté de la presse, notons la naissance, dans les années 1970, du Comité d'Information pour la Presse d'Enseignement (CIPE) qui représente la presse nationale ; de l'Association Régionale Presse Éducation Jeunesse (ARPEJ) qui représente les quotidiens régionaux ; et de l'Association Presse Enseignement (APE) portée essentiellement par le Figaro. Ces associations, entre autres, ont fait un travail important, à l'intérieur de leurs logiques, pour encourager les jeunes à lire les journaux et à intégrer l'actualité à l'école (notamment guidés par une peur d'une éducation contre leurs médias). Associées et accompagnées de traditions universitaires de recherche et de la filiale croissante des SIC, toutes ces initiatives forment le paysage français de réflexion sur les médias, l'école et les jeunes, telle qu'elle sera ensuite reprise politiquement.

Dès 1970, le recteur Gauthier organise un colloque où il représente le ministre, autour de la question de fond : « est-ce que l'actualité peut rentrer à l'école ? ». Bien avant cela (Corroy, 2004), l'idée d'une « presse à l'école » fait son chemin depuis la mise en place de journaux scolaires et des pratiques pédagogiques novatrices aujourd'hui reconnues (Freinet en est le représentant), jusqu'à la reconnaissance de ce rapprochement avec la lettre du 28 septembre 1976 de René Haby⁸⁵, ministre de l'éducation, à l'inspection générale. Cette lettre marque le début d'une préoccupation liée au rapprochement officiel des médias et de l'éducation, notamment au travers de la presse d'information. Jacques Gonnet précise, lors d'une entrevue, que c'est un « moment important

⁸⁵ Lettre du 28 septembre 1976 du ministre de l'éducation, René Haby, B.O n°38 (21-10-78). Document du corpus, en annexe 7, et disponible en ligne : http://www.clemi.org/fichier/plug_download/26186/download_fichier_fr_lettre.r.haby.pdf

institutionnellement parce que quelques années auparavant, et même jusqu'alors, des enseignants ont pu être inquiétés, mal notés, voire renvoyés, parce qu'ils utilisaient la presse dans leur enseignement. (...) C'est donc une date qui, symboliquement, va faire basculer les choses » (Gonnet, 2009). Cette lettre place explicitement l'intérêt de l'utilisation de la presse à l'école en soulignant l'originalité de quelques actions déjà menées dans le domaine, ainsi que la « volonté d'ouvrir l'école aux réalités du monde moderne » par la prise en compte de nouveaux « instruments pédagogiques » tels que la presse écrite ou en utilisant les moyens audiovisuels. C'est avant tout de l'utilisation de la presse d'information comme support pédagogique qui préoccupe les ministères, mais aussi la presse quotidienne régionale (PQR), qui cherche à inciter les enseignants à familiariser les élèves avec la lecture de la presse écrite.

On parle donc officiellement, dès 1976, des médias à l'école en les centralisant autour de la presse, et plus particulièrement de la presse papier. Associée à une activité de lecture, sur un support qui est familier et plus prestigieux aux yeux des professeurs, mais aussi parce qu'elle est plus facile d'accès et ne nécessite aucun équipement supplémentaire dans les établissements, la presse s'y fait une place pérenne, incomparable avec les mesures acquises dans le domaine audiovisuel. C'est donc grâce à une double logique que ce rapprochement s'institutionnalise. D'une part, la presse est porteuse d'une image positive, liée à la démocratie et à la République, rencontrant ainsi les préoccupations de l'institution scolaire. D'autre part, ce sont les organismes de presse qui, à la recherche d'un lectorat, se prêtent facilement au jeu de l'école (comme c'est le cas avec la semaine de la presse à l'école⁸⁶ qui a rapidement attiré de nombreux titres à monter des kiosques dans les établissements participants - nous y reviendrons).

Un rapport fondateur

C'est ainsi dans la continuité de ce premier rapprochement officiel que le nouveau ministre, Alain Savary commande, en septembre 1981, un rapport sur « l'introduction des moyens d'information dans l'enseignement »⁸⁷, que signeront J. Gonnet (chargé de mission auprès du directeur général du Centre national de documentation pédagogique - CNDP) et P. Vandevoorde (inspecteur général, éducation et vie scolaire) en avril 1982.

⁸⁶ Pour plus d'informations sur la semaine de la presse : <http://www.cleml.org/fr/spme/>

⁸⁷ Document constitutif du corpus, en annexe 8, et disponible en ligne : http://www.cleml.org/fichier/plug_download/26187/download_fichier_fr_tgv.pm.pdf

On y annonce la nécessité d'intégrer les moyens d'information à l'école, notamment autour d'approches liées à la question de la citoyenneté. L'idée de fond de ce projet, énoncée par l'un des auteurs, lors d'une entrevue, vingt sept ans plus tard, est de :

avoir une attitude critique, c'est-à-dire distanciée, de comparaison, une attitude, pour les enfants et les adolescents, qui consiste à ne pas croire ce qu'on va leur proposer à la radio, à la télé ou dans un journal (...) parce qu'à 18 ans les élèves ont le droit de vote et que par conséquent la question qui se pose est que si ces problèmes ne sont jamais abordés à l'école, il y a un manque, en terme de citoyenneté, qui est grave (Gonnet, 2009).

Pour le ministre, il est alors essentiel d'avoir accès à un rapport qui prenne en compte les différentes familles d'esprit afin de détacher ces questions éducatives liées aux médias des couleurs politiques du moment, car il importe d'accéder à un consensus. Ceci explique le choix des rapporteurs, marqués par des attachements politiques distincts (et le fait que la proposition soit contresignée par les ministres des deux partis politiques, de droite et de gauche).

Les deux auteurs décident alors de réaliser un projet qui coïncide avec « l'idée du pluralisme d'un pays comme la France » (Gonnet, 2009) où il y a, de fait, une diversité dans les journaux que les élèves peuvent apprendre à découvrir, en intégrant les associations de journalistes, de parents d'élèves, dans un projet d'envergure nationale, financé par l'éducation nationale.

Cette particularité française du financement par l'État (et non par les organismes de presse comme c'est le cas dans d'autres pays) « signe le projet d'une éducation civique telle que l'a voulue le ministre » (Gonnet, 2009). C'est dans ce contexte et porté par le colloque international sur l'éducation aux médias organisé en collaboration avec l'INA, les Ministères de l'Éducation et de la Culture, en 1982, que le CLEMI, instance officielle en charge de l'éducation aux médias, fait son apparition.

Naissance d'une instance officielle et centralisation (et perte de sa diversité ?)

Si historiquement, la création du CLEMI marque la reconnaissance institutionnelle et donc l'officialisation du domaine de l'éducation aux médias, elle en centralise les préoccupations autour de l'information. La diversité constitutive des supports et des intérêts qu'ils soulèvent, identifiable par l'existence des différents organismes

associatifs et militants regroupés par supports, se trouve dès 1982 face à un double enjeu : acquérir une reconnaissance indispensable de l'Éducation Nationale en s'associant au projet du CLEMI mais se faire absorber dans une instance officielle présentant un axe spécifiquement orienté vers l'éducation à l'information. Nous allons ainsi voir, à travers son histoire, les éléments pertinents qui constituent et aboutissent à une définition particulière à la France, de l'éducation aux médias. L'apparition d'une instance « chargée de l'éducation aux médias dans l'ensemble de système éducatif français » a pour conséquence majeure la reconnaissance et l'existence même de ce domaine dans ce paysage éducatif ; mais aussi, en contre partie, la centralisation des expressions, des visions et des pratiques qui le constituent.

Les fondements du CLEMI

L'apparition d'une instance dédiée à l'éducation aux médias

Le Clémi⁸⁸, initialement Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information, et qui deviendra Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information⁸⁹ en 2007, est l'opérateur institutionnel de l'éducation aux médias en France.

Le Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI) a pour mission de promouvoir, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens de l'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique⁹⁰.

Dès septembre 1982, ce qui sera officiellement le Clémi le 26 avril 1983, commence l'organisation de stages de formation, le rassemblement de documentation sur la presse à l'école et la formation d'un réseau de personnes ressources. Le rapprochement des médias et de l'école est alors institutionnalisé. Ce centre s'inscrit, selon les termes de son directeur, « dans une continuité d'initiatives personnelles et d'actions institutionnelles d'envergure en tentant de les mettre en perspective » (Bevort, Gonnet, 2001 : 8).

⁸⁸ L'acronyme du CLEMI est devenu un nom aujourd'hui largement implanté dans le paysage français. Nous nous permettons alors de ne plus utiliser les majuscules, dans la suite du texte, pour être plus proche de l'emploi qui en est couramment fait, et pour faciliter la lecture.

⁸⁹ Par le décret 2007-474 du 28 mars 2007.

⁹⁰ Art.1^{er} de la déclaration au Journal Officiel du 9 juin 1983.

Ce centre a alors pour mission première d'encadrer les différentes initiatives d'éducation aux médias car il est un lieu institutionnel (lié au Ministère de l'Éducation). La formation du centre et les personnalités qui l'animent sont déjà proches des différents organismes existants dont ils font, pour la plupart, partie. Le Clémi a pour ambition de créer un véritable réseau qui couvre la formation des enseignants, des élèves et des parents, tout en restant associé au circuit scolaire, mais aussi de fédérer et de mettre en harmonie les divers projets d'éducation aux médias pour la rendre plus forte. Il est missionné pour dispenser des formations aux enseignants ; pour monter des programmes pédagogiques ; pour diffuser des innovations et des pratiques ; et pour encourager la recherche. Il est accompagné, dans son travail, par les différentes associations de journalistes montées dès les années 1970, comme l'ARPEJ qui les accompagne en région, dans l'organisation des colloques de 1982 à 1985, et dès le lancement de la Semaine de la Presse à l'école. Jusqu'à aujourd'hui, ces associations travaillent en étroite collaboration avec le Clémi⁹¹ et sont représentées à son Conseil d'orientation et de perfectionnement, instance autonome qui garantit le pluralisme et fait fonction d'assemblée générale d'éducation aux médias.

L'orientation choisie pour un travail sur la presse

Le Clémi est, dès sa création, pressenti pour travailler plus particulièrement sur la presse. Il affiche une position qui prône l'éducation à l'information (liée à la question du rapport à l'actualité, à la construction de la représentation du monde, au vote citoyen en démocratie et à la création des opinions), axée autour d'un travail sur les sources. Plusieurs facteurs concourent à ce positionnement. Tout d'abord, c'est dans le rapport de 1982, précédent et encourageant la création du Clémi que Jacques Gonnet défend son approche. C'est par la création de journaux lycéens et un travail de classe axé autour de l'actualité, qu'il présente l'éducation aux médias. Les médias concernent « notre rapport au monde, à l'inconscient, etc. et qui, en terme d'actualité, est présent (...) le problème étant de partir du présent » (Gonnet, 2009).

⁹¹ Du 19 au 21 septembre 2007, les journalistes d'une quinzaine de titres ainsi que l'ARPEJ ont collaboré, à Sud Ouest, à un dossier sur le thème « Presse, éducation, jeunesse : les nouveaux défis ». Ils ont également participé, en 2007, à un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) et de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR) sur « l'éducation aux médias ; enjeux, état des lieux, perspectives ». Ils encouragent aussi ponctuellement et localement des projets scientifiques ou événementiels comme le Centre d'études sur les jeunes et des médias dont nous sommes membre fondateur, l'association Jets d'Encre, etc.

De plus, la précoce association avec les journalistes qui, dès le début des années 1960, s'interrogent sur leur statut et les fonctions qu'ils occupent dans les sociétés démocratiques, marque le début d'une étroite collaboration pérenne.

En troisième lieu, cette approche de l'information d'actualité ne peut se défaire d'une éducation à la citoyenneté démocratique qui se joue particulièrement sur les questions de contenus d'information. L'école publique française a toujours été porteuse de ce projet citoyen et critique. Le Clémi, inscrit dans l'institution en charge du projet éducatif global, prône alors aussi le pluralisme des opinions et des couleurs politiques. Selon les acteurs du Clémi, la richesse d'un pays démocratique se voit dans la diversité de ses voix, dans la palette de médias divers correspondant à tous les éléments de la société. Elle se lit donc majoritairement dans les médias d'information.

Enfin, si le terme « actualité » est préféré à celui d'information, à cause de la polysémie de ce dernier, c'est bien à l'idée d'information au sens large qu'il réfère. Cette position est défendue de plus en plus explicitement depuis les trente années d'existence du Clémi (les changements de nom de l'organisation ainsi que de celui de son projet phase : « la semaine de la presse à l'école » devenant « la semaine de la presse et des médias à l'école » en est l'indice). Initié dans une approche éducative liée à la presse, le Clémi tend à s'ouvrir vers une véritable éducation aux médias transversale à tous les supports. L'information a un atout maître : elle est trans-média⁹². La question qui se pose est inhérente à l'ensemble des médias que l'on peut aborder sur un axe transversal, quittant alors la tradition de projets par supports pour offrir une approche interdisciplinaire et transversale. La collaboration du Clémi à la publication d'ouvrages sur les médias audio-visuels participe de cette ouverture vers une éducation aux médias plus proche des modèles généraux présentés dans le premier chapitre.

Si jusqu'en 1995 le Clémi présente essentiellement une éducation à l'actualité ou à l'information, le consensus créé par l'UNESCO sur l'appellation « éducation aux médias » finit par gagner également le vocabulaire du Clémi (qui pourtant met toujours de l'avant cette approche de l'actualité dans les classes⁹³). À partir des années 1990, la représentation de la presse change peu à peu, suite à divers scandales journalistiques qui

⁹² Expression utilisée par Evelyne Bevort, responsable du pôle international et recherche du Clémi (nous la présenterons plus en détail dans la suite du texte), lors d'un entretien le 25 mars 2010 dans les locaux du Clémi.

⁹³ Le projet de la Semaine de la presse dans l'école (devenu la Semaine de la presse et des médias dans l'école, mais concernant une majorité écrasante de supports de presse d'information) est encore à ce jour l'événement phare du Clémi permettant à plus de 4 millions d'élèves (chiffres de 2008) de s'initier « aux complexités de la production d'information ».

conduisent à voir les envers de ce système fragmenté et mutant. Non plus considéré comme « fenêtre ouverte sur le monde », il s'agit alors d'orienter les élèves à prendre des distances avec le caractère construit de ces messages d'information. L'idée qu'un même fait peut avoir plusieurs traitements et interprétations modèle le rapport aux médias (émancipateurs et conditions de la démocratie), et transforme l'attitude des éducateurs en soulignant les biais possibles et les limites de la société de l'information. En 2007, le Clémi est rebaptisé : on transforme les moyens (neutres) en médias (ambigu) pour une appellation complète : Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information. Est donc prise en compte l'évolution même de la notion de « moyen » associée à l'outil, alors que le terme « média » renvoie à l'ensemble de la configuration médiatique. Ce changement marque alors l'acceptation d'une ouverture à tous les supports, les genres et sûrement à une acception plus large de la notion d'information.

Dans la même lignée, et dans le but de réactualiser les grandes orientations du rapport fondateur du Clémi de 1982, Jacques Gonnet et Evelyne Bevort publient, en octobre 2001, un rapport « éducation à l'information : un apprentissage fondamental », à l'intention du Ministère de l'Éducation Nationale, dont Jack Lang est le ministre (et dont il signe la préface). Il apparaît alors important de « revisiter les orientations que proposait le rapport Gonnet-Vandevorde, de repenser l'ensemble d'une problématique à la lumière du travail effectué » (Bevort, Gonnet, 2001 : 8). Comme son nom l'indique, ce document est centré autour de la question de l'éducation à l'information.

Cette ouverture sémantique qui apparaît comme le reflet d'une prise de conscience de la complexité d'un système « multimédiatique » ne donne pas vraiment lieu à d'autres changements au sein du Clémi (pédagogiques, discursifs – nous y reviendrons). Il reste majoritairement associé, tant dans ses définitions que dans ses formations pratiques, à une éducation à l'actualité. Ce constat, largement admis par les amateurs du Clémi, n'est pourtant pas réellement documenté. Aussi notre étude de corpus, dans lequel apparaissent ces documents fondateurs, permettra d'avérer ces orientations prises par l'organisme, officiellement ou plus insidieusement.

L'éducation aux médias à la française

Le processus définitoire de l'éducation aux médias porté par le Clémi

L'étude des médias telle qu'elle est prônée, en France, par le Clémi, est intégrée au travail disciplinaire, transversal, ne faisant pas l'objet d'un examen spécifique. D'après Gonnet, la responsabilité de ce choix est la sienne car, dès la création du Clémi, il n'a pas « voulu se battre pour que ce soit systématiquement pris dans les programmes en terme de crédits, d'examens. Parce que je me suis toujours méfié du côté immédiatement figé que cela peut prendre »⁹⁴.

Convaincu de l'importance de ne pas condenser cette étude dans une discipline propre, le Clémi veut garder la cohérence du travail et les objectifs liés à l'éducation à l'actualité dans une approche transversale, articulée autour de cinq axes (Bevort, Gonnet, 2001) :

- la **démarche citoyenne** vis-à-vis de l'information est le premier et le plus important des axes ; présent depuis l'origine du Centre, il permet de développer une réflexion civique autour des notions de « subjectivité, d'opinion et de pluralisme des idées » ;
- la dynamique entre **actualité et disciplines scolaires, information et savoir, actuel et inactuel**. Autrement dit, il s'agit de considérer la tension existante entre les deux institutions (scolaires et médiatique), en cela qu'elles font appel à des dynamiques divergentes. Ce travail suppose de partir de l'expérience (médiatique) de l'élève, ce qui, en soit, manifeste d'une vision nouvelle de l'éducation en mettant face à face une culture de l'ancien et une culture de l'immédiat, mais aussi une culture du savoir stabilisé versus une expérience subjective du monde ;
- les **langages de l'information** et leurs conséquences sur la réception. Par l'approche transversale qu'il préconise, le Clémi ouvre le champ de réflexion à différents médias ou technologies, ayant pour fil conducteur l'information « quelles que soient ses modalités de diffusion »;
- être au cœur de la **vie scolaire** est possible car ce projet mobilise différentes disciplines et crée des liens dans les établissements permettant un engagement de chacun dans la vie collective ;

⁹⁴ Extrait d'une entrevue menée le 12 décembre 2009 avec Jacques Gonnet, à son domicile.

- intégrer les **partenaires directs** tels que les familles (dans le but de respecter la cohérence des pratiques médiatiques), les médias (pour réduire l'affrontement des cultures scolaires et médiatiques) et les partenaires internationaux (afin d'ouvrir et de partager les expériences).

Les missions du Clémi s'articulent ainsi dans une approche globale fondée sur :

- **la formation des enseignants** à la connaissance du système des médias d'information, à l'analyse et à la compréhension de leurs messages et à leur utilisation pédagogique en classe ;
- **la mise en relation** des enseignants et élèves avec les professionnels des médias d'information ;
- **l'accompagnement de l'expression** des élèves dans le cadre scolaire pour les former à la liberté et la responsabilité des circuits de l'information ;
- la production et la diffusion des **documents pédagogiques et de recherche**.

Aujourd'hui, le statut de ce « Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information chargé de l'éducation aux médias dans l'ensemble du système éducatif » prend une toute nouvelle ampleur puisque les textes officiels de l'institution scolaire y ont intégré une mention explicite à l'éducation aux médias. Cette officialisation dans les programmes modifie par là même, à la fois le statut de ce domaine (rendu officiel et légitime puisque reconnu par le modèle éducatif), et le rôle du Clémi qui passe d'un processus de légitimation du domaine à celui de définition et de constitution même de sa substance.

Le Clémi est pris pour exemple dans de nombreux pays, notamment grâce au statut qu'il occupe et fait ainsi figure d'autorité, exportant son modèle d'éducation à l'actualité qui deviendra sa « marque de fabrique » de l'éducation aux médias « à la française ».

Les (non) conséquences de la centralisation du projet sur les programmes scolaires

Le modèle éducatif français est centralisé, la gestion et l'organisation de l'ensemble de l'enseignement public, de la maternelle à l'université étant sous la responsabilité du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) ainsi que du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR). Les lois de décentralisation de 1982 et de 2003 n'ont confié qu'une partie minime de la gestion des affaires scolaires aux collectivités territoriales (communes, conseils généraux et régionaux), laissant la responsabilité des contenus des programmes scolaires à l'administration centrale. Les années 1980 ont été

propices à de nombreux changements (souvent lents et difficiles) de l'institution scolaire, notamment avec la réforme du collège unique, suivie par la démocratisation des études secondaires. La tradition de centralisation et la sacralisation de la discipline sont malgré tout restées constitutives du modèle éducatif français, bien que confrontées aux déterminants socio-économiques et culturels ayant cours dans la société changeante de cette fin de XXe siècle. L'officialisation du domaine de l'éducation aux médias est intervenue dans ce climat socio-politique propice, bien que n'ayant entraîné que peu de changements du système lui-même. Parallèlement à l'avènement d'une instance dédiée explicitement, jusqu'en 2007, aux moyens d'information, et à tous les médias depuis, les supports audio-visuels peinent à trouver des mesures éducatives pertinentes et pérennes dans le système scolaire.

La question de l'image confrontée aux programmes scolaires institués

Le ministre Savary quitte le pouvoir en 1984 et est remplacé par J.P. Chevènement qui introduira, en 1985, l'analyse de l'image dans les programmes. Cette action fait suite à la fin du monopole public de la radio et de la télévision le 29 juillet 1982. Les programmes font alors état de deux approches : l'image comme moyen d'expression et de communication et l'image comme instrument et objet de culture.

Par la suite, les conséquences des réformes de Bayrou en 1993 (autour de l'hétérogénéisation des publics scolaires) conduisent à développer des programmes, en 1995, qui mettent en avant la notion de « discours », qui confirme que l'image est un langage. Dans ces programmes, le terme « image » recouvre un large vocabulaire allant de la typographie à la mise en page, en passant par les enregistrements audio-visuels. L'image est associée à sa dimension visuelle pour répondre au besoin de la maîtrise des discours. Cela correspond également à la réhabilitation des arts populaires (à l'inverse des années 1985 où les approches sont plutôt critiques).

Les années 2000 marquent un changement important avec le plan du « collège des années 2000 » et la mutation des collèges. S. Royal cherche à assurer « l'égalité réelle » devant la réussite scolaire et utilise l'image pour « briser l'ennui » des élèves.

Toutes ces mentions sont diluées dans un ensemble de mesures qui visent à changer le système plutôt qu'à porter un projet cohérent sur l'éducation à l'image et aux écrans.

Alors, en ce début de XXI^e siècle, si l'image n'est plus tant méprisée qu'elle ne l'a été, elle n'occupe toujours pas de place définie dans l'apprentissage scolaire.

Informatique et Internet, une implantation incomprise dans les écoles

Parallèlement à cela, dès les années 1970, l'informatique prend sa place à l'école.

Au commencement, il s'agit d'enjeux professionnels de maîtrise de l'outil. En 1979, le plan d'équipement et la mesure « l'informatique pour tous » du ministère de F. Mitterrand en 1983 (qui est un échec selon le rapport de Grandbastien en 1989), permettent à l'informatique de prendre une place de fait dans les écoles françaises. Un rapport commandé par A. Juppé en 1996 sur le développement multimédia à l'école (signé Girard, 1997), fait écho à l'introduction d'Internet dans la Semaine de la presse à l'école (SPE). Un changement de vision de l'institution sur les réseaux, dès les années 1997, conduit à une introduction réelle en 1998. C'est alors qu'est mentionnée une éducation aux médias liée à la modernisation de l'école. Mais l'informatique et Internet sont aujourd'hui associés à la maîtrise des Techniques d'Information et de Communication (TIC), des Nouvelles Technologie de l'Information et de la Communication (NTIC) et des Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation (TICE). Ils sont donc distincts de ce que nous avons présenté précédemment comme le domaine de l'éducation aux médias.

Mais la convergence numérique et l'implication de l'Europe (Conseil de l'Europe et Commission européenne) dans les travaux sur l'éducation aux médias permettent d'y intégrer cette complexité croissante des relations entre les médias et la société. Cependant, dépassant le cadre strictement national, nous ne prenons pas en compte ces travaux. De plus, c'est bien leur transformation en politique locale qui nous semble être particulièrement significative, tel que c'est le cas avec l'officialisation du domaine dans les discours prescriptifs de l'institution scolaire.

Quand le processus de légitimation devient officialisation : l'éducation aux médias dans les programmes scolaires français

L'existence même du Clémi montre à la fois une certaine reconnaissance institutionnelle de l'importance de cette « liaison » entre l'enseignement et les médias, et le reflet d'un besoin de terrain (en matière de formation, de ressources, de recherche). Pourtant, et malgré une histoire institutionnelle vieille de presque trente ans, l'éducation aux médias n'est apparue que récemment de façon explicite et officielle dans les domaines obligatoires de l'école. Il est alors relativement aisé de dresser le profil de l'éducation aux médias en France puisque celui-ci se constitue de deux documents portant cette mention. L'ensemble de ces documents institutionnels est détaillé dans la présentation du corpus qu'ils constituent.

L'introduction de l'éducation aux médias dans les réformes

C'est dans le rapport annexé à la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école⁹⁵ adoptée par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) en 2005, qu'apparaît, pour la première fois, la mention « éducation aux médias » dans les discours liés à la prescription du fonctionnement éducatif.

Cette loi « met en œuvre des priorités pour élever le niveau de formation des jeunes Français : faire réussir tous les élèves, redresser la situation de l'enseignement des langues, mieux garantir l'égalité des chances et favoriser l'insertion professionnelle des jeunes et l'emploi. La loi engage la modernisation de l'Éducation nationale selon trois axes : mieux faire respecter les valeurs de la République, mieux organiser les établissements et les enseignements, mieux gérer le système éducatif »⁹⁶.

Le Rapport annexé au projet de loi⁹⁷ (non promulgué en conséquence de la décision du Conseil constitutionnel du 21 avril 2005) ne fait plus partie de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École mais il reste la référence pour sa mise en application par voie réglementaire.

⁹⁵ Loi n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005 NOR : MENX0400282L RLR : 190-1 à 190-9 MEN – DESCO.

⁹⁶ Disponible en ligne sur le site du Ministère : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

⁹⁷ Document constitutif du corpus, l'énoncé concernant l'éducation aux médias est présenté en annexe 9, et disponible en ligne : http://media.eduscol.education.fr/file/editorial/38/2/rapportannexe_114382.pdf

La formalisation du domaine dans le socle commun

Cette nouvelle loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école a permis l'apparition d'une prescription explicite du domaine dans une nouvelle dimension éducative ajoutée aux programmes du secondaire, le « socle commun des connaissances et des compétences »⁹⁸.

L'intérêt d'un socle commun de compétences et de connaissances est, selon la loi d'orientation pour les programmes, Art. L. 122-1-1, mentionné en ces termes :

La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend :

- la maîtrise de la langue française ;
- la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;
- une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ;
- la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

Ces connaissances et compétences sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'éducation. L'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité. Le Gouvernement présente tous les trois ans au Parlement un rapport sur la manière dont les programmes prennent en compte le socle commun et sur la maîtrise de celui-ci par les élèves au cours de leur scolarité obligatoire. Parallèlement à l'acquisition du socle commun, d'autres enseignements sont dispensés au cours de la scolarité obligatoire (MENESR, 2011⁹⁹).

D'après les mesures officielles accompagnant la loi, nous voyons que :

Le « socle commun de connaissances et de compétences » présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Introduit dans la loi en 2005, il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Un livret personnel de compétences permet de suivre la progression de l'élève. À compter de 2011, la maîtrise des sept compétences

⁹⁸ Décret n° 2006-830 du 11-7-2006. JO du 12-7-2006 ; NOR: MENE0601554D ; RLR : 191-1 ; MEN - DGESCO A1-4/ Vu code de l'éducation, not. art. L. 122-1-1 ; avis du Haut Conseil de l'éducation du 22-5-2006 ; avis du CSE du 8-6-2006.

⁹⁹ Disponible en ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (D.N.B.) (MENESR, 2011¹⁰⁰).

Ce « socle commun de connaissances et de compétences », que certains accusent d'une certaine redondance (la compétence étant « l'ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes » - Monjo, 2008) est le résultat du rapport Thélot¹⁰¹ (2004), issu de la concertation nationale sur l'éducation. Inspiré de textes européens de référence (où les compétences sont au nombre de huit - langue maternelle, langue étrangère, mathématiques, sciences et technologie, culture numérique, apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, esprit d'entreprise, sensibilité culturelle), l'idée même de compétence renvoie à la professionnalisation de l'enseignement. D'après Leblanc (2007 : np),

la référence aux compétences s'est alors imposée comme un moyen efficace pour dépasser les limites d'une conception des contenus de formation centrés exclusivement ou prioritairement sur des savoirs formels ne permettant ni de s'adapter aux contextes pratiques ni aux exigences du travail.

Mais, largement critiquée, cette notion même de compétence semble, selon les contextes, prendre différentes acceptions. En France, elle constitue les éléments d'une « culture commune » dont tous les élèves doivent disposer à la fin de leur scolarité, au-delà des programmes et des contenus disciplinaires qui continuent d'organiser l'enseignement.

Si les années 1980 ont été propices à l'apparition du Clémi, en procurant à l'État la possibilité de jouer son rôle de centralisation tout en offrant des perspectives de modernisation de l'école, la sacralisation des disciplines et la minoration de l'aspect éducatif de l'Éducation Nationale (Muller, 1999) subsistent. S'il n'est pas de notre ressort de débattre du bienfondé de l'approche par compétences, nous relevons cependant que son introduction dans le système éducatif à la française n'est pas sans conséquence pour comprendre le fonctionnement de l'éducation aux médias. Associée à cette nouvelle démarche, l'éducation aux médias confirme son approche transversale, mais se charge aussi des difficultés connues par son implantation. Traditionnellement instruction par discipline, l'école française peine à intégrer ce socle présenté comme étant indispensable pour trouver la voie de la réussite. Selon l'auteur du rapport initial :

¹⁰⁰ Extrait du Socle Commun de connaissances et de compétences, document du corpus, les extraits significatifs sont annexés (10) et disponibles en ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

¹⁰¹ Disponible en ligne : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000483/0000.pdf>

Au cours de la scolarité obligatoire, l'École a pour mission principale de dispenser à tous les élèves des enseignements communs qui correspondent à la culture que la Nation souhaite transmettre à chaque génération et de permettre à chacun de trouver sa voie de réussite (Thélot, 2004 : II).

La nouveauté, dans le paysage de l'éducation aux médias en France, est donc, selon les termes de Jacquinet-Delaunay (2010) « le passage d'une définition en termes de contenus vers une définition en termes de compétences ». En effet, le Clemi contribue, avec d'autres partenaires, à définir, présentement, des critères d'évaluation pour le niveau d'alphabétisation médiatique des divers pays européens. Mais ici encore, il est nécessaire d'opérer une distinction entre ce qui relève de l'éducation aux médias et ce qui a trait à l'alphabétisation médiatique¹⁰², comme le mentionne José Manuel Tormero lors de la rencontre internationale sur l'éducation aux médias organisée en 2007 par l'UNESCO.

Bilan : un domaine officiel porté par une instance spécifique et pourtant en peine de reconnaissance

L'histoire de l'éducation aux médias en France est soumise à deux dynamiques souvent contradictoires. D'un côté, elle est prise entre le rejet systématique et la fascination des médias qui ont conduit à une impulsion de l'éducation aux médias par la société civile (éducateurs, parents, élèves, associations), pas toujours en réaction contre les médias, mais souvent dans la prise en charge des potentiels des supports différenciés ; de l'autre, elle se confronte au projet général de l'école, à son fonctionnement et à sa définition, ancrés dans une autre logique que celle préconisée par l'usage des médias en éducation. L'éducation aux médias répond aux attentes éducatives de nos sociétés car elle est une pratique innovante en accord avec la réalité culturelle des élèves ; mais peine à s'y creuser une place pérenne pour ces mêmes raisons. Comme le souligne Bevort (2008), « si elle aime à développer les innovations, l'école française hésite beaucoup à les officialiser dans ses textes ». On a donc une éducation centralisée,

¹⁰² C'est toute la difficulté de la traduction qui renvoie « media education » et « media literacy » à des réalités équivalentes en français, alors même que les compétences liées à la « literacy », alphabétisation médiatique, renvoient plus systématiquement à des actions de participation citoyenne, alors que l'éducation aux médias est liée à des actions formelles et informelles qui renvoient à ces mêmes compétences (Jacquinet, 2011). Il nous apparaît en effet, qu'il est nécessaire de distinguer une forme de compétence, acquise par l'usage, les pratiques et l'éducation informelle, qui permettent d'être alphabétisés aux médias, de celle, conséquence d'un projet d'éducation formelle, qui comprend la maîtrise des outils, mais aussi la conscience critique et la connaissance des fondements théoriques, qui conduisent à être éduqué aux médias.

nationale, constituée par un programme obligatoire, mais un encouragement et un soutien limités aux initiatives et mises en application. Depuis juin 2006, l'éducation aux médias a pris explicitement place dans le « socle commun de connaissances et compétences » que doivent acquérir les élèves du système éducatif. On lui reconnaît donc une pertinence et une existence ; mais elle n'a pas sa place dans les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), garants d'une exécution plus systématique dans les écoles. La formation reste dépendante du bon vouloir des enseignants et est dispensée par le Clémi.

Aujourd'hui, cette instance a centralisé l'essentiel des organismes traitant de l'éducation aux médias en France. Leur fonctionnement reste cependant autonome et souvent dans la logique associative, ne bénéficiant pas alors des moyens attribués au Clémi. Cette centralisation permet la création d'un réseau internationalement reconnu et parfois envié. Elle n'empêche pas la diversité des approches de co-exister mais donne à la perspective prônée par le Clémi, une reconnaissance plus large et une dimension plus officielle.

Ces paradoxes permettent de cerner quelques-unes des tensions existant entre l'institution en charge d'intégrer un domaine présenté comme étant indispensable dans nos sociétés, défini et programmatique, mais qui à la fois permet de dépasser (rendre obsolète ?) les cadres et fonctionnements de cette institution. Le paysage de l'éducation aux médias en France est donc contradictoire parce qu'il a de grandes lignes de force (le Clémi et les différentes associations, très actives dans le domaine scolaire et périscolaire), portées par un réel désir et une vraie reconnaissance de la pertinence du projet ; mais les moyens pour implanter le projet ne sont pas proportionnels aux intérêts qu'il suscite. Inversement, et pour reprendre les termes de (Bizot, 2007a : 2), c'est « comme si le discours politique ne réussissait pas à pénétrer la réalité quotidienne. Cette réalité est en effet fortement marquée par des habitudes, des préjugés culturels, et par une organisation des enseignements conditionnée par les programmes et les examens ».

Catherine Bizot, est, au moment de la rédaction de ce texte, Inspecteur général de l'éducation nationale à l'inspection générale du MENESR. Elle identifie, dans un travail

commandé par le ministre¹⁰³, six types d'obstacles à la mise en œuvre de l'éducation aux médias dans le système français (Bizot, 2007b : 50-55 ; Bizot, 2007a : 3-4). Le premier obstacle tient au problème de **délimitation du champ** de l'éducation aux médias car « il semble que tout le monde ne parle pas aujourd'hui de la même chose » ; le deuxième obstacle est **d'ordre politique** puisque les missions de l'école républicaine, laïque, ont longtemps freiné l'implantation de la presse à l'école, et le respect des valeurs de la démocratie devant encourager la pluralité des sources d'information complique l'intégration exhaustive des médias dans les classes ; des obstacles sont qualifiés de **culturels et historiques** puisque « les médias sont encore perçus comme des objets qui éloignent des objectifs fondamentaux de l'enseignement », notamment à cause de la prépondérance de l'image ; il existe des **freins psychologiques** liés à la peur de ne pas savoir faire et d'être en concurrence avec les médias, qui forcent les enseignants à travailler autrement et à maîtriser eux-mêmes les outils dont ils auront à se servir ; et enfin, des difficultés **d'ordre technique**, juridique, budgétaire et matériel, contraignent les enseignants désirant faire de l'éducation aux médias à de pauvres moyens.

Si le support attendu est matériel, il est donc aussi largement symbolique et passe par l'officialisation du domaine via une intégration factuelle dans les pratiques éducatives quotidiennes, à l'instar des travaux de l'Europe ou de l'Unesco à ce sujet. Si les médias ont passé les murs de l'école, une éducation aux médias, fondée sur la compréhension des systèmes de communication, est encore une préconisation qui reste timidement explicite dans les documents officiels et quasiment inexistante dans les pratiques. Lorsqu'elle est pratiquée, cette éducation aux médias, centralisée au Clémi, ne trouve de résonance qu'au cours des rencontres très spécifiques et ponctuelles que le centre organise.

¹⁰³ Rapport n°2007-083 de l'IGEN et de l'IGAENR, 2007. Disponible en ligne : http://www.cleml.ac-aix-marseille.fr/spip/IMG/pdf/rapport_inspection_generale.pdf

LES TROIS MODELES D'INTEGRATION DE L'EDUCATION AUX MEDIAS : SIMILITUDES ET DIFFERENCES

Ce chapitre général sur l'éducation aux médias et la présentation des cas étudiés nous permet d'avoir tout à la fois une vision théorique sur les fondements même du projet d'éduquer aux médias et les situations de trois terrains distincts dans la gestion de l'intégration de cette préoccupation dans les programmes scolaires. Ainsi pouvons-nous d'ores et déjà observer quelques constances et différences qui servent d'un côté l'affinement des portraits ici présentés, et de l'autre, la connaissance du domaine plus généralement.

Remarques préliminaires

Tout d'abord, notons la dynamique binaire d'existence de ce projet d'éducation aux médias reposant, d'une part sur l'instance en charge de l'éducation scolaire (le Ministère de l'Éducation - VISE, VCAA, MEQ, MELS, MEN - qui détermine ce que l'école est censée être dans la vie des citoyens) et d'autre part, sur une instance légitime et reconnue, ayant pour même mission de rassembler, de former et d'enrichir le domaine avec des travaux de recherche, des ressources pédagogiques, bref, à faire le lien entre le domaine des médias et le projet éducatif de l'école. Cette co-existence, notable dans nos trois terrains, nous semble être le résultat d'une longue tradition de l'éducation aux médias comme projet de la société civile, porté par des militants et des associations de terrain (qu'elles soient sociales, familiales, professionnelles ou autre). Ainsi, les instances légitimes, ATOM, le CREM ou le Clémi, ont cette dimension civile que ne peut avoir l'instance institutionnelle qui prescrit et légifère. Nous détaillerons ces dimensions dans les fonctions des discours de ces instances.

Cette similitude importante entre ces trois cas n'est pas sans comporter aussi quelques dissemblances. Notons ici que le CREM est la seule ayant voulu se positionner officiellement comme association également en charge de l'éducation aux médias du grand public¹⁰⁴ ; contrairement aux deux autres qui se positionnent du côté des praticiens éducatifs, des enseignants. Aussi pouvons-nous imaginer que la disparition du

¹⁰⁴ Voir sur le site du CREM, la section grand public : <http://www.reseau-crem.qc.ca/public/public.htm#info>

CREM, et donc la fin de cette dynamique binaire dans le projet de définition de l'éducation aux médias, a peut-être à voir avec cette double fonction (critique, engagée et officielle, institutionnelle) qui est difficile à assumer. Le CREM se positionne au croisement d'une société civile militante, dans la tradition des associations sociales inquiètes de l'influence des médias sur les enfants comme nous avons pu le voir dans ce chapitre, et d'une institution qui, dans un mouvement de réforme de ses curriculums, cherche auprès d'experts la matière théorique et pédagogique pour intégrer le domaine des médias dans les programmes de formation. Le CREM est donc soumis à une double contrainte. De son côté, le Clémi a plutôt abandonné ce profil associatif au profit d'un statut institutionnel qui s'est tout de suite voulu englobant des autres projets et instances. Dans sa logique centralisatrice, l'institutionnalisation du domaine a conduit à l'effacement des autres organismes engagés dans l'éducation aux médias qui, malgré leur subsistance et le travail important qu'ils effectuent sur le terrain, ont perdu de leur visibilité. Nous pourrions également ici avancer que ce choix a très tôt conféré à l'éducation aux médias une dimension officielle alors même qu'elle n'apparaissait pas dans les documents prescriptifs de l'institution. Le Clémi se situe donc longtemps dans une situation paradoxale de construction et de défense d'un domaine (avec des moyens institutionnels), sans pour autant que celui-ci ne soit prescrit. La place ambiguë du domaine dans les programmes scolaires français est peut-être la résultante de cette position particulière du Clémi. Enfin, ATOM, instance légitime mais autonome, se place, par son nom même, comme la référence et l'instance en charge du domaine, même si elle ne bénéficie d'aucun statut particulier auprès de l'institution. Nous savons que le lien majeur entre ces deux instances est humain, puisque les membres de son *Board* sont aussi activement engagés auprès de l'instance éducative de leur État¹⁰⁵ et jouent un rôle majeur dans l'écriture des programmes. L'autonomie de l'une et de l'autre n'en contraint pas les activités, et il semblerait que ce soit justement la décentralisation du système éducatif et l'implantation locale des instances légitimes qui ait permis une intégration plus simple et rapide des médias dans l'école. Le projet de l'école australienne est précisément d'éduquer, localement, en fonction des particularités du contexte ; alors que les conditions imposées à la France, qui instruit nationalement, semblent avoir contraint

¹⁰⁵ Pour ce qui concerne ATOM Victoria, ici à l'étude, les membres du board sont : Victoria Giummarra, travaillant également pour le *VCAA Examintaiton Assessor and Reviewer* ; Melinda Roberts, elle est une *VCAA SAT reviewer and VCE exam assessor* et fait partie de l'équipe de rédaction de la mise à jour du *Media Study Design* ; Roger Dunscombe travaille également à la correction et réécriture auprès du VCAA ; etc.

cette introduction des médias dans l'enseignement. Le Québec se situe précisément entre ces deux approches en offrant une certaine liberté de fonctionnement aux écoles, tout en ordonnant des programmes étendus à toute la province. Ainsi, il semblerait que les contraintes socio-historiques, constitutives des modèles éducatifs, soient déterminantes dans les possibilités d'introduction des médias dans les classes. Nous explorerons plus précisément ce constat dans l'étude du corpus.

La relation entre les instances

Ce constat nous permet de schématiser cette dynamique relationnelle entre les instances comme suit.

En Australie :

VCE

| Relation d'autonomie → les deux instances collaborent mais sont indépendantes
+ rencontre de dynamiques montantes et descendantes

ATOM

L'institutionnalisation a été le fait de **la rencontre de deux dynamiques**, celle montante des besoins de terrain d'enseignants qui commençaient à se regrouper autour des médias, et celle, descendante, d'une institution en demande de projets novateurs pour faire fonctionner l'école. Ainsi, l'implantation précoce de l'éducation aux médias dans le système éducatif est le fait de la priorité des préoccupations éducatives situées.

Au Québec :

MELS

| Relation complexe voire concurrente → collaboration puis relations interrompues
+ partage d'expertise, ou quand les problématiques sociales se font une place à l'école

CREM

L'institutionnalisation est le résultat d'une **tradition associative** et d'experts qui, tout au long de la réforme, ont encouragé à l'intégration de la question des médias dans les programmes. Une fois ceux-ci officialisés et suite à des conflits humains et financiers, l'abandon mutuel donne lieu à un domaine solitaire, historiquement contextualisé, mais

sans vision d'avenir. L'arrivée tardive de l'éducation aux médias dans le système scolaire est alors le résultat d'une impulsion avant tout sociale de ce domaine qui relève essentiellement des usages privés et collectifs, non institutionnels.

En France :

MEJS

Relation d'interdépendance → dépendance d'existence/ de prise en charge du projet
+ dynamique descendante, ou quand l'institution centralise par une structure qui fédère

CLEMI

L'institutionnalisation est en phénomène en deux temps : la **centralisation** des initiatives impulsées par la société civile dans le projet du Clémi (1982) puis la prescription dans les programmes (2006). Cette stabilité statutaire impose en retour la gestion complète du projet. Drôle de dynamique que celle d'un ministère qui crée une structure annexe pour gérer un projet qu'elle ne prescrit que peu et tardivement. Cette tension peut être imputée au paradoxe d'une préoccupation sociale segmentée en fonction des différents supports, qui prend la forme d'une instance centralisatrice portée par une approche transversale.

Ces schémas, simplistes, nous permettent cependant de visualiser plus clairement que la position de chacune des instances légitimes face à l'institution, décisionnelle, prescriptive, détermine directement son statut, et ainsi, la fonction des travaux qu'elle va pouvoir mener. Nous pourrions apprécier cette dimension dans la suite du travail d'analyse des discours en y questionnant le degré de correspondance. Nous retiendrons alors de ce panorama un premier constat, qui porte donc sur la place institutionnelle que l'éducation aux médias occupe dans les discours des ministères chargés du système éducatif ; le second constat est la nature des instances « accompagnatrices » qui portent autrement le projet ; et le dernier établit la relation être elles.

Trois modèles : intégré, autonome et transversal

Le panorama dressé ici des trois cas de notre étude, l'Australie, le Québec et la France montre à quel point les problématiques liées à l'éducation aux médias peuvent à la fois

être convergentes et divergentes. Pour chaque pays, il est certain que la place que les médias occupent dans la vie sociale est considérée comme majeure et révélatrice de leur rôle socialisant, plaçant l'école dans l'inévitable posture d'intégration de cette nouvelle donne dans le rapport au monde. À différents niveaux, l'avènement des médias a eu comme conséquence, globalement dans les mêmes périodes, de s'installer dans les débats de l'éducation, éclairant par là l'indispensable rapprochement des médias et de l'école.

Cependant, nous voyons que les moyens d'assimiler cette réflexion à un travail global du système éducatif peuvent être très différents selon les contextes. Nous avons ici trois modèles distincts : celui que l'on pourrait nommer d'« **intégré** », avec le cas de l'Australie qui propose une approche *quasi* disciplinaire. L'éducation aux médias est donc intégrée au curriculum dans un cours spécifiquement attribué ; « **autonome** », dans le cas du Québec qui présente l'éducation aux médias comme l'un des domaines généraux de formation qui s'intègre de manière diffuse dans les curriculums, mais constitue tout de même un projet à part entière ; et « **transversal** » pour la France qui en fait une compétence diluée dans un socle, lui-même éparpillé dans l'enseignement disciplinaire.

De ces trois fonctionnements distincts nous retenons le partage de difficultés liées à la production de ressources pédagogiques, à la formation des enseignants et à l'évaluation. À celles-ci, différentes réponses sont apportées dépendamment du modèle d'intégration. La reconnaissance d'un sujet « intégré » permet des évaluations de type disciplinaire qui, si elles ne sont pas sans poser de problèmes épistémologiques, bénéficient d'un fonctionnement encadré par l'institution. Pour les mêmes raisons, la formation des enseignants, dans les filières universitaires dispensant les nécessaires fondements théoriques, semble aussi être une réponse adéquate. Pour ce qui est de la production de ressources pédagogiques, si elles sont insuffisantes, elles ont trouvé dans la pérennisation de ATOM, un gage d'entretien qui, par les fonctions même de ses membres, assure aussi une pertinence en réponse aux problématiques de terrain. Au Québec, les questions de formation et de ressources, initialement prises en charges par le CREM se trouvent dans une situation extrêmement difficile. Si les universités proposent des filières à priori adéquates à la préparation de ce type d'enseignement, le fait que l'éducation aux médias ne soit que récemment reconnue institutionnellement, et qu'elle soit transversale en discréditent le fonctionnement. L'évaluation n'est pas non

plus sans poser problème, relativement au statut même de ces domaines généraux de formation dans lesquels le module « médias » apparaît. La disparition du CREM, et avec lui, la dissolution du réseau de chercheurs et experts en la matière ne peut que conduire à déplorer l'essoufflement des ressources théoriques et méthodologiques nécessaires à l'accompagnement de l'institutionnalisation du domaine. En France, la formation, assurée par le Clémi, réparti en bureaux académiques, fonctionne, et ce, depuis son institutionnalisation. Cependant, la place mineure que l'éducation aux médias occupe dans le fonctionnement scolaire laisse celle-ci au choix d'enseignants volontaristes qui ont un emploi du temps disciplinaire déjà chargé. Il en est de même pour les ressources pédagogiques produites par le Clémi, et à moindre mesure par d'autres organismes au statut associatif. Enfin, pour ce qui a trait à l'évaluation, elle se pose dans les mêmes termes que celle, précisément, des compétences. Autrement dit, elle est encore problématique et reflète les difficultés énoncées dès les années 1980 par ceux qui ont choisi ce fonctionnement transversal, précisément en raison de l'impossibilité, selon eux, d'évaluer ce type d'apprentissage.

CONCLUSION : L'EDUCATION AUX MEDIAS, ENTRE REVE ET REALITE

Force est de constater que ces trois cas d'éducation aux médias en Australie, au Québec et en France, issus de préoccupations distinctes (innovation pédagogique, préoccupations sociales, gestion des différents supports médiatiques), ont chacun un impact différent sur l'institutionnalisation du domaine (cohérence des demandes, réflexions dans la réforme, centralisation), et par conséquent, sur son existence même dans le système éducatif (intégré, autonome, transversal).

Les fonctionnements transversal et autonome, parce qu'ils doivent permettre aux enseignants d'intégrer une réflexion sur les médias à leur approche disciplinaire, nous semblent être difficiles à mettre en place, notamment en raison des problèmes d'évaluation et de formation. La participation des médias se fait alors surtout sous forme d'outil pédagogique ou de support d'enseignement. Le modèle intégré australien, en établissant une matière propre, lui assure un fonctionnement sur tous les plans. Malgré quelques difficultés inhérentes à tout enseignement, le *Media Study design* ne

semble pas rencontrer de problème majeur¹⁰⁶. L'approche intégrée considère l'objet d'étude suffisamment complexe théoriquement et sur le plan pédagogique pour lui assigner des objectifs propres et semble répondre plus efficacement aux objectifs internationalement reconnus d'appropriation de ce phénomène de la communication médiatisée et médiatique.

Ainsi, l'existence parallèle d'un champ balisé de recherche qui entretienne les connaissances et les ressources est, dans tous les cas, indispensable. La valorisation scientifique et la reconnaissance institutionnelle vont de pair dans l'instauration de ce projet qui se nourrit des deux. Nous pouvons voir en miroir de ces questionnements le long débat de légitimité disciplinaire des SIC qui nourrissent l'éducation aux médias.

S'il nous semble pertinent d'incorporer une réflexion sur les médias dans toutes les disciplines enseignées, car en effet ses enseignements et son potentiel pédagogique le permettent et l'encouragent, la formule transversale est-elle suffisante ? Si telle est la logique, est-il envisageable que cet objet (d'enseignement, mais aussi de recherche) se constitue lui-même en sujet autonome et se cristallise autour de ce qui sera peut-être un jour une « discipline » de l'éducation aux médias ? Ne serait-elle pas le moyen le plus efficace pour atteindre les ambitions de ce domaine visant l'« autonomie critique » ?

S'il est évident que l'on enseigne des choses différentes selon que l'on se réfère au paradigme critique, que l'on mobilise les théories des effets manipulatoires, que l'on aborde une réflexion selon le modèle des usages et gratifications, que l'on en déconstruise les langages et codes, etc., n'est-il pas pertinent de présenter toutes ces approches comme autant de conceptions datées et situées de la compréhension des médias ?

Si nous savons que cette perspective est critiquée, notamment en France, elle nous semble pourtant permettre de distinguer, définitivement, les projets d'éducation *par* les médias, d'une éducation *aux* médias. Pour cela, la collaboration des SIC et des SED est recommandée, et l'intégration d'une réflexion épistémologique sur l'interdisciplinarité scientifique semble nécessaire.

¹⁰⁶ Dans le souci de prise en compte du fonctionnement de ce cours par ceux qui le donnent, nous avons profité de l'efficacité du réseau en ligne, par la liste de diffusion d'ATOM, pour poser précisément la question des problèmes liés à ce cours. Nous n'avons, à ce jour, reçu aucune réponse. Cela ne signifie pas nécessairement qu'aucune difficulté ne soit rencontrée par les enseignants, mais nous en comprenons qu'ils n'éprouvent au moins pas le besoin de les partager sur le réseau (ayant précisément cette fonction), alors même que leur avis est sollicité.

Si cette première étape de la recherche permet d'identifier les différents points que nous venons de synthétiser, l'analyse du corpus nous permettra d'aller plus précisément dans l'interprétation de la mise en discours de l'éducation aux médias dans les circuits officiels, et ses similitudes éventuelles avec le projet interculturel. Nous pouvons déjà, à cet égard, relever que les modalités de réforme des modèles éducatifs semblent avoir largement contraint l'intégration des médias dans les classes. En effet, si la présentation théorique de l'éducation aux médias permet d'identifier une forme de convergence internationale vers des dimensions communes, constitutives du projet, nous nous attendons à ce que leur implantation dans un contexte particulier entraîne des distorsions importantes dans l'acceptation de l'une ou l'autre de ces dimensions. Pour le saisir, nous avons développé une méthodologie d'analyse anthropologique des discours institutionnels que nous présentons dans la partie suivante.

PARTIE 3

L'interculturel dans

l'éducation aux médias.

Méthodologie et outils d'analyse

Chapitre 1 De la démarche...

QUAND LES QUESTIONS EMERGENT DU CADRE THEORIQUE...

Dans les deux parties précédentes, nous avons construit notre objet de recherche en retraçant une genèse des domaines concernés, tout en nous y impliquant d'une manière singulière. Tout d'abord, ont été retenus les outils théoriques permettant de saisir la notion d'interculturalité, situant notre démarche par rapport aux écrits existants, puis la contextualisant dans chacun des trois cas à l'étude. L'approche déterminée s'appuie sur la prise en compte de la diversité constitutive de chaque individu, qu'il soit en position minoritaire ou majoritaire, issu de l'immigration ou autochtone, originaire d'un milieu plus ou moins hétérogène. C'est ainsi dans la situation de rencontre que se crée le degré plus ou moins important d'interculturalité, celui-ci étant toujours le résultat d'une dynamique d'interaction. C'est précisément le passage de la notion d'objet à celle de système qui ancre notre approche de l'interculturel dans une démarche communicationnelle.

Subséquemment, les cas de l'Australie, du Québec et de la France nous ont montré des appropriations politiques et éducatives bien spécifiques, selon les modèles multiculturel, interculturel et républicain. L'interculturalité est donc une notion qui se pense en contexte, celui-ci déterminant les conditions d'identification et de reconnaissance de la

diversité culturelle. Si ces distinctions marquent des paysages différenciés, nous y avons relevé l'importance des médias qui, à divers niveaux, viennent en réponse, en concurrence ou en lieu de visibilité de ces problématiques.

Ensuite, nous avons circonscrit le domaine de l'éducation aux médias en précisant les grandes orientations théoriques qui le portent. Cette adaptation des études en communication de masse suit l'évolution technique et l'implantation sociale des médias dans le quotidien des individus, et en particulier des jeunes. Nous avons ainsi pu identifier les différents paradigmes révélateurs de la richesse du domaine maintenant cohérent de l'éducation aux médias. C'est la présentation de la genèse du domaine dans chacun des trois cas qui a précisément révélé la constitution d'un projet, tantôt comme réponse à un problème ou comme opportunité de connaissance. L'Australie, le Québec et la France ont chacun une histoire singulière de rapprochement des médias et de l'école, puis d'institutionnalisation d'un domaine qui prend, conséquemment, des visages distincts aujourd'hui. Si les fondements théorique et épistémologique de l'éducation aux médias semblent partagés, nous soulignons pourtant des différences importantes dans la mise en application de ses principes. Ce travail de présentation et de comparaison systématique représente déjà une avancée dans la connaissance de ce domaine officiel mais toujours ambigu. Il permet également de réaffirmer l'intuition de l'importance de croiser les problématiques interculturelles avec ce projet d'étude des médias.

En effet, si les médias posent nécessairement la question de l'autre, en tant qu'objet de médiation intégré, exploré et analysé dans une perspective éducative ; et que celle-ci est de fait ancrée dans une dynamique interactionnelle que la notion d'interculturel semble révéler, il apparaît judicieux de se demander quelles sont les dimensions interculturelles du projet d'éducation aux médias. Pour le dire autrement, c'est bien le paradoxe entre un monde de plus en plus connecté, permettant ainsi la circulation accrue de stéréotypes et de représentations de l'autre, et un rapport toujours problématique à cette altérité, entraînant rejet ou dévalorisation, qui nous interpelle. Si nous postulons que les médias occupent une place de médiation entre les individus, la société et l'international, à des niveaux variés et par divers biais ; les mettent en relation (réelle ou virtuelle) dans une dynamique communicationnelle relevant de différents degrés d'interculturalité ; c'est à

leur potentiel interculturel que nous nous attachons particulièrement. Mais quelles sont les dimensions interculturelles des médias ? Et comment les appréhender ?

Si les médias impliquent les mêmes attributions que la rencontre interculturelle, peuvent-ils servir, comme cette dernière, l'acquisition d'une compétence ? La relation à l'autre permise par les médias peut-elle être valorisée, développant ainsi une véritable éducation interculturelle (dont l'objectif est l'acquisition d'une telle compétence), par un travail à la fois critique et créatif sur les médias ? Finalement, la question générale qui guide cette recherche est : *L'éducation aux médias permet-elle l'exploitation des dimensions interculturelles des médias dans un projet finalement proche de l'éducation interculturelle ?*

Pour construire progressivement les éléments nécessaires pour apporter des réponses à cette question, nous avons répondu, par étapes, à la nécessité définitoire des deux domaines concernés. En cela, nous répondons aux questions de recherches suivantes :

Question 1 : En quoi consiste une éducation interculturelle, et quels sont ses objectifs ?

Question 2 : Quels sont les enjeux, les fonctions et les fondements de l'éducation aux médias ?

À partir de là, nous interrogeons les modalités de rencontre de ces deux domaines, par la question suivante :

Question 3 : Quelles sont les dimensions interculturelles du projet d'éducation aux médias ?

Pour répondre à cette question, nous avons mis en place une méthodologie de recherche conduisant d'abord à circonscrire l'objet de recherche et à construire ensuite le corpus de l'analyse. La méthode employée est directement dérivée de cette problématique qui se veut exempte du « nationalisme méthodologique » ayant trait dans ce genre de posture et duquel nous tentons de nous extraire en étendant la problématique à la question qui suit :

Question 4 : Ces dimensions interculturelles sont-elles inhérentes à l'éducation aux médias ou au contexte socio-culturel qui en conditionne l'existence ?

Afin de satisfaire à cette problématique, il est indispensable d'envisager le projet sous plusieurs angles, ou plus précisément, à partir de différents contextes socio-culturels, ce que nous consentons à faire dans une approche internationale et comparative. Celle-ci, dont nous détaillerons les caractéristiques dans la suite du texte, servira également d'élément de réponse à la question générale qui nous mobilise. En identifiant précisément les données contextuelles des principes transversaux, nous pourrions contribuer à instruire les éléments nécessaires pour penser l'interculturalité des médias.

De cette problématique générale d'*identification des points de convergence entre l'éducation aux médias et la communication interculturelle*, nous établissons l'ensemble des modalités nécessaires à sa mise en place empirique. Dans cette troisième partie, nous exposons ainsi la méthodologie suivie pour mener à bien ce projet. Dans un premier temps, il s'agit de présenter la démarche générale qui nous ancre dans un paradigme déterminant pour la relation du chercheur à son objet de recherche. Dans un second temps, nous détaillerons les outils méthodologiques mobilisés pour l'analyse de notre corpus (dont la présentation fera l'objet d'une quatrième partie).

... ET SE TRANSFORMENT EN DEMARCHE GENERALE DE RECHERCHE

L'approche méthodologique choisie et développée pour cette recherche découle directement de nos préoccupations épistémologiques et de nos positions paradigmatiques. C'est pourquoi ce projet ne pouvait trouver place de manière cohérente autrement que dans une approche qualitative. D'après Denzin et Lincoln (2000 : 3) :

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them.

Pour se saisir de l'objet étudié, il n'est pas rare que le chercheur mobilise plus d'une pratique interprétative. Denzin et Lincoln, en s'appuyant sur des définitions données par De Certeau, Lévi-Strauss, Harper et d'autres, comparent même le chercheur « qualitatif » au bricoleur. « The interpretative *bricoleur* produces a *bricolage* – that is, a pieced together set of representations that is fitted to the specifics of a complex situation » (Denzin et Lincoln, 2000 : 4). Ainsi présentons-nous ici la méthode construite et suivie pour analyser l'objet de la recherche, tout en ayant conscience que les résultats rencontrés au cours de l'évolution du projet ont eu un effet de modulation sur sa forme finale.

Une approche qualitative et interprétative

Comme le proclame Kuhn (1972), la tradition universitaire et la formation scientifique inscrivent les chercheurs dans cet univers de croyances que partagent les scientifiques au sujet de leur domaine d'étude et qui leur permet d'acquérir la connaissance d'un paradigme qui leur fournira des problèmes types et des solutions. Aussi, nous admettons bien volontiers que

la connaissance scientifique est une représentation de l'univers naturel. Ce qu'enseigne une discipline scientifique, c'est un certain aspect de cette représentation, une certaine zone - peuplée d'objets, ou phénomènes - de la 'carte' du savoir. La 'validité' d'un enseignement scientifique tient à la clarté, à la précision et à la cohérence de tous les éléments de ce morceau de la carte, où l'on doit pouvoir trouver une réponse rigoureuse à toute question correctement formulée à l'intérieur de ses frontières (Ziman, cité par Lisle, 1985 : 21).

En tant que chercheur, nous admettons donc sans difficulté le caractère subjectif de toute interaction avec l'objet de recherche, dans toute interprétation des résultats de l'étude ; de même que nous attribuons à notre regard un biais spécifique dans la construction même de l'objet. Si cette vision de la connaissance et de la recherche s'institue en défaut du positivisme et fait plutôt partie d'un paradigme relativiste, nous n'en mettons pas en doute la valeur scientifique du projet, ancré dans une approche globale, et construit par éclairages pluridisciplinaires.

Derrière ces choix subsiste inévitablement la biographie personnelle du chercheur qui parle avec ses expériences, ses intuitions, de sa perspective sociale, culturelle,

économique, etc. Dans ce contexte, nous privilégions alors une perspective ouvertement interprétative à notre recherche. Balisée par un ensemble de méthodes et d'outils permettant de circonscrire le phénomène étudié, elle est aussi ancrée dans une étude de corpus.

C'est donc dans une approche multi-méthodes que nous construisons cette recherche. Nous allons ainsi successivement exposer l'étude de cas, qui présente la particularité de pouvoir jumeler une approche historique et descriptive au cœur d'une démarche socio-anthropologique construite sur la confrontation des données recueillies à partir des discours (provoqués et naturels) et de la littérature (scientifique et historique). Ensuite, il s'agit de présenter la comparaison internationale comme à la fois assimilation et différenciation à partir du critère de l'interculturel. Enfin, nous menons une analyse de corpus, qui permet d'asseoir notre étude sur du matériel stable, vérifiable et empirique, elle-même faisant appel à des techniques d'analyse telles que l'analyse de discours ou les entretiens semi-directifs convoqués dans une approche anthropologique des discours institutionnels. L'ensemble suit une démarche inductive qui conduit, à partir d'observations, à formuler des théories.

D'après Guibert et Hamel (1997 : 5-6) la démarche inductive peut s'articuler en quatre étapes correspondant chacune à un type de construction logique. La première consiste à délimiter un objet d'étude et à choisir une méthode d'investigation, elle donne lieu à des constructions d'intentions. Nous avons dû à ce stade constituer notre objet de recherche, notamment à partir de recherches d'archives, de récits des acteurs du domaine et de la littérature pertinente. La seconde porte sur l'observation de la réalité à travers une collecte minutieuse des données et une description des faits : elle conduit à des constructions compilatoires. C'est à partir de la confrontation à ces domaines, suivant l'intention de les circonscrire, que nous avons dû constituer un corpus spécifique formé des discours officiels sur l'éducation aux médias qu'il a été question de collecter auprès des instances pertinentes et selon leurs méthodes d'archivage. La troisième consiste à mettre en ordre l'information recueillie (classer et mesurer), à traiter les résultats de l'observation et aboutir à des constructions typologiques. Notre corpus présente des imperfections et la dimension comparative de notre projet nous imposait une forme spécifique de classement. Ainsi avons-nous véritablement pu construire le corpus et attribuer une valeur aux discours qui le composent dans l'identification préalable de leurs similitudes et différences. La dernière correspond à l'interprétation des résultats, à

l'explication et à la compréhension des phénomènes : elle débouche sur des constructions explicatives. Notre dernière étape, après une analyse des discours constituant notre corpus, était aidée par d'autres méthodes contextualisantes permettant de collecter et d'isoler l'interdiscours pertinent pour l'expliquer. Aussi, les entretiens avec les acteurs du domaine ont-ils essentiellement permis cette orientation. L'interprétation s'est donc construite dans la triangulation des données consignées, analysées et observées en contexte.

Comme on le voit, cette démarche consiste à décrire, de manière *quasi* exhaustive, un objet social concret minutieusement délimité afin d'en déterminer les frontières, d'en saisir la composition et d'en tirer des lois générales. Pour cela, il est essentiel de construire la cohérence de l'objet d'étude, notamment en le constituant comme cas.

L'étude de cas comme méthode de circonscription

Nous travaillons sur un phénomène présent dans différents contextes. Le phénomène ici étudié est l'émergence, l'évolution et l'institutionnalisation de l'éducation aux médias dans le système scolaire, confronté à l'appropriation, elle-même contextuelle, des problématiques de la diversité culturelle, notamment dans le milieu éducatif. Cherchant à « étudier un phénomène en contexte naturel » (Karsenti, Demers, 2000 : 225) afin de le comprendre et d'en « saisir la complexité et la richesse des situations sociales », l'étude de cas s'est présentée comme choix méthodologique approprié.

La méthode de l'étude de cas est

une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques (Mucchielli, 2004 : 92).

Longtemps considérée comme simplement exploratoire ou du moins accessoire aux autres devis de recherche, l'étude de cas est aujourd'hui considérée comme « plan de recherche complet en soi » (Karsenti, Demers, 2000: 226). Les divergences méthodologiques illustrées par les protagonistes de cette méthode de recherche (Merriam, Stake et Yin) montrent à quel point l'étude de cas répond aux critères admis de scientificité et fait preuve d'une grande souplesse d'adaptation aux positions épistémologiques et aux différents devis de recherches qui la mobilisent. Pour nous, elle

permet surtout d'unifier un phénomène social complexe dans le but de le comparer à une même manifestation dans un contexte national différent. Nous verrons avec l'approche comparative sociétale de Maurice (1989) l'importance de cerner les faits dans leur contexte. Yin (1984 : 23) définit l'étude de cas comme

une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes, et dans lequel des sources d'information multiples sont utilisées.

Il s'agit de rapporter une situation dans son contexte et de l'analyser afin d'identifier comment se manifestent et évoluent les phénomènes en s'intéressant au « comment » et au « pourquoi » de ces dits phénomènes.

Les études de cas (...) peuvent être généralisables à des propositions théoriques et non à des populations ou des univers. En ce sens, l'étude de cas, comme l'expérience, ne représente pas un échantillon, et le but de l'investigateur est d'enrichir et de généraliser des théories (généralisation analytique) et non d'énumérer des fréquences (généralisation statistique) (Yin, 1984 : 21).

La méthode de l'étude de cas, en autorisant la mise en cohérence d'un système social spécifique comme « objet » dans le but d'une mise en comparaison, permet de répondre à notre premier objectif historico-descriptif du domaine de l'éducation aux médias dans chacun des pays étudiés, permettant d'ancrer notre recherche dans une démarche contextualisante. Les deux premières parties de ce travail en illustrent la pertinence en présentant une genèse du domaine dans trois contextes différents, dans une double approche diachronique et synchronique, qui sera complétée par une analyse des discours, selon la même logique.

Une approche internationale : Australie, Québec, France

Notre recherche est profondément ancrée dans un souci de détachement de la perspective nationale qui est généralement adoptée dans les études sur les médias. Nous avons souhaité développer une manière transculturelle d'aborder notre objet, permettant à la fois de saisir la richesse des approches nationales, mais aussi d'en avoir une connaissance générale hors des limites imposées par les cadres culturels. Ainsi avons-nous choisi une démarche comparative comme solution de localisation/délocalisation, aussi bien dans la compréhension du domaine de l'éducation aux médias que dans celui

de l'interculturel. Pour cela, deux éléments essentiels sont à prendre en compte, le déplacement culturel et la posture spécifiquement comparatiste.

Le déplacement culturel

Pour effectuer une comparaison internationale, il est important de développer une connaissance spécifique de chaque cas pris isolément. Pour ce faire, il est nécessaire de connaître et comprendre le phénomène dans son contexte, cela impliquant inévitablement de connaître le contexte en question. Le meilleur moyen pour y parvenir est de s'en imprégner dans ses plus petits détails jusqu'à en faire partie même, notamment dans une démarche socio-anthropologique d'observation et d'immersion. Celle-ci permet non seulement d'acquérir une meilleure connaissance du cadre d'existence de l'objet étudié, mais favorise aussi la compréhension de l'existence de cet objet dans les dynamiques sociales. Les questionnements relatifs à l'éducation aux médias et aux problématiques interculturelles, dans cette recherche, ne sont donc pas limités à une étude de documents mais prennent en compte la place qu'elles occupent dans la vie sociale, comment les individus les convoquent, où et quand elles interviennent dans la vie courante, etc. En d'autres termes, la démarche internationale nous invite à l'immersion culturelle afin de « voir » notre objet évoluer et se mouvoir dans les dynamiques sociales du quotidien pour nous offrir une appréhension qui renforce le cadre de l'analyse proprement dite.

Nous envisageons la perspective internationale comme autant de défis de déplacement du regard sur l'objet étudié indissociable de son contexte d'existence. Pour bien cerner un questionnement culturel, Clanet (1985) propose trois types de déplacements :

- le *déplacement temporel* ou recours à l'histoire. Approcher un phénomène par une démarche historique permet de replacer ce phénomène dans un contexte pertinent. Regarder l'histoire au travers de différents discours permet également d'éviter l'écueil de l'ethnocentrisme en observant les faits en miroir. « L'histoire qui nous intéresse, nous l'avons dit, n'a pas été écrite. (...) L'histoire actuelle doit aller à la recherche de mémoires perdues » (Clanet, 1985 : 738). Nous avons privilégié ce type de déplacement pour aborder nos objets d'un point de vue historique, comme nous avons pu le présenter dans les deux premières parties, et tel que la constitution de notre corpus en témoignera.

- Le *déplacement spatial* ou recours à l'ethnologie. Pour bien comprendre les situations dans lesquelles se produisent les phénomènes étudiés, il faut maîtriser l'ensemble des codes qui les composent. L'approche ethnologique permet de comprendre la cohérence d'un système socioculturel (ou du moins de ses sous-composantes). S'immerger dans une culture autre que la sienne propre permet d'une part d'en saisir plus facilement la complexité et le sens, mais aussi, par effet de miroir, de mieux comprendre sa propre culture. « L'autre culture joue donc le rôle de « révélateur » par rapport à la sienne propre ce qui a fait dire qu'on ne peut bien connaître sa propre culture que si l'on en connaît au moins une autre » (Clanet, 1985 : 738).

- Le *déplacement symbolique* ou l'implication. Comprendre les codes culturels de l'autre culture implique une assimilation partielle dans celle-ci. Cela requiert une transformation de l'ensemble de la réalité du chercheur. « Les déplacements symboliques - du chercheur, des codes... - caractérisent donc les études interculturelles » (Clanet, 1985 : 740). L'interaction d'un porteur de culture avec un univers culturel et symbolique différent du sien conduit à une des formes identifiées de situation interculturelle. En nous plaçant nous-même dans cette posture, il s'agissait de saisir la profondeur des questionnements, des contraintes et des enjeux que cela soulève.

Nous avons embrassé ces trois types de déplacements, notamment en choisissant de vivre l'immersion culturelle dans les pays étudiés.

L'immersion dans les autres contextes et la confrontation avec d'autres cultures, nous permettent d'améliorer sensiblement la qualité de la connaissance du sujet pour de nombreuses raisons. D'une part, l'immersion culturelle procure la possibilité de saisir l'articulation de la culture dans la langue (utile à l'analyse des discours). Pour le cas du Québec, dont la langue est le français, il est particulièrement important de bien saisir les nuances linguistiques et les différences avec le français parlé en France, afin d'éviter les biais de compréhension du langage et donc des idées. Au-delà des mots, il y a des idées. Elles sont plus précisément saisissables par la connaissance du contexte culturel dans lequel les mots sont utilisés. Dans le cas de l'Australie où se pratique l'anglais, pour nous dite « langue étrangère », il est également indispensable d'acquérir le vocabulaire

spécifique nécessaire pour que le répertoire ne soit pas un obstacle à l'analyse des documents. Aussi, l'immersion conduit à une meilleure compréhension du contexte socio-historique, essentielle à l'interprétation des résultats et à une connaissance juste des phénomènes étudiés en ayant notamment un accès étendu aux ressources du pays.

D'autre part, s'imprégner d'une autre culture, dans un autre contexte, est le meilleur moyen de connaître sa propre culture et d'identifier son propre environnement qui, autrement, apparaîtrait toujours naturel, allant de soi. Est-il nécessaire de rappeler que les chercheurs sont avant tout des individus nés et ayant vécu, ainsi qu'ayant été formés dans des cultures spécifiques, agissant et pensant dépendamment de cela ? Les spécialistes font ainsi partie intégrante de l'environnement culturel qu'ils tentent de cerner (voire de dominer). Comment penser la recherche en sachant que nos modes d'interprétation du « réel » peuvent toujours être relativisés par notre position d'humain ? L'individu est un être culturel. Avec cet être culturel viennent un ensemble de significations, de schèmes et de « façons d'être au monde » qui ont sans aucun doute une influence sur ses pratiques scientifiques. Alors dans le cas d'une étude interculturelle, comment dépasser les positions spontanées et naturelles de l'ethnocentrisme ? Comme nous tentons de le définir et de l'expliquer en termes de dynamique éducative, l'ethnocentrisme est un problème majeur. Il renvoie d'une part à l'universalité, et de l'autre au relativisme. Comme le souligne Clanet (1985 : 736) :

Les études interculturelles se trouvent donc - mais ce ne sont pas les seules - engluées dans un ethnocentrisme idéologique qu'exprime le caractère d'universalité attribué à la science. Mais cet ethnocentrisme idéologique se trouve renforcé par un ethnocentrisme ontologique que traduirait le caractère d'universalité de l'« humain ».

Il faut alors se décentrer de ses manières de voir habituelles, se déplacer sur plusieurs dimensions pour se saisir, le plus justement possible, d'une certaine « réalité ».

Dans un travail international, mais aussi, nous semble-t-il, dans tout travail scientifique, la mise à distance du caractère naturel de notre « monde », du regard que nous portons sur les choses et la façon même dont nous envisageons notre démarche est essentielle. Ainsi le choix de vivre pendant plus d'un an consécutif dans chacun des pays à l'étude s'inscrit dans une démarche de compréhension du phénomène et du contexte étudié, de même que dans la perspective de la connaissance de sa culture propre. Pour ce faire et bien saisir l'environnement « étranger », et ainsi,

pour corriger le décalage, le seul moyen est d'essayer d'adopter l'autre perspective culturelle, de se glisser dans la mentalité et le mode de pensée de l'autre, d'apprendre à regarder le pays étranger comme l'un de ses enfants et de redécouvrir le sien propre avec les yeux d'un observateur étranger éclairé (Lisle, 1985 : 30).

L'immersion culturelle en Australie et au Québec nous a donc permis de mieux appréhender la complexité des questions culturelles et la façon dont elles se posent, de saisir plus finement les différences d'un pays à l'autre, et de cerner plus facilement l'étendue du phénomène et notre propre implication à son égard, de même qu'elle nous a ouvert les yeux sur les éléments constitutifs de notre propre culture. Évidemment, c'est aussi une expérience de vie dont les bénéfices dépassent largement le cadre de cette recherche.

L'approche comparatiste

Cette démarche internationale soulève inévitablement la question du raisonnement comparatif sur lequel les opérations de classement reposent, assimilées à une manière pragmatique de penser. Dans notre appréhension du monde, nous procédons toujours par catégorisation dans un système global de différenciation et de similitude. C'est en comparant les objets entre eux que nous pouvons en déterminer les caractéristiques propres (ce qui est différent), ainsi que d'établir des « familles » d'appartenance (ce qui est similaire). Ainsi, dans notre démarche scientifique, l'observation et l'analyse d'un objet, par exemple, l'éducation aux médias en Australie, s'accompagne systématiquement d'une comparaison, fut-elle implicite, avec notre connaissance de l'éducation aux médias en France. Dès lors, l'explicitation d'une démarche résolument comparative revêt d'une plus grande honnêteté de la part du chercheur dans sa compréhension du phénomène étudié. C'est ainsi que se pense et se construit la démarche comparative de ce projet.

Toutefois, si la tendance naturelle est à la comparaison, la démarche proprement comparatiste permet de relever à la fois les différences et les points communs en fonction de critères convenus. Ainsi la comparaison nous permettra-t-elle d'identifier les dimensions interculturelles propres au contexte, et celles, plus transversales, attribuables aux médias eux-mêmes.

Comme l'énonce Maurice (1989 : 175) :

la comparaison internationale vise à mettre en évidence l'effet du contexte national sur les objets de recherche observés afin de mesurer leur degré de généralité en fonction du modèle théorique et des hypothèses que l'on veut vérifier empiriquement.

S'ancrer dans une posture comparatiste fait donc nécessairement émerger la question de la comparabilité des objets. La comparaison internationale a été pensée par Maurice (1989) selon trois approches différentes. Il distingue d'une part les approches fonctionnalistes qui postulent une forme d'universalisme, et donc de continuité entre les phénomènes étudiés dans différents pays selon le principe de rationalité (qui impose que la référence nationale n'a d'autre effet que de « mettre en évidence la continuité des dimensions structurelles des organisations d'un pays à l'autre »). Le national est ainsi uniquement contextuel. Alors que, d'autre part, pour l'approche culturaliste, le national est conceptualisé en terme de culture nationale, ayant une influence forte sur les phénomènes étudiés. Les objets d'analyse sont donc porteurs d'un particularisme, et ainsi, de discontinuité d'un pays à l'autre, déplaçant la comparabilité au sein de la relation entre l'objet et la culture nationale. Dans la troisième approche, dite sociétale, dont il est l'auteur, Maurice (1989 : 182) propose de « comparer l'incomparable » en la définissant de la sorte :

la comparabilité ne s'applique pas dans ce cas directement à des phénomènes (ou à des objets) particuliers comparés terme à terme, elle s'applique plutôt à des ensembles de phénomènes qui constituent dans leurs interdépendances des « cohérences » nationales, propres à chaque pays.

Cette forme d'analyse structurelle postule ainsi la « construction des acteurs dans leur rapport à la société », permettant de dessiner une cohérence nationale ouverte à la comparaison. En déplaçant les logiques d'analyse de la comparaison, l'auteur ouvre une brèche méthodologique et théorique évitant les biais universalistes et culturalistes que nous lui connaissons, permettant de respecter le caractère social et les modes d'existence propres aux sociétés étudiées, dans une perspective constructiviste évidente.

'Acteurs' et 'espaces' sont saisis plutôt comme autant de 'construits sociaux' dont l'approche sociétale révélera dans un premier temps la spécificité, c'est-à-dire la discontinuité d'un pays à l'autre (Maurice, 1989 : 184).

En souhaitant nous placer dans cette posture de la comparaison internationale, nous réalisons que la mise en place du corpus, ainsi que la méthode appliquée à l'analyser,

présentent sans aucun doute des imperfections et des obstacles inévitables. Mais dans le cadre de cette étude comparative, la formation de *cas* et l'analyse de corpus permettent de rendre cohérentes les études du phénomène de l'éducation aux médias, pour elles, mais aussi dans la démarche de comparaison. Aussi, la délimitation des terrains et la constitution de corpus jouent le rôle d'harmonisation et permettent d'arriver à des résultats probants.

Les terrains d'analyse

Le terrain d'analyse désigne « les situations ou les lieux empiriques où le chercheur va collecter des données, construire ses corpus » (Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 568). Il est, tout comme le corpus, construit, et répond à des critères de pertinence. Chaque terrain est constitué à partir des données recueillies dans les pays concernés par l'étude. Il s'agit donc à la fois du corpus, et de la connaissance dépassant celui-ci et permettant de l'ancrer dans un contexte socio-culturel spécifique. La circonscription du terrain se fait progressivement pendant la durée globale de la recherche et correspond au territoire délimité par l'étude de cas et enrichi par la construction du corpus. Nous présentons ici succinctement les modalités de choix des terrains étudiés, dont la richesse a été dévoilée dans les deux premières parties de ce travail.

Cette étude a cela d'original qu'elle se déroule en trois étapes, sur trois terrains d'analyse. Le premier terrain est l'État du Victoria, en Australie, qui fut l'objet de la recherche de Master, grâce à un échange universitaire entre l'Université Paris III Sorbonne Nouvelle et l'Université Macquarie, à Sydney, entre février 2005 et février 2006. Comme nous avons pu le voir dans la première partie, l'Australie est un pays officiellement et politiquement multiculturel. Continent récemment colonisé (1750), l'Australie s'est fondée sur un idéal de nation occidentale dans les eaux du Pacifique Sud, en terre d'Asie, concrétisé par la politique de l'Australie Blanche. Rapidement, et face au contexte mondial, les gouvernements australiens ont, par étapes, décidé d'ouvrir leurs portes à l'immigration (dans un premier temps anglo-saxonne, puis européenne et enfin internationale) et de fonder, ensemble, une société multiculturelle en définition d'elle-même. L'éducation aux médias y a émergé dans ce contexte où la diversité culturelle scolaire pesait comme un obstacle à la constitution d'une nation unifiée et forte. Garder les élèves en classe et les faire travailler ensemble à l'avenir de leur pays

d'adoption constituaient les problématiques éducatives majeures des années 1970, auxquelles l'éducation aux médias apportait déjà des éléments de réponse. Aujourd'hui, ce domaine autonome est intégré aux programmes scolaires et est en cours de nationalisation. De ce premier terrain d'analyse d'une convergence des problématiques interculturelles et de l'éducation aux médias ont émergé des éléments importants dont il était question de vérifier la pertinence dans un deuxième terrain.

Ce deuxième terrain est le Québec, au Canada, qui fait l'objet d'une cotutelle de thèse de septembre 2007 jusqu'à ce jour, comprenant une scolarité de doctorat nécessitant une présence à l'Université Laval de septembre 2007 à mars 2009, suivi de quelques voyages ponctuels. Le Québec est une province francophone dans un Canada majoritairement anglophone menant une politique multiculturelle face à laquelle le Québec occupe une place particulière. Dans une double dynamique, d'intégration des immigrants et de préservation d'une culture francophone, la problématique de l'identité culturelle pose un interculturelisme propre à cette province. Sujette à des réformes importantes de son système éducatif, cette province canadienne a toujours placé la langue et la culture au cœur des préoccupations scolaires. L'éducation aux médias y a pris place dans la réforme des curriculums de ce début de XXI^e siècle. Si le domaine est désormais prescrit, il reste encore timide dans les pratiques. De ce deuxième terrain d'analyse sont tirées des conclusions qu'il est pertinent de mettre à l'épreuve dans un troisième terrain.

Ce troisième terrain est la France, deuxième partenaire de la cotutelle, au sein de l'université Paris III Sorbonne Nouvelle et qui sert de référence implicite à la recherche étant le contexte d'apparition même des préoccupations la guidant. En France, la pluralité culturelle est visible mais muette. Dans l'idéal républicain d'égalité, les différences sont tuées au profit de l'adhésion aux valeurs de la République. Le milieu scolaire, profondément marqué par ce modèle de gestion de la diversité, est pourtant le lieu d'apparition des problématiques et enjeux interculturels. Ceux-ci occupent deux territoires, celui du conflit dès lors qu'ils sont amenés sur les scènes publique et médiatique, celui d'un idéal éducatif prôné par les organismes sociaux et scientifiques. Cette dichotomie se retrouve dans l'apparition de l'éducation aux médias à l'école, initiée dans les années 1960 dans des projets ponctuels et spécifiques aux supports médiatiques, elle est systématisée par la création d'un établissement du Ministère de

l'Éducation en charge de la liaison entre les médias et l'éducation (CLEMI). Elle se présente plus souvent comme une éducation à l'actualité et met en avant les problématiques citoyennes liées à l'omniprésence médiatique. Cette persistance à prôner un modèle citoyen laisse présager une forme de convergence caractéristique avec les problématiques interculturelles.

Face à ces trois terrains très distincts, c'est une même démarche qui a finalement conduit à un corpus probablement discutable mais significatif.

Chapitre 2 ...à la technique d'analyse

LA CONSTITUTION D'UN CORPUS PERTINENT ET D'UNE METHODE APPROPRIEE A SON ANALYSE

Après avoir délimité les terrains en fonction de leur pertinence pour l'étude et de la faisabilité du projet, nous tentons de déterminer le corpus de la recherche, dans la cohérence de chaque cas.

The case study researcher faces a strategic decision in deciding how much and how long the complexities of the case should be studied. Not everything about the case can be understood – so how much needs to be? Each researcher has choices to make (Stake, 2000 : 448).

Nous présentons ici quelques-uns des choix principaux qui ont dû être faits, qui s'établissent, comme le souligne justement Charaudeau (2009 : 1), à la lumière « du positionnement théorique à partir duquel on l'envisage ». Nos deux premières parties ont permis de présenter ce positionnement guidé par l'objectif d'identification des dimensions interculturelles de l'éducation aux médias. Pour faire aboutir notre recherche empirique, la constitution du corpus est une étape particulièrement importante, aussi allons-nous en déterminer la forme et la substance.

De la limitation d'un terrain vaste à la constitution du corpus

L'éducation aux médias existe sous diverses formes (associative, médiatique, scolaire) et envers divers publics (adultes, jeunes enfants, adolescents). Nous nous intéressons particulièrement aux pratiques scolaires, car étant obligatoires, elles peuvent bénéficier à un auditoire large et diversifié. De plus, elles représentent alors ce que l'entité en charge du système scolaire détermine comme essentiel à l'apprentissage. Si ces pratiques existent de la maternelle à l'âge adulte, nous privilégions l'étude de l'éducation aux médias auprès des jeunes du secondaire car ce niveau est celui qui permet de développer de manière la plus exhaustive et la plus approfondie les concepts et théories de la communication, dans un cadre suffisamment abouti pour fournir des informations pertinentes (en effet, l'éducation pour adulte est encore incomplète). Ce terrain a déjà été identifié par le travail socio-historique présenté en deuxième partie, en identifiant les processus d'apparition et d'évolution des préoccupations pour une éducation aux médias scolaire au secondaire (même si évidemment les autres lieux et publics sont observés, ils ne sont pas systématiquement pris en compte dans le corpus).

La recherche se fonde sur une démarche progressive, multi-méthodes. Aux vues de nos positionnements et des objectifs de la recherche, nous avons opté pour une approche qualitative proposant des cadres interprétatifs de comparaison et de confrontation constantes. L'objectif de compréhension étant de faire émerger les convergences de l'éducation aux médias et des problématiques interculturelles, deux possibilités s'offraient à l'étude. Nous avons, d'un côté, les situations éducatives en action dans des lieux et contextes singuliers, dépendant d'un ensemble de critères que nous ne pouvons contrôler (la démographie de la classe, le niveau, la personnalité des élèves, de l'enseignant, la dynamique du projet, le cadre, etc.) qui sont ici présentées comme « la pratique de l'éducation aux médias ». De l'autre, nous rencontrons les supports de formation et d'action, les programmes et autres guides, sous forme textuelle, qui sont à la croisée des préoccupations en amont et des réflexions en aval, des recherches et des pratiques, en d'autres termes, la substance même des projets d'éducation aux médias. Étant donné la singularité des « pratiques » de l'éducation aux médias et le creuset pouvant exister entre les intentions soutenant ces projets et la réalité contingente de leur réalisation, nous avons choisi d'opter pour la seconde option, celle de l'étude des textes officiels en éducation aux médias.

Textes et contextes

L'étude de l'éducation aux médias dans sa dimension intentionnelle, via les textes mis en contexte, aura plus de pertinence et de valeur dans le cadre de ce projet pour en interroger les dimensions interculturelles que l'étude de la pratique elle-même qui, faute de prédictibilité, de continuité et souvent de cohérence, ne permet pas une étude suffisamment généralisante, complexifiant également la mise en comparaison des différents pays à l'étude. Car, à fortiori dans une démarche internationale, il est essentiel de rapporter ces textes à chacun de leurs contextes.

Dans les sociétés humaines, les événements sont chronologiquement situés et culturellement déterminés. Chaque événement appartient à une séquence historique qui se déroule dans un certain contexte culturel. Cela signifie : que le chercheur en sciences sociales doit nécessairement se placer dans une perspective historique pour analyser le phénomène qui l'intéresse, car celui-ci n'aurait aucun sens dans l'atemporalité ; qu'il lui faut bien connaître le contexte culturel du phénomène en question. Pour ce faire il peut analyser le phénomène (...) dans d'autres environnements culturels – un autre pays ou une autre langue (Lisle, 1985 : 24).

Chacun des textes constituant du corpus est précisément envisagé à partir du moment de sa conception, de l'instance qui le propose et du contexte dans lequel il vient prendre place. Ces textes, alors abordés dans leur contexte de production, seront considérés comme discours.

Les énoncés ne se présentent pas comme des phrases ou des suites de phrases mais comme des textes. Or le texte est un mode d'organisation spécifique qu'il faut étudier comme tel en le rapportant aux conditions dans lesquelles il est produit. Considérer la structuration d'un texte en le rapportant à ses conditions de production, c'est l'envisager comme discours (Gravitz, 1990 cité par Sarfati, 2009 : 7).

Ainsi, l'ensemble des documents identifiés comme pertinents dans la mise en mots de l'éducation aux médias seront considérés dans leurs relations avec les conditions historiques de production ainsi que d'autres critères que nous allons déterminer ci après. Comme l'énonce Sarfati (2009 : 15-16), trois critères caractérisent un discours : sa situation sociologique relativement à un groupe social donné (positionnement) ; la qualité de son support médiatique (inscription) ; et le « régime de relations qui règlent les rapports que les textes qui en procèdent entretiennent entre eux ou avec d'autres textes d'un autre type de discours » (interdiscours).

Du texte au discours

Pour sélectionner plus précisément les textes pertinents à l'étude, nous avons identifié les documents considérés comme fondateurs de l'éducation aux médias, en contexte, c'est-à-dire étant porteurs de définitions permettant de faire état des objectifs, des enjeux et des fondements de l'éducation aux médias dans chacun des cas étudiés. Ces textes sont donc appréhendés comme **les discours officiels sur l'éducation aux médias**.

Pour créer la cohérence de notre corpus, il suffit de suivre les diverses définitions qui ont été données de la notion de discours.

Le « discours » n'était rien d'autre que l'expression textuelle écrite et/ou parlée des idéologies liées aux places sociales des individus, eux-mêmes analysés beaucoup plus en tant que vecteurs « pensés » et « assujettis » qu'en tant qu'« acteurs » conscients et volontaires. Les notions de « formations discursives » et de « conditions historiques de production » constituaient le cœur de ces réflexions (Bonnafous, Tournier, 1995 : 76).

La notion de formation discursive renvoie à l'idée d'une légitimité d'énonciation telle que définie par Foucault (1969 : 153) :

Un ensemble de règles anonymes, historiques, toujours déterminées dans le temps et dans l'espace qui ont défini à une époque donnée, et pour une aire sociale, économique, géographique ou linguistique donnée, les conditions d'exercice de la fonction énonciative.

Dans un travail minutieux de compréhension de cette notion, Oger (2003 : 115) reprend Pêcheux (1975 : 144) pour nous signifier que :

Nous appellerons dès lors formation discursive ce qui, dans une formation idéologique donnée, c'est-à-dire à partir d'une position donnée dans une conjoncture déterminée par l'état de la lutte des classes, détermine *ce qui peut et doit être dit* (articulé sous la forme d'une harangue, d'un sermon, d'un pamphlet, d'un exposé, d'un programme, etc.).

La profondeur historique nécessaire à l'analyse des discours est donc d'autant plus nécessaire pour comprendre l'état de ce domaine et étudier l'ensemble cohérent d'énoncés sélectionnés pour le corpus d'analyse constitué de « ce qu'il faut savoir sur l'éducation aux médias ». C'est aussi à partir de l'instance énonciative que ces textes acquerront leur statut de discours officiel. Comme nous l'avons identifié dans la présentation de l'étude de cas de l'éducation aux médias en Australie, au Québec et en France, chacun de ces terrains présente deux instances porteuses du projet : une instance institutionnelle, le ministère en charge de l'éducation, et une instance d'application ou

exécutive, légitime, au statut divers selon les cas. Ce sont donc parmi leurs productions discursives que se trouve notre corpus composé des énoncés dictant « ce que doit être l'éducation aux médias ». Nous y reviendrons plus en détail dans la suite du texte.

Corpus naturel et corpus provoqué

Le corpus est le matériel sur lequel s'appuie notre analyse. Il est ainsi constitué des « traces communicationnelles prises en compte pour être soumises aux procédures analytiques » (Bardin, 2003 :247). Le corpus, source de connaissance sur le sujet traité, s'impose de lui-même comme étant « le plus judicieux à décrypter » (Bardin, 2003 : 248).

Nous appréhendons ainsi le corpus au sens large comme constitué de tous les matériaux d'analyse prenant en compte à la fois les éléments linguistiques textuels (tel que le propose Barthes dans une vision sémio-linguistique du corpus), mais aussi l'ensemble des enquêtes socio-anthropologiques qui permettent de produire des résultats.

Aussi avons-nous construit un corpus hétérogène sur la base de deux types de méthodes, l'une analytique et l'autre contextualisante, ancrant définitivement notre méthodologie dans une démarche en sciences de l'information et de la communication. Rappelons que pour Miège (1984 : 31-32), si

l'essentiel de l'effort de recherche des sciences de la communication porte sur le domaine névralgique des communications sociales réglées - qu'elles soient verbales ou à distance - par des politiques de firmes, de gouvernements, d'institutions ou de groupes sociaux,

il est important d'opérer des distinctions, dont la première : « il s'agit tout d'abord de replacer l'étude de tout phénomène de communication dans l'histoire ».

Dès lors, nous avons constitué, dans un premier temps, un **corpus dit « naturel »** car il s'agit de « trace communicationnelle (qui) existe d'elle-même dans l'ordinaire de la vie en société et est repérée pour l'analyse » (Bardin, 2003 : 248). Celui-ci est composé de textes officiels. Dans un second temps, et pour contextualiser, donner la profondeur historique nécessaire à ce corpus naturel, nous avons établi un **corpus « provoqué »** puisque suscité pour les besoins de la connaissance, visant essentiellement à mettre en perspective le premier, et constitué de discours oraux, recueillis par entretiens.

L'entretien, comme instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur (Blanchet, Gotman, 2005) permet, par leur collecte, de saisir une expérience personnelle, pratique et singulière, articulée dans un processus cognitif de mise en sens pour autrui ; mais aussi, située dans le temps et l'espace social, porteurs des enjeux collectifs dans lesquels ils peuvent se comprendre et doivent être interprétés. La méthode de l'entretien semi-directif permet de guider l'interlocuteur dans un récit qui reste choisi et structuré par ses soins. Ainsi, nous orientons la thématique de la rencontre vers, précisément, les éléments historiques ou particulièrement significatifs pour comprendre le phénomène étudié. Ayant déjà une forme de connaissance du sujet au moment de la rencontre, c'est finalement dans un dialogue qu'émergent les éléments suscités. Cependant, c'est en ses propres termes et selon ce qui, pour l'interviewé, semble être le plus pertinent et notable que se constitue ce récit. Cette démarche a fait l'objet d'une évaluation par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (CERUL)¹⁰⁷.

Corpus principal et corpus secondaire

Si les pratiques d'éducation aux médias sont diverses et si la place qu'elles occupent dans les systèmes scolaires est très variable d'un pays à un autre, chacun d'eux s'y est intéressé, à un moment donné et d'une façon particulière. L'importance de l'environnement des discours étudiés nous a conduite à privilégier une approche socio-historique et une perspective socio-anthropologique, plutôt que purement linguistique.

La légitime perspective heuristique, qui implique de construire un point de vue sur des données discursives, reçoit sa réalisation première et cruciale dans la construction du corpus, laquelle délimite et construit, d'un même mouvement, données et théories du discursif dans ses rapports avec du hors-discours (Chauradeau, Maingueneau, 2002 : 150-151).

C'est pourquoi notre **corpus principal** (naturel), composé de discours officiels, fondateurs, définitoires et prescriptifs de l'éducation aux médias dans trois contextes différents¹⁰⁸ (Australie, Québec, France) est accompagné d'un **corpus secondaire** (naturel et provoqué) contextualisant.

¹⁰⁷ « Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : No d'approbation 2010-218 / 27-10-2010 ».

¹⁰⁸ Nous présenterons ce corpus en détail dans la quatrième partie de ce travail.

Le domaine de l'éducation aux médias a une histoire dont nous avons pu notamment nous saisir par ceux qui la fondent : les acteurs et experts du domaine. Par « acteurs » nous entendons ici ceux qui ont participé ou participent encore à l'élaboration de ces projets. Ainsi, c'est par séries d'entretiens, non formels, avec ces acteurs majeurs de l'émergence des discours officiels sur l'éducation aux médias, que nous approfondissons les connaissances au sujet des motivations et des contraintes rencontrées, des préoccupations implicites et du contexte de création de ces documents. Les résultats de ces entretiens servent à la mise en contexte et à l'explication de l'historique du corpus principal. Dans certains cas, ces rencontres permettent de réajuster les choix des documents adéquats ou la nomination des acteurs impliqués. Ils sont donc menés simultanément ou en amont de la constitution du corpus principal, puisqu'ils sont informels et servent la fonction d'orientation, d'exploration, d'illustration parfois, mais essentiellement de contextualisation. Les missions qu'occupent ces discours dans notre analyse ne font pas appel à un verbatim.

Ils complètent le souci de triangulation (littérature, documents officiels, entretiens) et de saturation des informations en élaborant la connaissance sur le domaine de l'éducation aux médias et sur les conditions contextuelles de son existence. Ils permettent aussi de s'assurer d'une bonne compréhension du corpus, évitant ainsi les biais de subjectivité dans l'interprétation de leur sens.

Nous nous approchons ici de ce que Oger et Ollivier-Yaniv (2006 : 64) nomment l'« anthropologie des discours institutionnels » qui associe l'analyse de discours à des entretiens auprès des acteurs impliqués. Ce corpus secondaire est alors utilisé à la demande du corpus principal qu'il vise à compléter, interpréter et expliquer. C'est ainsi par une hybridation des méthodes de l'analyse de discours et des méthodes de la sociologie compréhensive par entretiens semi-directifs que nous répondons à ce besoin de contextualisation.

De plus, ce corpus secondaire comprend une dimension informelle due à la présence prolongée sur le terrain et aux différentes expériences qui ont été menées dans le but de cerner les cas et de développer une connaissance générale du sujet. Ainsi, malgré l'absence de traces tangibles de ces divers contacts avec l'objet, notre corpus est aussi composé d'observations (dans les classes, dans les groupes de recherche, etc.) du domaine de l'éducation aux médias et des problématiques interculturelles, des

questionnements qui se posent dans chacun des contextes et des problématiques qui en émergent. Cette dimension là ne peut être concrètement intégrée au corpus mais participe de la compréhension de chacun des phénomènes, notamment dans leur délimitation comme cas, mais aussi comme éléments de connaissance de ce qui constitue le corpus principal.

Enfin, ce corpus secondaire comprend également des *données documentaires* annexes (tels que les rapports fondamentaux sur l'éducation ou les données officielles présentant le paysage médiatique ou interculturel) que nous n'étudions pas avec la méthode de l'analyse de discours mais comme données interprétatives. Cela nous permet, comme le souligne Oger (2005 :114), « d'éviter que la clôture du corpus ne devienne un obstacle à une compréhension globale des pratiques institutionnelles ». Aussi, ce corpus secondaire permet de considérer l'institution comme une métaphore de la société et de restituer les « références endogènes » dans lesquelles le discours prend sens. C'est par la mise en résonance des approches que l'on peut saisir le discours en rapport avec ses conditions de production. Cette forme d'interdiscours est largement mobilisée pour l'interprétation des éléments d'analyse du corpus principal.

L'ANALYSE DE DISCOURS ET SES CARACTERISTIQUES

Le corpus désigné par l'étude doit en principe se constituer selon des règles d'exhaustivité, de représentativité et être suffisamment homogènes (Bardin, 2003). Dans le cas de notre étude, la dimension internationale nous éloigne de la possibilité d'un corpus complètement homogène. Chaque terrain, ayant une histoire particulière et une appréhension spécifique des questions éducatives, présente des textes différents. Mais la pertinence de l'étude des discours officiels sur la question de l'éducation aux médias se fonde sur l'utilisation de textes fondateurs, ayant tous eu une place importante dans l'apparition ou la définition de ces projets. Par conséquent, nous créons la cohérence nécessaire au corpus d'étude par le choix de textes ayant, d'une part, une valeur définitoire, et d'autre part, une valeur constituante, c'est-à-dire ayant joué un rôle majeur dans l'évolution du domaine de l'éducation aux médias, notamment par sa fonction prescriptive et/ou programmatique. Dans le cadre de cette analyse de discours, le corpus sélectionné ne doit pas non plus être nécessairement exhaustif, mais

représentatif d'une parole officielle à l'égard de l'éducation aux médias. Nous allons alors montrer la cohérence de notre corpus en présentant les critères de sa constitution.

Les genres du discours

Le mode d'élaboration du corpus détermine et constitue l'objet de la recherche qui n'existe pas en soi. Aussi, le choix d'établir un corpus de discours officiels est contraint par la recherche de textes ayant pour similitude à la fois le macro genre didactique, leur fonction constitutive du domaine de l'éducation aux médias, ainsi que leur caractère à priori définitoire.

Alors, nous comprenons ici « discours » dans le sens donné par Sarfati (1997 : 16) :

ensemble des textes considérés en relation avec leurs conditions historiques (sociales, idéologiques) de production. (...) un discours inclut toujours les genres à partir desquels les textes sont produits.

Le terme de texte renvoyant à « l'ensemble suivi (cohésif et cohérent) d'énoncés qui constituent un propos (écrit ou oral) » ; et celui de genre aux critères de classification définis selon certaines contraintes formelles. S'il est évident que le discours renvoie à des productions langagières, il est important de souligner que, même si elles sont individuelles, elles ne peuvent être dissociées de la notion de genre qu'elles actualisent, ni séparées de l'expression d'une entité.

Qu'on l'aborde sous l'angle - historique - de ses origines et de son déploiement dans le champ des sciences humaines, ou sous l'angle - théorique et méthodologique - des choix qui la fondent, l'analyse de discours semble inséparable de la notion d'institution (Oger, 2005 : 113).

C'est une des dimensions que nous avons prises en compte dans l'établissement du corpus. Ainsi, et comme le souligne Bahktine, les discours sont déterminés par les pratiques sociales dans lesquelles ils s'inscrivent, pour leurs thèmes, leur style mais aussi leur organisation :

tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours (Bakhtine, 1984, cité par Salazar-Orvig, 2003 : 274).

Ainsi, associons-nous le genre à l'instance énonciatrice du texte, à savoir les institutions, comme l'étude de cas l'a laissé paraître. Ceci nous permettant de parler ici

d'analyse de discours institutionnel, dans un macro-genre didactique (puisqu'elle s'anime dans le domaine éducatif).

Cette notion de genre nous permet de regrouper des discours en fonction des régularités dans l'organisation et la forme qu'ils prennent. Nous pouvons alors rendre compte des différents discours institutionnels caractérisés par un récit argumentatif, prescriptif et programmatique. Aussi, soulignons ici la dimension culturelle de ces genres et l'intérêt tout particulier qui leur a été porté lors de l'analyse.

De même que la façon d'interagir est soumise à des normes partagées, les locuteurs d'une même communauté linguistique et culturelle, partagent des représentations, des conceptions, des attitudes déjà là (Salazar-Orvig, 2003 : 275).

La valeur qui est donnée à un discours (prescriptive par exemple) est éminemment dépendante de l'interrelation entre langue et culture. Les mots étant « chargés de valeurs socialement partagées » (Salazar-Orvig, 2003 : 288), ils amènent l'interlocuteur à interpréter le discours d'une certaine façon. Les codages linguistiques représentent une réalité qui est construite à la fois par ces choix de langue et en appelle à un ensemble de significations partagées, d'où la nécessité précédemment explicitée de partager, par l'immersion, un univers culturel.

Cependant, si certains (dont Maingueneau, 1995) étudient aussi l'intrication du mode d'énonciation avec le lieu social déterminé afin de saisir, non pas

le discours comme événement particulier ni le genre (...), mais la façon dont une idéologie ou une pratique sociale investit un espace langagier ou, inversement, comment se constitue une idéologie dans un espace langagier donné (Salazar-Orvig, 2003 : 273),

nous pourrions avancer, pour reprendre les mots de Salazar-Orvig (2003 : 271), que l'analyse de discours s'apparente à la compréhension de « la parole des acteurs sociaux (...), de ce que ces dires véhiculent, ce qu'ils représentent ou ce qu'ils donnent à voir ».

Les discours comme connaissance

Dès lors, une fonction particulière est attribuée au langage puisqu'il apparaît qu'il serve à extérioriser les dimensions cognitives, affectives, idéologiques, sociales, etc. Or, comme le souligne Salazar-Orvig (2003 : 273), « les savoirs, attitudes, affects et

représentations sociales ne surgissent pas mais se constituent au fil des interactions et donc par le langage ». Nous en constatons les effets dans notre connaissance du monde, constituée essentiellement de discours (associés à des instances légitimées de transmission de savoirs, mais aussi à des transmissions « ordinaires »). Cela implique nécessairement que, inscrits dans un échange, ces discours sont amenés à se modifier et à transformer les savoirs et attitudes qui en découlent.

La connaissance se réalise « dans et par » le discours qui apparaît comme un lieu privilégié de travail du sens. Nous touchons là à une dimension essentielle du discours qu'est la construction et la circulation du sens. Ce que l'on dit au sujet de l'éducation aux médias *est* l'éducation aux médias. L'existence même de ce domaine est dépendante de la capacité à le mettre en mots, et nous avons vu comment l'ambiguïté des mots choisis à son égard a participé à la constitution d'un champ théorique complexe et renvoyant à des imaginaires distincts.

Le langage n'est pas donné, mais constitue un choix pour celui qui s'en sert, ce choix ayant des conséquences directes sur ce qu'il donne à voir du monde à son interlocuteur, sur sa façon de construire une certaine réalité qui est la sienne.

Le codage linguistique n'est pas l'expression transparente de l'objet du monde, il implique toujours et nécessairement une catégorisation. (...) La construction d'un micro-univers discursif est un processus dynamique : de même que la langue n'est pas un outil rigide de désignation du monde, les représentations discursives ne sont pas figées. Au contraire, cette représentation est en permanence transformée au fil du discours (Salazar-Orvig, 2003 : 281- 282).

La production et la circulation de discours sur un objet fait évoluer la pertinence et la finesse du langage choisi pour le faire exister. Aussi nous attendons-nous à observer cette évolution dans les discours sur l'éducation aux médias qui prend une forme plus subtile et précise au cours de ces productions discursives. Les discours officiels sur l'éducation aux médias *sont* donc le processus même d'officialisation du domaine et représentent la parole de l'institution à son égard.

La question du dialogisme

Une autre dimension importante de la notion de discours s'esquisse alors : le *dialogisme*. « Le discours n'est jamais le produit monadique de la mise en mots d'une expérience par un locuteur isolé » (Salazar-Orvig, 2003 : 274). Les paroles sont dépendantes, ici et maintenant, du locuteur et de l'échange dans lequel elles se réalisent ; elles sont construites à partir de et en fonction de l'interlocuteur.

Aussi « pour reprendre les termes de Bakhtine, tout discours est pris dans un courant ininterrompu d'autres discours » (Salazar-Orvig, 2003 : 274). Le discours est donc fondamentalement dialogique, d'un point de vue discursif, sous forme de paroles entendues ou anticipées, mais aussi non verbal puisqu'il suppose l'interaction avec la pensée d'autrui. Pour le dire autrement, le discours n'existe que parce qu'existe un autre. Et « le destinataire d'un type de discours fait partie des conditions de production de ce discours » (Véron, 1978b : 70). En effet, dans la comparabilité assumée des textes, nous prenons en compte que, comme tout discours, il se crée dans une dynamique dialogique envers un lecteur visé, une cible qui constitue une des conditions de ce discours ; ainsi que dans la tension qui le lie aux autres discours en cours.

Les discours comme lieu de construction du sens, des savoirs sociaux et des représentations sociales sont constitués par les individus, acteurs sociaux en présence, à la fois qu'ils les constituent comme sujet. Ils participent aussi des constructions identitaires et ainsi, « à travers l'analyse des discours nous cherchons à cerner ce sujet, individuel ou collectif, qui se dessine à travers les différents aspects de sa mise en mots » (Salazar-Orvig, 2003 : 275). Dès lors, cette conception dialogique du discours nous conduit à le considérer comme participant d'une dynamique complexe entre un « déjà là », les reprises par les locuteurs, et l'unicité dialogique de chaque interaction.

La reconnaissance de cette tension nous amène à considérer les discours, et les dialogues dans lesquels ils s'inscrivent, comme des espaces de confrontation, d'élaboration, de négociation et donc à privilégier les mouvements qu'effectuent les locuteurs dans l'élaboration du sens (Salazar-Orvig, 2003 : 275).

Les cas à l'étude, choisis pour l'hétérogénéité de leurs modèles socio-politiques, sont alors de riches terrains d'identification de cette tension, l'analyse des discours nous

dévoilant ainsi les imaginaires sous-jacents à la mise en mot confrontés aux réalités de fonctionnement de l'institution elle-même.

D'où la difficulté de penser une méthode unique pour appréhender ce qui, dans un texte donné, produit par un locuteur spécifique, conduit à tel ou tel effet de sens. Pour aider à comprendre ces formations, la linguistique fournit des savoirs sur les constructions langagières (catégorisation du monde, présentation de soi ou interactions verbales), et l'analyse du discours donne des clefs d'interprétation en les associant à un contexte et à des modalités de productions.

Ainsi pouvons-nous, à partir de ces quelques remarques concernant le contexte, le genre, le sens et le dialogisme, percevoir l'importance d'identifier et de distinguer les diverses sources d'émission du discours. L'émetteur est associé à une source matérielle, le locuteur est l'instance qui élabore effectivement le discours, qui effectue le travail de mise en mot, d'agencement syntaxique et textuel, alors que l'énonciateur est l'instance à laquelle le discours est attribué. Dès lors, si les dimensions dialogiques et énonciatrices de ces discours nous permettent de les distinguer, nous constatons déjà que, dans le cas des discours institutionnels sur l'éducation aux médias, si les énonciateurs peuvent être distingués par source officielle et institutionnelle (instance politique), ou source officielle non institutionnelle (instance civique) mais faisant figure de référence et d'autorité en la matière, les locuteurs sont, pour la plupart, centralisés par des centres de recherche ou des associations de praticiens qui font figure d'experts référents pour les diverses sources d'émission des discours officiels sur l'éducation aux médias. Il y a là une dimension importante de l'interprétation des dynamiques en jeu dans la définition de ce domaine car il se peut que les instances politiques et civiques ne portent pas le même discours sur cet objet dont ils se partagent les définitions et donc l'existence. C'est ainsi au niveau de la création du sens et du partage de la connaissance que se dessinent les ancrages de ces discours dans des contextes qui leur sont propres.

Le discours officiel comme « faiseur » de la réalité

Tous les discours sur l'éducation aux médias ne présentent pas le même intérêt pour la recherche. Nous avons donc limité notre analyse à ceux qui ont eu une portée et un impact important sur le domaine, leur statut faisant figure d'influence. Après tout, étudier le discours est bien questionner ce que les gens *font* quand ils parlent.

D'après Charaudeau et Maingueneau (2002 : 186-187), le discours, s'il suppose une organisation transphrastique, est toujours orienté et constitue une forme d'action. Dans les types de discours que nous choisissons d'analyser, l'orientation et l'action se rejoignent. En effet, présentés comme « programme » ou « guide », ces discours constituent une grille d'action explicite émanant d'une source officielle et légitimée. Nous considérons le discours, non pas seulement comme du sens construit par des signes, mais comme l'ensemble des façons de se référer à, ou de construire les connaissances sur un sujet de pratique. Les discours sur l'éducation aux médias sont alors composés des façons d'en parler, des formes qui y sont associées, adjoignant le sens aux représentations dans une cohérence culturelle plus globale. Nous empruntons à Hall (1997 : 6) sa définition de l'approche discursive :

it examines not only how language and representations produce meaning, but how the knowledge which a particular discourse produces connects with power, regulates conduct, makes up or constructs identities and subjectivities, and defines the way certain things are represented, thought about, practiced and studied.

Le corpus est ainsi constitué de discours qui « font » l'éducation aux médias officiellement dans les différents contextes étudiés. Nous donnons à priori une fonction définitoire et constitutive à la globalité de ce corpus, puisque ce sont précisément ces discours qui font exister l'objet dans la sphère publique en le définissant. Dans la logique de genre et de source (institutionnelle et légitime) des documents choisis pour constituer le corpus, celui-ci est largement représentatif de la parole institutionnelle, puisque l'on considère les discours reconnus comme jouant un rôle visant à donner à la fois les raisons d'existence et les méthodes de mise en place de cette nouvelle discipline, le tout dans une perspective définitoire. Il concerne alors les programmes scolaires (prescriptifs) et les documents pédagogiques (programmatiques) émanant des instances (institutionnelle et légitime) en charge de ce domaine.

DISCOURS INSTITUANTS ET DISCOURS INSTITUTIONNELS

Ces deux instances donnent donc lieu à deux types de discours : les discours constituants (Maingueneau, Cossutta, 1995 : 112), que nous nommerons *discours instituants* ; et des *discours institutionnels* (Oger, Ollivier-Yaniv, 2006).

C'est bien le rôle fondateur des documents mis à l'étude qui est considéré comme la production symbolique d'une société, une fonction que nous pourrions dire *d'archéion* (...). L'archéion associe ainsi intimement le travail de fondation dans et par le discours, la détermination d'un lieu associé à un corps d'énonciateurs consacrés et une élaboration de la mémoire.

Ces discours constituants donnent sens aux actes de la collectivité, ils justifient une pratique sociale en la délimitant. Comme le soulignent Maingueneau et Cossutta (1995 : 113), « ils sont à la fois auto- et hétéroconstituants », car, « seul un discours qui se constitue en thématissant sa propre constitution peut jouer un rôle constituant à l'égard des autres discours ». La constitution du discours est ici entendue comme « action d'établir légalement, comme processus par lequel le discours s'instaure en construisant sa propre émergence dans l'interdiscours », de même qu'il sert de « norme et de garant aux comportements d'une collectivité » (Maingueneau, Cossutta, 1995 : 113). Nous étudions ces discours constituants dans le cadre restreint d'une production discursive institutionnelle du système éducatif en charge de prescrire ce que les écoles doivent inclure ou exclure, en cela qu'ils ont « les idéaux type des discours officiels de l'institution ».

Limitant ces discours constituants à l'institution scolaire, nous nous proposons de les nommer *discours instituants* en cela qu'ils constituent, dans le cadre institutionnel, le domaine prescrit. En d'autres termes, ces discours instituent puisqu'ils rendent publics, officiels et obligatoires, le contenu de l'enseignement, dans le cadre contraint de l'institution scolaire.

Le discours instituant est donc celui qui légifère sur le domaine de l'éducation aux médias, celui qui établit, en dernier ressort, la façon dont le domaine va pouvoir exister dans le cadre qui le concerne : ici l'école. Dans les trois cas étudiés, le discours instituant est le discours qui prescrit l'éducation aux médias, qui en fait ainsi officiellement matière à enseignement pour tous les élèves dans le cursus scolaire (du secondaire). Le programme scolaire occupe ces fonctions de définir l'objet, de le faire

exister et d'en fonder les principes. Le discours sur l'éducation aux médias ici étudié constitue le projet en lui-même, en étant à la fois prescriptif et descriptif.

Parallèlement à cela, les *discours institutionnels* sont portés par les instances légitimées par les organes politiques qui prescrivent le domaine, et permettent de lui donner une autre sorte de consistance : il définissent et donnent une présence à la prescription en la programmant, en établissant plus précisément ce qu'elle concerne et exclut, mais aussi en y associant des valeurs et des normes. Ces discours sont donc envisagés comme discours institutionnels « dont la pluralité renvoie à des situations d'énonciation variables relativement à l'institution (et comportant notamment des positions « semi-officielles ») » (Oger, Ollivier-Yaniv, 2006 : 63). Ces discours institutionnels ont des fonctions diverses : définitoire, didactique, normative, programmatique, informative, etc. Les productions discursives des instances légitimes ne sont pas toutes du même ordre d'un pays à l'autre, et ce, notamment en raison des relations qui lient les instances. Nous entrons alors dans des logiques discursives distinctes.

Ainsi, les organismes autonomes, légitimés par l'État, tels que ATOM, le CREM ou le Clémi, constituent les instances légitimes qui bénéficient d'un statut singulier et dont les paroles font autorité. Les discours institutionnels sont généralement

les discours produits officiellement par un énonciateur singulier ou collectif qui occupe une position juridiquement inscrite dans l'appareil d'État, qu'il soit fonctionnaire ou représentant politique (Oger, Ollivier-Yaniv, 2003 : 2).

Si les instances légitimes ne sont pas, à proprement parler, représentantes de l'institution (sauf dans le cas de la France), le statut donné à ces instances les place dans une position discursive officielle. Nous incluons donc ces discours « autorisés », dans un milieu donné, sans référence nécessaire à l'État, mais toujours choisis pour leur valeur définitoire et constituante (dans la mesure où ils énoncent des normes et règles pour mener à bien des projets d'éducation aux médias, ils en donnent ainsi les conditions). Nous pensons ici aux manuels et autres ressources légitimes et reconnues orientant la pratique de l'éducation aux médias.

Pour synthétiser, nous pouvons alors déterminer nos types de textes comme :

lieu de rencontre des propriétés générales de l'acte de langage et de celle d'une situation de communication contractuelle, les caractéristiques

générales étant adéquatement sélectionnées pour répondre aux données de la situation (Charaudeau, 1997a : 85).

Ainsi pouvons-nous déterminer, au sein de ce macro-genre didactique, divers paramètres que sont les instructions officielles que nous qualifions de **discours instituants** et les documents pédagogiques d'accompagnement qui ont aussi une fonction de définition et de programmation que nous qualifions de **discours institutionnels**. Ainsi donc, le corpus principal sera constitué des discours issus de deux sources d'énonciations distinctes, l'une prescriptive et l'autre programmatique, mais qui toutes œuvrent dans le contexte de l'institutionnalisation et occupent une fonction définitoire et constitutive.

Les fonctions des discours

Dans le but de pouvoir catégoriser les discours du corpus et associer leurs statuts à leurs fonctions, nous les avons ancrés dans un macro-genre didactique à cause de leur implantation dans le domaine éducatif et de leur visée constituante. Ce macro-genre didactique détermine donc « quoi » et « comment » enseigner l'éducation aux médias. Il est destiné prioritairement aux enseignants, acteurs de cette éducation, mais aussi aux parents d'élèves et à tous ceux intéressés par ce que l'école est en charge de transmettre à ses apprenants. Ces discours concernent donc la *société civile* en cela qu'ils doivent répondre à une attente, mais servent aussi à refléter *l'instance politique* à travers l'institution qui les construit. Ce macro-genre nous permet alors d'identifier ce qu'est « la mission première de l'école » et plus précisément « ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire ».

Selon Charaudeau (2005a : 14), l'instance politique est celle « déléguée qui a en charge la réalisation de l'action politique. (...) En tant qu'instance de décision, (elle) doit donc agir en fonction du possible ». Il l'oppose à l'instance citoyenne qui elle, à l'origine du choix des représentants, ne connaît pas les conditions de réalisation de l'action et est orientée vers la réalisation du « souhaitable ».

L'instance politique est ce qui détermine la vie sociale en l'organisant en vue de l'obtention d'un bien commun.

Toute action est finalisée en fonction d'un but et se structure en un espace clos irréversible, ce qui fait que le responsable de cette action, l'agent, est un décideur devant se donner les moyens d'aboutir. Décideur veut dire que l'agent a non seulement élaboré un projet dans lequel est inscrit un but à atteindre, mais qu'il a pris en plus la décision de s'engager dans l'accomplissement de cette action dont il portera dès lors toute la responsabilité (Charaudeau, 2005a : 13).

Retenons également que « le langage n'est pas absent du déroulement de l'action politique puisque cet espace d'action dépend d'un espace de discussion » (Charaudeau, 2005a : 13). Aussi considérons-nous que les politiques éducatives (et culturelles) qui sont à l'œuvre dans chacun des pays étudiés sont le résultat de rapports de force dans la société. Ils sont à la fois le reflet d'une vision plus globale de la société et des conditions du vivre-ensemble, comme le montrent les différents modèles (républicain, multiculturel et interculturel), et la réponse à des problèmes concrets portés par la société civile. Au croisement de ces deux types de préoccupations se trouvent donc les discours institutionnels programmatiques visant la résolution de problèmes (comment répondre aux attentes éducatives des élèves ? ...) et la mise en cohérence d'un système de définition de soi plus large (...tout en restant cohérents avec l'ensemble des problématiques de la société) inclus dans les discours instituants.

Ce sont donc essentiellement les statuts des textes que nous allons confronter aux modalités énonciatives qui nous diront plus précisément si chacun d'eux répond à ses fonctions, et constituer, à partir de là, des typologies spécifiques. « Une typologie, c'est un classement d'objets ayant entre eux des caractéristiques semblables qui les différencient d'autres types » (Charaudeau, 1997a : 82).

Typologie des discours

Partant de la définition de la typologie des genres donnée par Charaudeau (1997a : 83),

c'est de savoir à quel type d'objet elle s'applique, et, ici, s'agissant d'objets discursifs, si elle s'applique à des textes déjà produits que l'on peut repérer dans le monde phénoménal, ou au processus qui contribuent à leur production,

nous pouvons distinguer une première typologisation de notre corpus en fonction des procédés d'organisation, et ainsi proclamer une certaine homogénéité de celui-ci sur ce fait ; pour finalement constater que les procédés textuels nous conduisent à une autre

forme de typologie, par genre discursif, plutôt que par visées communicationnelles, bien que cela soit à priori nécessairement dépendant.

Tout texte, on le sait, s'inscrit dans une situation de communication, laquelle est déterminée entre autres choses par la visée d'une finalité qui détermine le type d'influence que l'instance d'énonciation veut avoir sur l'instance de réception (Charaudeau, 1997a : 84).

Ces visées situationnelles générales nous permettent d'afficher un corpus homogène entre nos trois pays, consigné dans le tableau présenté dans la suite du texte.

Les visées des discours

Les visées prescriptives, normatives et programmatiques sont dépendantes de la relation qui unit le producteur et le récepteur du discours. Chacune s'inscrit dans un texte contraint par certaines normes discursives qui doivent répondre à la situation communicationnelle qui, dans le cadre de ces discours officiels, s'oriente globalement vers trois fonctions spécifiques : des textes didactiques (pour faire apprendre et donner du contenu), des textes incitatifs (pour informer et convaincre) et législatifs (pour prescrire et délimiter). Selon Charaudeau (1997a : 84), « [...] si on combine une de ces visées avec un type de propos (correspondant à un domaine de la pratique sociale), on obtient des typifications plus fines » que nous pourrions alors présenter comme suit : un discours incitatif + législatif = type prescriptif ; un discours incitatif + didactique = type normatif ; et un discours didactique + législatif = type programmatique.

Si le premier niveau de typologisation montre un corpus unifié et homogène, catégorisé sous le macro-genre didactique ; les sous-genres, présentent eux des dissemblances importantes dues à priori au fait que

les genres s'inscrivent dans une relation sociale de reconnaissance, témoignant d'une codification qui leur est propre (propre à leur contexte socioculturel) et peut donc varier d'un contexte à l'autre (Charaudeau, 1997a : 86).

Pourtant, si nous choisissons comme lieu de pertinence (Charaudeau, 1997a) celui de la construction des discours, c'est-à-dire le résultat fini, le texte

comme résultat d'une mise en scène signifiante qui inclut les effets de sens visés par l'instance médiatique et ceux, possibles, qui sont construits par la pluralité des lectures de l'instance de réception dans un rapport de co-intentionnalité (Charaudeau, 1997a : 86),

nous devons leur attribuer un degré de comparabilité qui sera pensé en fonction de leur place dans le contexte socioculturel. Ainsi, c'est en identifiant les rapports de contraintes entre les instances de production de ces discours, que nous pourrions identifier la valeur de ces discours dans le cadre social qui les produit. Nous revenons alors à notre premier niveau de typologie construit en fonction des visées, en associant cette fois aux caractéristiques situationnelles, les propriétés structurelles des textes. Ceux-ci étant le résultat d'un acte de langage situé et contraint par une situation d'échange, c'est à sa « matérialité signifiante organisée en systèmes » que revient la représentativité de sa condition. Comme le souligne Charaudeau (1997a : 85) :

Du fait qu'il (le texte- NdA) est produit dans une situation contractuelle, il dépend pour sa signification de ce qui caractérise une situation à savoir : une finalité-visée énonciative, une identité des partenaires de l'échange, un propos comme contenu thématique de l'échange, un dispositif particulier comme circonstances matérielles de l'échange. Du fait qu'il a pour origine un sujet, ce texte se présente, à la fois, avec les propriétés de la situation qui surdétermine en partie le sujet, et avec des propriétés singulières du fait de l'intervention individuante de celui-ci.

Ainsi retrouvons-nous, malgré l'hétérogénéité des genres discursifs (en partie dû aux différents contextes culturels de production), une certaine homogénéité de discours en fonction de leurs visées qui sont de prescrire, de programmer et d'établir les normes. Ce sont bien ces grandes catégories basées sur la situation contractuelle qui nous permettent de constituer notre corpus.

Tableau de présentation des documents constituant le corpus principal

	Discours institutants	Discours institutionnels	
Terrains	Programmes officiels	Rapports, documents fondateurs	Ressources pédagogiques légitimes
<i>Visées</i>	<i>Prescriptive</i>	<i>Normative</i>	<i>Programmatique</i>
FRANCE	Modules 4 et 6 du socle commun des connaissances et compétences de 2006 ; Rapport annexé à la loi d'orientation et des programmes de 2005	Lettre Haby 1976 ; Rapport Gonnet/Vandervoerde (1982) ; Synthèse de la lecture des programmes par le CLEMI ; Rapport Gonnet/Bevort (2001)	Ressources Clémi via les thématiques officielles + fiches pédagogiques « éduquer aux médias ça s'apprend ! » (9 thématiques, deux versions : 2006 et 2011)
QUEBEC	Module « médias » des domaines généraux de formation de l'école québécoise (premier et deuxième cycle du secondaire) - 2006	Rapport Corbo (1994) et GTRC (1997) ; Rapports de synthèse de projet du CREM (2) + mémoires de recherche commandés par le ministère (2)	Fiches pédagogiques du CREM (15 thématiques)
AUSTRALIE	Programme <i>Media studies</i> du VCE Présentation du domaine Media au sein de la formation secondaire par le VCAA (1993-2011)	Lecture transversale du magazine <i>Screen Education</i> édité par ATOM (numéros de 2010)	Guide ressource <i>MEDIA 1 & 2</i> + ressources en ligne

Éléments d'analyse

À partir de ce corpus, nous allons pouvoir prêter attention à plusieurs dimensions du discours afin de faire émerger les tensions entre les visées attendues des documents, correspondantes aux statuts des textes, et les fonctions réelles que ceux-ci occupent dans les terrains étudiés. Pour cela, nous nous attarderons sur plusieurs faits du discours présentés comme suit :

- *la structuration du fait langagier* (modalisateurs).

Les modes discursifs sont des procédés qui permettent de construire les documents ensuite transmis aux publics concernés. Nous pouvons ici en identifier plusieurs tels que : définir (ce qu'est l'éducation aux médias), intégrer (ce projet dans l'enceinte plus large du cadre scolaire), illustrer (les moyens de procéder), etc. Il s'agira d'identifier les thèmes du discours et leur organisation.

- *La situation contractuelle* (finalité, identité, propos, dispositif).

L'étude des finalités permettra d'identifier ce qui est officialisé en matière de prescription (ce qu'il faut faire) et de programmation (comment faire). Pour cela seront prises en comptes les identités des types d'instance énonciatrices. L'étude du propos consiste à identifier le type de contenu, et ce, en fonction du dispositif. Selon les instances, nous avons affaire à un dispositif légal très ritualisé avec publication et ordonnance d'un programme officiel soumis à une réglementation ; de l'autre, nous avons des instances légitimes qui diffusent leurs discours par voie d'intéressement, ce sont les publics qui viennent aux textes alors que dans le premier cas, les textes s'imposent aux publics.

- *Les processus de légitimation.*

Chacun des discours a une fonction constituante, en cela, il dicte ce que doit être et comment doit se faire l'éducation aux médias. Or ce domaine s'inscrit toujours dans des systèmes englobants que sont l'institution scolaire, l'État, la société nationale, etc. Ainsi devons-nous déterminer, dans les discours, les divers procédés de justification et de légitimation de ce domaine dans un ensemble.

- *L'intégration de cet acte dans son contexte.*

Comme nous l'avons souligné plus haut, un effort particulier est mené pour intégrer chacun des discours dans son contexte, c'est la fonction allouée au corpus secondaire composé de différents éléments. Nous étudions alors tous ces discours dans leurs conditions historiques de constitution.

Mais il est nécessaire de rappeler que l'analyse de discours est une méthode de travail flexible et en partie intuitive dont « chaque problématique va engendrer les outils spécifiques de son exploration » (Coulomb-Gully, 2002 : 112). Ainsi, la méthode est

susceptible d'évoluer ou de prendre différentes formes, être amenée à se modifier au gré de l'avancée de la découverte du contenu des discours analysés, du contexte étudié et des informations et connaissances qui viennent subtilement enrichir le travail de recherche, car « chaque ensemble discursif va susciter les éléments de sa propre analyse » (Coulomb-Gully, 2002 : 112). Les éléments décisifs de chacun des discours étudiés peuvent alors varier d'un cas à l'autre, mais ils finissent par se retrouver dans la dynamique comparatiste qui identifie les points saillants de chaque contexte et qui autorise une prise de hauteur plus générale conduisant à établir des pistes théoriques.

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE DE LA CONSTITUTION DES CORPUS

Malgré l'hétérogénéité apparente du corpus principal dû à l'étendue de celui-ci à des cadres éducatifs et culturels distincts, inévitable dans une comparaison internationale, nous avons établi qu'il était constitué des **discours instituants** et **institutionnels** de l'éducation aux médias envisagés selon l'approche sociologique de type compréhensif qui

travaille le matériau discursif en tant qu'il est une composante du monde social, forte du postulat selon lequel les discours sociaux en tant que conceptions du monde sont une composante de ce monde (Oger, Ollivier-Yaniv 2003 : 35).

Pour résumer, notons tout d'abord que les similitudes entre ces trois terrains se fondent sur le fait que le corpus de données textuelles officielles sur l'éducation aux médias, permettant de la définir et donc de la faire exister comme domaine d'apprentissage, est scindé entre deux acteurs, deux discours, et trois visées. Nous avons noté d'une part, le discours instituant, porté par le Ministère de l'Éducation, instance institutionnelle, en charge de réglementer, par des programmes, les objectifs éducatifs des écoles ; et de l'autre, une instance légitime, aux statuts divers selon les cas, reconnue par le ministère comme étant en charge de promouvoir et de « nourrir » l'éducation aux médias, en position d'émettre alors un discours institutionnel. En revanche, nous avons vu que le degré de contrainte existant entre l'institution et l'instance est variable selon les cas, de même que les époques et phases de progression.

Nous synthétisons la démarche diachronique avec le tableau suivant, présentant les trois moments : apparition officielle des préoccupations ; institutionnalisation des programmes ; état des lieux 2011.

Tableau chronologique et comparatif des documents officiels du corpus principal

	Apparition officielle	Institutionnalisation	Aujourd'hui
AUSTRALIE	WISE 1981	VCE 1993	VCE 2003 + 2011
QUEBEC	Rapports réforme 2001	Domaines généraux 2006	Inchangé
FRANCE	Lettre Haby, 1976 + Rapport 1981	Socle commun 2006 + loi d'orientation 2005	Inchangé + guide CLEMI 2006- 2011

Aussi avons-nous pu faire émerger trois types de discours que nous nommerons les **discours à visée prescriptive** (construits sur des textes injonctifs tels que les programmes scolaires qui se fondent sur un genre contraignant et sont accompagnés d'une réglementation, d'une loi qui leur donne leur statut. La visée prescriptive renvoie donc à du « faire faire ») ; les **discours à visée programmatique** (qui énoncent les grands principes généraux mais n'ont pas la force législative des programmes, tout en établissant les objectifs. La fonction programmatique vise à « faire comprendre », voire à « faire adhérer », à établir, à partir du constat, les arguments et les propositions pour délimiter le territoire du domaine.) ; les **discours à visée normative** (qui se fondent sur des normes - pas toujours explicites - dans une dimension argumentative, parfois de l'ordre du témoignage, de conseils ou guide. La fonction normative vise à « faire valoir », à « faire adhérer » à une certaine vision qui se détache du constatatif pour aller vers le possibilatif. Ce type de discours cherche à faire exister, orienter dans un sens particulier - établir une norme et des valeurs - il est axiologique). Nous utilisons encore à ce stade le terme de visées car ce sont elles qui guident la constitution du corpus. Cependant, nous verrons dans la suite de l'analyse que les structures argumentatives et les genres de discours renvoient en réalité à d'autres fonctions que celles qu'elles ambitionnent.

À travers l'exploration du **corpus principal**, nous avons pu déterminer un **corpus secondaire** composé d'entretiens et de documents pertinents dans l'accompagnement des textes officiels. Nous avons donc pris toute la mesure de l'importance de l'interdiscours car les discours officiels en éducation aux médias entrent en relation, implicitement ou explicitement, avec d'autres documents, souvent d'ordre programmatique ou normatif (rapports commandés par les gouvernements par exemple). Ils sont utilisés pour leur pouvoir éclairant des données textuelles sélectionnées. L'ensemble de ces éléments nous conduit à la présentation spécifique de chacun des corpus des trois cas à l'étude dans la suite du texte.

PARTIE 4

Présentation et analyse des corpus

De l'apparition de préoccupations sociales à la mise en place d'un domaine concrétisant le rapprochement de l'école et des médias ; de l'acceptation internationale de caractéristiques définitoires et constituantes, à l'intégration de celles-ci dans le contexte de l'institution scolaire nationale ; de l'institutionnalisation d'un domaine par la production de discours prescriptifs, à sa mise en application dans les réalités de la classe ; l'éducation aux médias pose question à différents niveaux. Si nous avons établi le contexte socio-historique de son apparition comme problématique d'éducation obligatoire dans trois contextes nationaux distincts, c'est sa formation discursive que nous questionnons dans les chapitres suivants. Selon la méthode de l'analyse anthropologique des discours institutionnels que nous venons d'exposer, nous allons présenter et analyser les corpus dont la constitution même témoigne de sa capacité à établir le profil de l'éducation aux médias dans les trois cas à l'étude. Si ces discours sont particulièrement appropriés pour saisir la nature de ce domaine, ils sont aussi le lieu de la visibilité de ses convergences avec les problématiques interculturelles. Dans l'intérêt d'une mise en exergue de ces rapprochements, nous nous autorisons à souligner, dans les extraits de documents présentés, les énoncés particulièrement significatifs, et ce, tout au long de cette partie du travail.

L'analyse de discours s'expose à la singularité des textes choisis et se conforte d'une forme de régularité encadrée par la méthode même. Les chapitres qui suivent dressent le portrait discursif de l'éducation aux médias dans chacun des cas étudiés. Les éléments identifiés comme pertinents dans leur interprétation peuvent varier d'un pays à l'autre, révélant par là la richesse du corpus et la pertinence de la comparaison. Parce qu'ils croisent les thématiques éducatives et médiatiques, ces discours affichent un ensemble de thématiques propres aux contextes socio-politiques et culturels dans lesquels ils s'établissent. Nous présenterons alors systématiquement la structure des discours comme révélatrice d'une intégration particulière de l'éducation aux médias dans le système scolaire ; les thématiques fondatrices comme exemplification de l'appropriation singulière du projet ; et les dynamiques diverses permettant de faire sens de leur cohérence. L'ensemble de ces éléments d'analyse du discours éclairent les points de

convergence de l'éducation aux médias et des problématiques interculturelles dans chacun des contextes étudiés.

Abordée dans une perspective comparative internationale, cette analyse va ensuite nous permettre de distinguer les contraintes discursives contextuelles, des éléments d'interculturalité des médias eux-mêmes. Les uns comme les autres de ces résultats servent de principe pour interroger les capacités de rapprochement de l'éducation aux médias avec l'acquisition d'une compétence interculturelle. Mais avant de poser ces questions, nous allons procéder à l'analyse successive de chacun des cas choisis pour l'étude. Dans le premier chapitre, c'est l'Australie qui se dévoile et conduit à l'identification de points de rencontre majeurs entre les deux problématiques qui nous intéressent. Dans le second, avec le cas du Québec, nous voyons que la structure même du discours conduit à explorer cette convergence sous un autre angle qui s'avère également convaincant. Enfin, dans le dernier chapitre de cette partie, c'est le cas de la France qui se montre particulièrement révélateur d'une confluence pressentie par ailleurs.

Chapitre 1

L’Australie, comme source d’inspiration

LE CORPUS HOMOGENE DE L’AUSTRALIE

Nul n’est besoin de rappeler que l’Australie est, dans notre comparaison internationale, le terrain le plus avancé en matière d’éducation aux médias, autant dans sa reconnaissance comme matière d’enseignement que dans l’intégration du cours dans un cursus plus large. La présentation du corpus des discours va également révéler la richesse de ses approches thématiques, théoriques et pratiques des médias. Une fois de plus, dans un souci de restitution d’un discours original, nous ne traduisons pas les textes étudiés et intégrons les énoncés repérés dans leur forme originale, mêlant alors le français, langue d’écriture de ce travail et l’anglais, langue d’écriture de ces textes officiels.

Nous pouvons ici définir un corpus stabilisé, grâce au niveau avancé d’institutionnalisation du domaine. Nous présentons en premier lieu les discours de l’instance institutionnelle, dans une approche diachronique puis synchronique ; et dans un deuxième temps, nous exposerons les discours de l’instance légitime, dans la même logique temporelle ; pour finalement donner les premiers éléments de résultats d’analyse (qui seront approfondis dans la cinquième partie de ce travail).

Les discours de l’instance institutionnelle, le *Victorian Certificate of Education*

Nous avons présenté l’instance institutionnelle dans un chapitre précédent, en notant que le système éducatif australien diffère pour chaque État, et en présentant les

caractéristiques du système victorien avec l'apparition du VCAA et du VCE qui établissent des *study design* permettant de circonscrire les domaines d'étude. Ainsi, nous associons ces textes, dont le *Media Study Design*, aux discours instituants sur l'éducation aux médias dans la mesure où ils sont édités par l'instance qui légifère et prescrit en matière d'éducation aux médias. Nous allons présenter ici deux approches de ces discours. La première, diachronique, va nous permettre d'identifier les évolutions connues dans ces discours qui, en raison de la précocité de l'institutionnalisation du domaine, offrent un panel intéressant à l'étude. La deuxième, synchronique, sera basée sur le programme le plus récent, dans un souci de pertinence et d'actualité. Ces textes couvrent une période de presque vingt ans, ce qui va nous permettre de suivre l'évolution du programme média notamment à travers le repérage de la structure de ces textes, des éléments définitoires qu'ils comportent et de ce à quoi ils réfèrent, cela dans l'objectif ultime d'identifier des éléments pouvant relever de problématiques interculturelles. La constitution du cas d'étude de l'Australie avait déjà, dans son histoire et ses approches, laissée paraître des éléments importants d'interculturalité. Nous allons les questionner dans le discours. Celui-ci sera étudié selon la méthode présentée dans la partie précédente, c'est-à-dire dans une anthropologie des discours institutionnels qui permettra de saisir toute la richesse des discours instituants et institutionnels contextualisés à la lumière des connaissances acquises sur le terrain, notamment par les entretiens avec les principaux acteurs du domaine, et grâce à un corpus secondaire ayant pour fonction d'accompagner et de compléter le corpus principal.

Approche diachronique des discours instituants

Pour mener cette étude diachronique, nous avons pu localiser les *Media Study Design* de 1993 (couvrant les périodes de 1995 à 1998) ; de 2003 (couvrant les périodes de 2005 à 2011 – étant celui utilisé au moment de cette étude) et le tout nouveau programme de 2011 (couvrant les périodes de 2012 à 2016)¹⁰⁹. Nous essayons toujours, à ce jour, d'avoir accès au tout premier programme officiel, celui de la période de 1986 à 1993 en passant par le service des archives du VCAA, mais eux-mêmes ne trouvent

¹⁰⁹ Chacun de ces documents est disponible en annexe 1. Par souci de concision, et étant donné la disponibilité des programmes en vigueur en ligne (<http://www.vcaa.vic.edu.au/vce/studies/media/media-sd.pdf>), les énoncés présentés sont ceux, particulièrement représentatifs pour les raisons que nous mentionnons par la suite, qui sont plus spécifiquement soumis à l'analyse.

pas la trace de ce document. Nous pouvons cependant combler ce manque par la possession du premier *Media Study Design* conçu pour le primaire qui, s'il expose un programme moins complet que celui destiné au secondaire, laisse cependant paraître les grandes orientations prévalant à l'étude des médias. Nous ne l'étudions pas selon la méthode de l'analyse de discours mais le considérons comme révélateur d'un positionnement daté.

Construction du programme de 1993 : sommaire mais parlant

Le texte est introduit par une présentation de ce que sont les médias à travers la place qu'ils occupent dans la vie quotidienne et les influences qu'ils exercent sur les valeurs des gens, leurs fonctions et leurs fonctionnements. Il n'y a aucune formule argumentative dans ce paragraphe de présentation qui se limite à la thématique des médias. Sans transition sont présentées les aires d'études proposées par le programme (*media forms* et *processes*) et les objectifs visés introduits par une simple phrase : « this study is designed to enable students to » ; pour enfin donner la structure du programme, construit sur les quatre unités imposées par le fonctionnement du VCE.

Ce texte remplit sa fonction prescriptive comme en témoigne l'emploi du présent simple ; la présentation du sujet de l'étude et des axes de développement ainsi que les objectifs à atteindre (sous forme verbale). Cependant, nous soulignons l'emploi de la forme passive pour la présentation des objectifs.

Dans son contenu, notons deux dimensions importantes à l'étude de médias :

The Media have a significant impact on people's lives. They influence the way people spend their time, help shape the way they perceive themselves and others, and play a crucial role in the creation of personal, social, cultural and national identity. (...) The media not only comment on culture and values but also reflect the society which create them.

Ainsi voyons-nous que le programme de 1993 est introduit et axé sur le rôle joué par les médias dans nos vies quotidiennes (place, effets, fonctions : « entertain, educate, inform and provide channels of communication »), et sur leur nature (en contexte, par construction). Les médias ont une importance marquée dans le rapport à soi, le rapport au monde et aux autres (identité sociale, perception des autres et information sur le monde). Aussi, « the products are representations of social, personal and cultural reality ». Le concept de représentation, ici central, montre comment « all media

construct images of the world and 'represent' them in a way which is different from direct experience ». Cette approche, que nous avons déjà soulignée dans le programme de 1975 de l'école catholique, pose les jalons d'une « éducation aux médias à l'australienne ».

Les changements apportés pour la révision du programme en 2003

Nous soulignons ici les notions et expressions qui seront amenées à disparaître dans la révision du programme en 2003 : « all media construct images of the world » et « these images of the world » seront plus précisément remplacés par le concept de « representation » ; de même que « the nature of *disseminated* media products » (nous soulignons dans le texte le mot disparaissant) pour ce qui est du vocabulaire lié aux médias. En 2003, les idées font donc place à des concepts.

Dans le vocabulaire lié à la démarche éducative, nous verrons disparaître « develop an awareness » au profit de « develop the capacity to evaluate » et « production knowledge and skills » pour « skills in the areas of production and critical analysis ».

Aussi soulignons la réorganisation des unités :

- Unit 1 : Technology and representation → Representation and technology of representation
- Unit 2 : Media production and the Australian media industry → Media production and the media industry
- Unit 3 : Social values, audience and media debates → Narrative and media production design
- Unit 4 : Narrative and media process → Media process, social values and media influence

Ainsi pouvons-nous retenir que si en 1993, le programme d'éducation aux médias est déjà bien implanté dans les écoles, celui-ci est toujours soumis à évaluation et est amené à se préciser (avec l'emploi du concept de représentation) et à changer, à la fois dans ses structures comme nous avons pu le souligner avec le changement d'organisation des unités, et dans ses définitions comme nous allons le voir avec la présentation du programme suivant.

Quelques remarques au sujet du programme de 2003 : complexifié mais cohérent

Ce programme ne débute pas par une présentation des médias comme c'était le cas dans la version précédente mais par une présentation du projet d'éducation aux médias lui-même dans une formulation nouvelle, inexistante jusque-là :

VCE Media has been designed to provide students with the opportunity to develop critical and creative knowledge and skills. Media texts, technologies and processes are considered from various perspectives including their structure and features, their industry production and distribution context, audience reception and the impact of media in society. This aspect of the study is integrated with the individual and collaborative design and production of media representations and products.

Nous voyons ici une définition précisée et une formulation discursive aboutie accompagnant alors un projet plus détaillé et l'apparition d'objectifs tels que : « to develop critical and creative knowledge and skills » dont nous soulignons les idées « critical and creative » qui garderont leur place par la suite ; la présence de la trilogie « media texts, technologies and processes » ; le binôme « structure and features » et la présence de deux autres concepts nouveaux : « audience reception and the impact of media in society » qui occuperont également une place importante dans les programmes suivants. Soulignons que l'emploi ciblé de concepts liés aux médias participe à la précision du projet lui-même.

La présentation de ce que ce sujet d'étude inclut est également beaucoup plus détaillée avec l'apparition des technologies digitales et la distinction des supports, des processus et l'apport important de la dimension suivante : « the media and its interrelationship with society and culture ». Tout comme nous l'avions déjà signalé pour le paragraphe de présentation du projet lui-même, si l'idée que le média reflète la société était présente dans l'ancien programme (« the media not only comment on culture and values but also reflect the society which creates them »), celui de son impact sur la société, donc son rapport à une collectivité est nouveau : « impact of the media in society » repris dans « the media and its interrelationship with society and culture ».

La question des audiences est répétée dans les objectifs en proposant de « integrate an understanding of media products, their production context and the audiences that make sense of them », de même que, dans la même section « evaluate the creative and cultural

impact of new media forms and products » dont nous avons pressenti la présence avec l'introduction, de la question des « traditional and contemporary technologies, (...) and the need to attract and maintain audiences », ainsi que la présentation, dans les formes à étudier, de la « cyberculture and virtual worlds, convergence and hybridation ».

Un autre apport important est à souligner, celui de la précision concernant le public pertinent à cette étude :

VCE Media is relevant to students with a wide range of expectations, including those who wish to pursue further formal study at tertiary level or in vocational education and trainings settings, as well as providing valuable knowledge and skills for participation in contemporary society.

Rappelons ici deux points importants : le premier est l'implantation de ce sujet d'étude dans un projet plus large de participation à la société contemporaine, qui fait écho à l'apparition de la notion d'esprit critique dans les instances internationales ; ensuite, nous pouvons interpréter l'ajout de cet énoncé à partir de la connaissance contextuelle et historique de ce domaine d'éducation, puisque nous avons vu dans un chapitre précédent que les cours d'éducation aux médias ont d'abord été optionnels. La reconnaissance comme cours à crédit permettant la validation et la candidature aux cycles supérieurs s'est faite plus tardivement. Ainsi, cet énoncé vise à asseoir cette légitimité de sujet « sérieux » qui tout à la fois est valable pour la poursuite d'études dans différents domaines, en plus de fournir des connaissances et compétences plus larges et valorisantes. Nous retrouvons alors ici la première marque argumentative qui pourrait passer pour un discours incitatif grâce à la connaissance du contexte que nous venons de souligner. Ce processus de légitimation du cours fait écho à la restructuration du texte du programme qui développe et place en priorité la présentation du *VCE Media* comme nous avons pu le montrer précédemment (et contrairement au texte de 1993 qui débute et se concentre sur la présentation des médias).

Les modifications apportées à la version révisée de 2011

Notons maintenant quelques-unes des dimensions du texte qui vont disparaître ou se modifier à la prochaine formulation de 2011.

« The Media have a significant impact on people's lives » introduisant le programme en 1993 et ouvrant sur la présentation des médias en 2003 disparaît du programme 2011.

L'implantation majeure et la reconnaissance générale du projet d'éducation aux médias dans le Victoria semblent en effet rendre cette assertion justificative obsolète.

En ce qui concerne le vocabulaire des médias, soulignons que « media products » est parfois remplacé par « media texts » ; « the media represent the world in a way which is different from direct experience » disparaît également, de même que « from this perspective » qui introduit la façon dont les « media products can be examined as ». Cette partie de présentation des médias prendra une autre forme discursive plus élaborée comme nous allons le voir avec la présentation des apports du dernier programme à ce jour, avant de le présenter globalement dans la partie suivante concernant l'approche synchronique qui nous permettra de rentrer plus en détail dans le texte.

Les nouveautés du programme 2011 : des apports significatifs

La structure du programme a de nouveau été modifiée, remplaçant la présentation des médias en introduction du texte sous le titre : « scope of study » qui détermine donc l'étendue de l'étude ; suivi du « rationale » (les raisons, présentées en introduction du texte de la version précédente) et enfin les objectifs.

L'énoncé d'introduction, répondant alors aux critères du « scope of study » est le suivant :

« The media is a diverse, dynamic and evolving collection of forms used to inform, communicate with and connect people ».

D'autres **précisions sur les médias**, leur nature et fonctions apparaissent dans la progression du texte :

The relationships between such frames of reference and audiences shape media products and the way in which they are developed, constructed, distributed and consumed. Notions of audience underlie the creation, distribution, consumption and reception of media texts. (...) Codes and conventions may be common to all media products, or specific to individual media forms, texts, genres and styles.

Notons alors que si aucun concept nouveau n'est véritablement apporté (celui d'audience avait déjà imprégné le programme précédent), l'emphase est mise sur certains d'entre eux qui sont précisés (codes et conventions par exemple) et intégrés dans une définition des médias plus structurée. D'autres sont simplement des ajouts de mots qui pourtant ont une importance particulière comme c'est le cas dans

Media influence the way people spend their time, help shape the way they perceive themselves and others, and play a crucial role in the creation and exchange of personal, social, cultural, national *and global* identities.

C'est également essentiel dans : « constructed through a process of selection *and omission* ».

Aussi, soulignons l'apparition, à deux niveaux (dans la première ligne de présentation « connect people » puis « a role in the creation and exchange of (...) identities »), de l'idée de connexion. Si la dimension communicative des médias avait été mise en avant dès le premier programme (« the media provides channels of communication »), ils ont ici pour fonction « to communicate with and connect people ».

L'ajout de la contribution des médias à la société est significatif, les ancrant définitivement dans une démarche collective telle que cela avait été amorcé dans le précédent programme : « they examine industry production and distribution context, audience reception and the media's contribution to and impact on society ».

Ces dimensions se retrouvent projetées dans les objectifs du programme par la précision portée à « investigate and analyse their own and others experiences of media » la mention « in the context of the relationship between audiences, the media, media products and society » ; de même qu'à « develop an understanding of production processes involved in the construction of media products » est ajouté « through practical and theoretical applications ». Nous pouvons encore une fois justifier cet apport par la connaissance historique du développement du sujet et le passage d'un cours « for fun » qui était présenté et vécu à la fois par les enseignants et les étudiants comme un cours pratique et ludique, à l'introduction de dimensions théoriques visant à faire valider ce cours comme matière institutionnelle d'apprentissage au même titre que les autres domaines. L'articulation de la dimension pratique et analytique sera plus amplement expliquée par la suite.

Les autres ajouts concernent plus précisément **le projet d'éducation aux médias** qui est présenté ainsi :

VCE Media examines media products as the expression of creative ideas, specific symbolic languages and discourses of society and culture that shape meaning and reflect society in which they were created. This study explores a variety of media forms (...) Students examine and analyse the

relationships between audiences and the media ; this analysis is undertaken through a theoretical and practical study that places the student in the role of a media creator ; (...) VCE Media supports students to develop and refine their analytical, critical, creative thinking and expression. Students strengthen their communication skills and technical knowledge. (...) The study provides knowledge and skills in creative thinking, planning, analysis, creative expression and communication valuable for participation in and contribution towards contemporary society.

Notons deux choses importantes concernant ces ajouts : d'une part, la précision de la dimension éducative du projet, mettant notamment l'accent sur la dimension créative et critique, toujours dans l'articulation théorique/pratique ; et d'autre part, la forme active et le présent simple dorénavant employé pour définir ce que le *VCE Media* prescrit. Dans les anciennes versions, nous avons souligné l'usage de la forme passive (« VCE Media has been designed to provide » ; « this study is designed to enable students to ») alors que la dernière formulation du programme prend une dimension encore plus prescriptive en utilisant une forme beaucoup plus active (« VCE Media provides » ; « This study enables students to »), à son apogée avec non plus la présentation d'objectifs mais de résultats dans la formule : « students strengthen their communication skills... ». L'absence *quasi* totale d'adjectifs ou d'autre forme normative et argumentative participe à cette affirmation prescriptive.

Bilan : une évolution théorique et énonciative des discours instituants

À travers ces trois programmes présentés dans une approche diachronique révélant des disparitions et des ajouts d'énoncés, de concepts, de formules, nous pouvons conclure sur plusieurs points importants. Tout d'abord, ces textes remplissent leur fonction prescriptive et cela en s'affirmant dans le temps comme nous l'avons montré. De plus, l'évolution de ces programmes apporte des changements et des précisions autant sur le plan de la définition des médias que sur l'aspect éducatif du projet. Enfin, l'apparition progressive de certains concepts (représentation, audience, société) et l'affinement de la structure de compréhension des médias montrent une connaissance accrue du domaine. L'appropriation du vocabulaire scientifique et des méthodes de compréhension de la configuration médiatique est de plus en plus intégrée dans un contexte et étendue à différentes dimensions que nous pourrions détailler dans l'approche synchronique visant la compréhension plus spécifique de ces discours.

Approche synchronique des discours instituants

Le *Media Study Design* sélectionné pour l'étude synchronique est celui produit en 2011 ayant fonction de 2012 à 2016. Nous avons pu le comparer, dans la section précédente, à ceux produits précédemment et en avons tiré la conclusion qu'il avait été travaillé par la connaissance accrue des médias et par l'affirmation du projet éducatif. Si nous avons déjà présenté en partie ce document en mettant l'accent sur ce qui était absent ou nouveau par rapport à ses prédécesseurs, nous allons tenter d'éviter la redondance, même s'il sera difficile d'éviter quelques redites.

Avant d'entrer plus précisément dans l'analyse et partant de ce qui a déjà pu être conclu dans le chapitre précédent, rappelons que nous attribuons à ce texte un statut et une **valeur prescriptive** qui le placent d'emblée comme discours instituant en éducation aux médias. Il décrit les médias (nature, fonction, fonctionnement) et le projet d'éducation aux médias (raisons, objectifs, moyens), et en cela, il remplit la fonction définitoire attendue.

Les modalités énonciatives ou l'absence des sujets

Comme il est d'usage dans les discours de l'institution, l'effacement énonciatif est très présent. Aucune forme d'implication de la source d'énonciation notable dans ce texte puisque le programme y est présenté à la troisième personne sous l'appellation *VCE Media*. Le public cible (c'est-à-dire les enseignants) est également absents puisque, malgré la valeur prescriptive du texte, les objectifs sont présentés sous forme verbale infinitive (*investigate, analyse, develop...*). Ces objectifs sont associés à ce que les étudiants sont en mesure de faire, plutôt qu'à ce que les enseignants doivent leur faire faire.

Il est plus surprenant d'observer le détachement énonciatif présent dans la présentation des médias, notamment autour de l'argument de leur place dans la vie quotidienne des gens : « people ». La thématique des médias fait souvent entrer une énonciation sous forme de « nous », mais l'absence d'arguments concernant leur omniprésence, présentée comme fait, permet peut-être ici de se détacher d'une forme d'implication énonciative. Notons donc un effacement total de l'énonciation et une présence mesurée de l'acteur : l'étudiant.

Effectivement, si les enseignants, pourtant cible de ce texte prescriptif, sont absents des modalités d'énonciation, les étudiants, acteurs du projet, sont présents, sous un seul dénominateur, toujours employé au pluriel, excepté dans la formulation « *theoretical and practical study that places the student in the role of a media creator* ».

Nous notons également l'absence totale de référence à l'école, cette institution qui pourtant est porteuse du projet. La seule référence à une instance de ce genre est l'ouverture sur la poursuite des études grâce à ce cours, que nous avons déjà interprété comme une légitimation explicite de ce projet.

Si la présence du sujet principal (l'étudiant) est mineure, et le vocabulaire éducatif (bien qu'approfondi par rapport aux versions précédentes du programme comme nous avons pu le montrer) est limité (*examine ; analyse ; develop ; investigate ; evaluate*), c'est pour laisser plus de place à l'élément majeur de ce document : l'objet.

La centralité du discours

Les médias sont éminemment l'objet central de ce texte. Ils occupent pleinement cette place puisque la grande majorité du document vise à leur définition autonome, en contexte, puis via le projet éducatif. L'axe central d'articulation de ce discours est : la configuration médiatique. Elle fait appel à un vocabulaire varié alliant différentes formes nominales et verbales, à des concepts et notions spécifiques, à divers supports. Nous avons pu conclure plus haut que le processus définitoire prenait une place grandissante dans ce programme avec une utilisation de plus en plus détaillée et en même temps étendue de la connaissance des médias. Ainsi pouvons-nous établir que ce programme définit les médias selon :

- leurs fonctions : *inform, communicate with, connect people, entertain, educate, provide channels of communication ;*
- leurs effets : *influence the way people spend their time, shape the way they perceive themselves and others, play a role in the creation and exchange of identities, shape meaning and reflect the society, contribution and impact on society ;*
- leur nature : *diverse, dynamic, evolving, forms, products, texts, representations of social, personal and cultural reality, creative ideas, specific symbolic languages and discourses, audio, audiovisual, print-based, digital and interactive, processes ;*

- leur fonctionnement : *industrial organisation, political and market structures, professional practices, creative processes, traditional, contemporary and emerging technologies, regulation, the need to attract and maintain audiences, consumption, audience reception, industry production, distribution context, creation* ;
- leurs structures : *context, construction through a process of selection and omission, using media codes and conventions, media forms, texts, genres and styles, symbolic languages*.

Ainsi pouvons-nous dire que les médias sont abordés selon de multiples approches permettant au programme de couvrir divers aspects de l'étude des médias, considérés comme langage, mais aussi comme industrie, comme médiateur, comme porteur de valeurs, etc. Les médias sont abordés dans un large spectre de connaissance.

La place du public

Les publics sont définis comme déterminant le fonctionnement des médias et comme ancrés dans une relation articulant les médias, les textes et la société. Ces publics, dont l'effacement énonciatif n'autorise ni l'identification ni la projection sur l'étudiant, sont présentés comme instance autonome et objet d'étude. La dimension de l'imaginaire d'un public passif et d'un jeune asservi à ces médias est absente du texte, ce qui est conforté dans la présentation du premier objectif du projet :

Investigate and analyse their own and others' *experiences* of media in the context of the relationship between audiences, the media, media products and society.

Ce terme d'expérience fait écho, dans le texte, à l'emploi des mots « consumption » et « reception » qui apparaissent chacun deux fois. La relation aux médias est donc plutôt envisagée comme une dynamique, tel que le confirme l'utilisation de l'expression : « the student in the role of a media creator » ; de même que l'usage fréquent de la dimension créative qui implique une forme de production passant par l'adoption des codes et l'utilisation active des médias : « creative thinking, creative expression and communication ». Cette thématique créative est présentée également comme inhérente aux médias eux-mêmes : « media products as the expression of creative ideas » ; « evaluate the creative and cultural impact of new media forms and technologies ».

La dynamique communicationnelle

Comme nous avons pu le remarquer précédemment, si les médias ont toujours été présentés comme « channels of communication », la version la plus récente met particulièrement l'accent sur cette dimension avec le fait que les médias permettent de communiquer et de connecter les gens. Aussi, le projet d'éducation aux médias permet de développer l'expression, de renforcer les compétences communicationnelles, elles-mêmes étant « valuable for participation and contribution towards contemporary society ». Les médias et le projet éducatif qui les porte sont donc explicitement associés à des compétences communicationnelles et aux problématiques de la communication, ce qui, encore une fois, nous éloigne de la présentation d'un consommateur passif des médias.

Bilan : un discours instituant qui s'affirme

Pour conclure sur ce texte, nous pouvons rappeler qu'il est largement articulé autour de l'objet central, le média, qui est lui-même défini de manière complexe, autant avec les éléments extérieurs qu'intérieurs qui le constituent, et par sa relation à un public. Ce public n'est pas précisément associé au public scolaire concerné par l'étude, relativement absent du texte, tout comme l'institution et les représentants éducatifs concernés par lui. Il est une instance autonome et délimitée par les connaissances scientifiques à son sujet. Le public n'est alors pas « l'ensemble des individus qui consomment », mais une instance de réception. De cet objet central qu'est le média, nous retenons la définition complète et complexe, notamment articulée autour des notions de communication, de représentation, d'audience, mais aussi d'identité et de culture. Nous reviendrons sur ce point dans un chapitre suivant.

Nous confirmons une fois de plus la valeur prescriptive de ces discours qui font exister l'éducation aux médias officiellement et sous une forme particulière depuis les années 1980. Les éléments d'évolution de presque vingt ans de programme identifiés par la démarche diachronique, ainsi que l'analyse plus détaillée du programme actuel ont fait apparaître trois impacts majeurs : *une réaffirmation prescriptive, une réaffirmation définitoire, et un affinage des questions médiatiques.*

Nous allons maintenant présenter, dans la même logique, les discours institutionnels portés par l'instance légitime.

Les discours de l'instance légitime : *Australian Teachers Of Media*

La présentation du cas de l'éducation aux médias en Australie a permis d'éclairer le type de relation entretenue par ATOM avec le ministère. Nous avons établi également que si les discours du ministère sont, par principe, instituants (ce qui nous a été confirmé par l'étude de ceux-ci), les discours de l'instance légitime sont institutionnels et remplissent également le critère de sélection, à savoir leur fonction définitoire permettant de faire exister l'éducation aux médias dans le Victoria. Ces discours institutionnels ont, à priori, une visée programmatique, toujours dans le macro-genre didactique, et participent de même à en définir les traits constitutifs.

Nous pouvons d'ores et déjà souligner la diversité des actions et discours de cette instance légitime. Pourtant, l'absence de rapports de recherche, attendus de la part de cette instance accompagnatrice du ministère, nous interpelle. L'histoire précoce de l'éducation aux médias dans cet État de l'Australie nous laisse penser que les rapports, ayant pour fonction de faire connaître mais aussi de faire valoir, par des discours souvent incitatifs (recommandations), n'a pas lieu d'être dans un contexte où la reconnaissance et la mise en application légale du domaine est établie. Ainsi, dans ce corpus de textes programmatiques, nous avons affaire à des ressources pédagogiques, sous forme de livre-magazine, qui accompagnent la pratique des enseignants, et des étudiants, et peuvent être accessibles au grand public. Il en est de même de l'autre publication majeure de ATOM, le magazine *Screen Education*. Les autres activités d'ATOM (organisation de séminaires, rencontres, liste de diffusion et réseau en ligne, par courriel, permettant aux enseignants d'être connectés et de pouvoir interagir, échanger des documents, des approches, des événements) font également partie du foisonnement discursif de cette instance. Ne remplissant pas, à proprement parler, les fonctions définitoire et programmatique officielles attendues, nous ne les incluons pas dans le corpus principal, mais elles font partie du corpus secondaire et occupent une fonction confirmatoire/infirmatoire. Nous allons donc nous concentrer sur les deux productions officielles et également reconnues par le ministère (bien que n'étant pas en

mesure d'intervenir sur son contenu, comme nous l'avons montré en illustrant les relations entre ces deux instances).

Les livres ressource comme mine de contenu à l'étude des médias

ATOM est responsable de la publication, chez Heinemann (2004, 2005, 2006, 2007), de deux volumes de Media (1&2) valables pour les Unit 1&2 et Unit 3&4 du curriculum VCE. Nous retrouvons parmi les auteurs des noms bien connus du domaine tels que John Schwartz et bien sûr Roger Dunscombe, directeur de ATOM Victoria.

Les modalités énonciatives ou l'implication du « nous »

Nous voyons dans ce document¹¹⁰ le détachement de la dimension prescriptive du discours instituant et la dimension plus programmatique avec l'emploi plus fréquent d'adjectifs dans un style où les modalités énonciatives présentent à la fois un locuteur, un acteur et un interlocuteur. Notons la présence régulière du « we » attaché au rapport aux médias ainsi que l'implication du locuteur dans le projet éducatif même en se plaçant en position d'étudiant : « how do we, as students of the media, make sense of all of this ? ». Cette forme interrogative fait surgir une troisième présence, celle du lecteur, ici l'étudiant (identification dans la question). Nous voyons par la suite que ce « we » devient « our » et « us », donnant au texte une dimension plus interactive en signifiant au lecteur qu'il fait partie de ce même groupe. Rappelons que ce document est à la fois utilisé par les enseignants et par les étudiants, d'où cette double dimension du discours dont nous retrouvons toute l'ambiguïté à la fin du « foreword » avec l'adresse : « readers of this book will... », et plus loin « to keep students both involved and activated » qui déplace la présence d'un lecteur étudiant à celle d'un lecteur enseignant.

Processus de légitimation externe et interne

Nous repérons une autre dimension caractéristique des discours programmatiques qui est celle de la légitimation. En effet, l'existence même de ce document est justifiée par « the growing popularity of Media Studies in schools throughout Australia » et « the

¹¹⁰ L'énoncé de présentation du guide ici présenté est proposé en annexe 2. Par souci de concision, nous ne pouvons mettre l'ensemble du document à disposition. Nous proposerons les énoncés les plus significatifs tout au long du travail.

steady growth and popularity of the subject » qui placent le sujet comme pertinent et le légitiment de deux façons distinctes.

Tout d'abord, c'est par *référence externe*, encore plus visible avec : « Media 1 covers some of the most important areas of concern that are investigated in the final years of secondary study in Australia » ; de même que la situation dans laquelle chacun est placée à cause de l'omniprésence des médias (argument que nous retrouvons dans divers discours de nos autres cas) :

we live in a world which is increasingly saturated with media images and representations. (...) it is clear that a huge volume of media information is a daily fact of life for many people.

La légitimation se construit ici sur un besoin partagé, conséquence d'une situation commune.

Ensuite, c'est par une *légitimation interne* avec appuis sur des paroles d'experts :

the chapters have been written by well-credentialled, senior media teachers who have developed expertise in specific media areas and who are also well versed in the theories which underlie them.

La cohérence est enfin faite entre toutes ces formules de légitimation avec la phrase suivante : « In addition, the authors are well recognised as teachers who have contributed enormously to the continuing development of media curriculum ». Ainsi le document acquiert la légitimité du type de discours qu'il porte et que nous allons regarder plus en détail par la suite.

Dans le deuxième volume de ce document, Heinemann Media 2 (2004-2007), c'est encore dans le « foreword » que nous trouvons la forme discursive la plus intéressante concernant l'aspect définitoire du projet. L'argument de légitimité partagé est :

The early years of the 21st century see us all living through a new Information Revolution. The rise and rise of a huge multinational media organisations and the sheer volume of media content can often make us feel overwhelmed by 'information overload'.

La légitimité externe est la même, avec la précision quant au niveau d'application de ces ressources. La légitimité interne avec les auteurs reprend le même type de présentation avec un ajout important :

The resulting practical benefits of this are evident when the reader encounters the challenging classroom exercises and questions as well as the extension work presented in each of the chapters.

Soulignons également l'élément de présentation du projet d'éducation aux médias, sous forme interrogative :

How are we, as both students of the media and citizens of this new age, going to make sense of all of this? How can we understand the media, which seemingly saturates us, and contribute our voices to it?

Cela nous questionne sur le possible changement de ce « we » qui se retrouve en fin de présentation avec la même annonce : « readers of this book », mais qui ne présente plus les étudiants comme cible, mais renvoie à tous les lecteurs : « to keep readers both involved and motivated ». Le « we » serait-il élargi avec non plus seulement la démarche éducative qui accompagne le projet, mais toute tentative de compréhension de ce domaine complexe ? De même que ce « we » n'est, dans ce deuxième tome, plus seulement « student of the media » mais il est aussi « citizen of this new age ». Les énonciations complexes mobilisées dans ce document ne font que participer au sentiment d'omniprésence des médias qui finalement concernent chacun, au-delà de son statut (d'enseignant, d'étudiant, de lecteur, etc.). Mais elles participent également à l'idée que le caractère éducatif ne tient pas seulement du projet, mais des médias eux-mêmes.

Les concepts clés

Nous constatons dès la phrase introductive de ce « foreword » de Media 1, qu'apparaissent, dans l'argument de légitimité partagé, les concepts de représentation et d'information. Nous soulignons également que, contrairement au discours constituant (qui distingue l'étudiant du public), l'étudiant est ici consommateur de médias, il est inclus dans ce « constant flow » qui nous entoure. Dans le Media 2, l'accent semble être mis sur les concepts liés aux développements technologiques avec « information revolution » et convergence autour de l'idée d'une multitude de contenus.

Nous remarquons que, si ce discours institutionnel est moins neutre que le discours instituant (car il inclut une énonciation, interpelle le lecteur par des formes interrogatives, et emploie de nombreux adjectifs), l'usage de vocabulaire éducatif ou pédagogique est encore une fois moindre que celui concernant la description des médias.

Le contenu est divisé, dans le premier volume, en cinq chapitres : *Representation* (comprenant : codes and conventions, meaning and representation, representation and values, constructing reality, representation and national identity) ; *Technologies of representation and New Media* (technological advancements, misrepresentation, computer games, realism in the cinema, the Internet, Online music); *Australian Media Organisations* (a brief history of media ownership, media ownership today, the major players, styles of media ownership, regulating media ownership, Australian content, convergence, new media access and media diversity, ratings and advertising, regulating media content); *Media industry Developments* (from cinématographe to specialised industry, stages in media production, specialist roles in film and television production, specialist roles in magazine and newspaper production, media corporations and new technologies, media development in Australia, interactivity : linking media technologies) et enfin *Storytelling : process and techniques* (telling stories, storytelling and production, story elements and production elements, stages of production for video, photography, print, multimedia).

Dans le deuxième volume, le contenu est divisé en quatre chapitres : *Narrative* (film narrative, production elements, story elements); *Social Values and Social contexts* (social values, social values in the text, whose social values does the text reflect ? Social values in print, in television, in film, and animation); *Media influence* (what is communication?, mass media, communication models and theories, cultural effects and reception theories, communication models, texts, effects and audiences, language in the media, evaluating and analysing research); *Production* (generating ideas, intention, audience, specifications, media skills, designing the production plan).

La simple présentation du sommaire de ces livres montre à quel point les médias sont abordés de manière complexe, en réponse aux attentes du ministère qui présente une large palette d'approches, des codes aux valeurs, de la propriété à l'industrie, avec une place importante accordée, comme on peut le voir, à la question des représentations, et une approche de la question des audiences qui se fait à partir des théories de la communication de masse sur les effets des médias. Nous retrouvons, dans cette partie, une présentation simplifiée des grandes tendances dans la recherche sur les médias de masse, des effets aux usages, des théories de la réception au post-modernisme.

Dans le lexique accompagnant chaque volume, nous trouvons les définitions de représentation :

The act of ‘re-presenting’ or attempting to depict reality. The creator constructs a representation which attempts to depict reality; this is mediated in a number of ways by the processes of selection, construction and interpretation by the receiver.

Mais nous soulignons l’absence de définition de l’idée d’information qui paraît pourtant importante dans la présentation des raisons mêmes d’une éducation aux médias.

Si au travers de ces deux ouvrages, chaque énoncé vise une meilleure compréhension des médias et donc participe à la démarche définitoire de l’éducation aux médias dans une perspective plutôt normative, nous allons nous attarder plus spécifiquement sur le chapitre concernant les représentations¹¹¹, non seulement parce qu’il est un concept central à l’étude et occupe une place importante à la fois dans le curriculum et en miroir, dans ces ressources, mais aussi car il est le foyer des questionnements sur l’identité culturelle comme nous le verrons ultérieurement.

L’étude d’un chapitre, celui des représentations

Representation is one of the key concepts in media. All media practitioners work to create or ‘re-present’ a particular version of a reality. For instance, filmmakers begin by consciously thinking about ways they can represent events, characters and ideas on film. Photographers deliberately decide what to represent and how they will represent it. Even media texts that claim to show reality such as documentaries and reality TV series start with a process of selection and construction. This chapter is about the way in which a message or a media product is produced through a process of selection, omission, construction and representation. It explores the way that, for the receiver, this message or media product is received through a process of selection, interpretation and interaction.

Cet énoncé introductif du chapitre sur les représentations ancre celui-ci dans une approche particulière des médias. Nous allons voir, tout au long du texte, deux éléments de compréhension importants mais paradoxaux. Le premier est que, présentés comme guide ressource pédagogique de contenu d’étude sur les médias, ces documents mettent avant tout l’accent sur la connaissance des médias, plutôt que sur la démarche éducative

¹¹¹ Les énoncés de ce chapitre sont présentés en annexe 3.

de l'éducation aux médias. Pourtant, le deuxième élément est que le texte est très engageant et interpelle le lecteur, qui ici semble plus précisément être l'étudiant puisque les différentes « Learning activities » sont présentées avec des verbes à l'impératif : « study, think, look ». Certains paragraphes débutent même avec cette accroche envers l'étudiant : « look at the image below and describe what you think it is. What you see below is ... ». Nous retrouvons ce type de formulation avec : « anyone in your class who described the image... ».

Alors la confusion se crée entre un manuel qui s'adresse directement à des étudiants, dont la pratique peut être solitaire, et la dynamique de classe explicitement énoncée, dans laquelle l'enseignant occupe une place et consigne ce document à une fonction de ressource pédagogique. Pourtant, à aucun moment le VCE ni le VCAA, instances responsables de cet enseignement, ne sont mentionnés, alors même que ces guides se proposent de fournir le contenu des Units 1&2, 3&4. Le statut de ces documents est alors confus, renvoyant les éléments de son identification à sa structuration. Les considérations autour du genre discursif (peu étudié) des manuels scolaires ne sont pas pertinentes dans ce travail mais permettent simplement de souligner ici l'importance de ces documents au corpus et dans la constitution même des discours sur l'éducation aux médias en Australie.

L'autre ressource discursive institutionnelle : le magazine *Screen Education*

Nous avons déjà présenté la longue histoire de *Screen Education* (anciennement *Metro Education*) et allons simplement maintenant en présenter le contenu, non exhaustivement bien sûr, mais de manière à comprendre ce qui est significatif de cet élément du corpus.

Le magazine propose différentes rubriques, changeantes, mais généralement orientées autour de *Study guide* sur des films ou des séries, des jeux vidéos ou des animations. La rubrique propose une petite présentation du texte médiatique, des pistes d'interprétations à partir d'éléments des codes visuels (plans, couleur, lumière), des éléments symboliques, et des activités à mener en classe, avec différents niveaux. Le magazine propose également des interviews de directeurs de films, des dossiers d'étude sur des pratiques médiatiques (facebook, digital literacy, reality TV, jeux vidéo, photo, etc.), des dossiers thématiques sur l'analyse d'une problématique (par exemple l'étude

des représentations du 11 septembre ; la construction raciale des extraterrestres dans la science fiction, etc.) au sein de divers textes médiatiques. Dans une constante, le magazine présente les divers événements liés aux médias dans tout le pays et un ensemble de ressources (sur des logiciels ou des supports particuliers, la comparaison du support papier et écran pour la même information, etc.), des fiches pédagogiques adaptées à des situations réelles de classe (travailler l’audiovisuel avec des handicapés visuels, penser les questions de narration sur des courts métrages à faire en classe, etc.) et les *Curriculum box* qui répondent directement aux critères du ministère comme nous avons pu les présenter plus haut.

Un contenu varié en écho aux discours instituants

D’après les concepteurs de ce magazine, « Screen Education acts as a guide, helping educators to choose effective and stimulating teaching strategies, diverse and engaging programs and appropriate technology for their classrooms »¹¹².

Aussi pouvons-nous déjà souligner que l’hétérogénéité des supports et des thématiques abordées fait écho à la pluralité médiatique annoncée dans le discours instituant. En même temps, l’accent mis sur l’interprétation divergente possible des élèves (les activités sont toujours accompagnées de questions de compréhension et de débat possible dans le groupe) et sur l’analyse des représentations, à travers les codes, conventions et l’éclairage des valeurs sociales portées par ces produits médiatiques répond également aux attentes du programme, mais aussi à une vision toute particulière des médias en Australie. Les films étudiés sont à la fois des blockbusters comme *X-men*, *Alice au pays des merveilles*, *Avatar*, mais aussi des films australiens à plus petit budget (*Jedda* ou *The Australian Rules* par exemple), mais qui sont une occasion de questionner les valeurs qu’ils portent. Dans la rubrique *Film as texts*, ce sont vraiment des analyses des discours médiatiques qui sont développées et qui proposent des pistes de réflexion sur la société et les valeurs que ces films propagent.

Le magazine se présente lui-même dans un flyer de promotion comme : « Screen education is a magazine of media excellence, focusing on the teaching of screen literacy ». Les raisons de son existence semblent être décrites dans ce paragraphe :

¹¹² Extrait du document de présentation et de promotion du magazine attaché au bulletin d’adhésion.

The advent of digital technology has enabled people across the world to communicate, access digital information, view other people's work and create their own stories through moving images. In this context, it has never been so important for teachers and students to have a thorough grounding in screen literacy.

Nous retrouvons ici l'importance de la question de la communication et de la connexion au monde qui, nous avons vu par ailleurs, a été déterminante dans l'histoire de l'Australie. Aussi pouvons-nous lire :

Firmly grounded in both theory and practice, the magazine brings more awareness about the diversity and complex character of the moving image, simultaneously promoting the joy of learning and an appreciation of screen culture.

Nous reconnaissons la complexité précédemment soulignée dans les autres discours, ainsi que cette double articulation, encore mise de l'avant, de la théorie et de la pratique que nous avons déjà interprétée.

Présentation d'articles de Screen Education en exemplification

Prenons l'exemple de deux articles dans *Screen Education* (dans la rubrique *Feature* du n° 57, 2010 : « Avatar, evaluating a film in a world of its own » de Rjurik Davidson et dans la rubrique *Primary school and middle years teacher resource* du même numéro : « UP, an everyday adventure » de Christine Evely).

Les articles choisis aléatoirement dans *Screen Education* ont en commun une mise en contexte qui passe par : des citations de directeur ou producteur du film et un ancrage de celui-ci dans un genre et la thématique centrale. Dans les deux cas, ce qui est attendu est : « teachers and students (...) can enjoy thinking about the film's themes, ideas and messages and can engage in both discussion and some of the activities that follow ».

Ensuite, chaque article met l'accent sur ce qui caractérise vraiment ce produit médiatique en particulier : pour *Avatar*, il s'agit de la technologie et des effets de l'esthétique, avant l'histoire ; pour *Up*, au contraire, la narration est une occasion de penser la question du bonheur et des émotions. Dans les deux cas, les métaphores et les symboles sont soulignés dans le sens du thème du film pour mettre l'accent sur les valeurs prônées : dans *Up*, c'est à travers l'histoire et les émotions vécues par les personnages que « up reminds us that it is our everyday moments with the people we love that constitute the most important adventure of all » alors « like many films, the

story and characters in *Up* provide us with metaphors for human experience ». Dans *Avatar*, même si c'est la technique qui doit être l'objet de la critique car c'est avant tout (comme *Titanic* avant lui), un film d'effets, il met en scène une histoire, avec des personnages et un ensemble de références et de symboles qui permettent d'en proposer des interprétations. Pour l'auteur,

it is an allegory for the dispossession of many indigenous cultures around the world, both historical and present day. Indeed, *Avatar* explicitly critiques US foreign policy when it describes the military's campaign as one of 'shock and awe' in which they will fight 'terror with terror'. This is an explicit censure of the US's occupation of Iraq.

Le texte développe ensuite les divers arguments et éléments de compréhension en invoquant des auteurs tels que Edward Saïd pour expliquer le basculement des représentations : « the white man is still the centre of the narrative and the protagonist through which we view events ; the Na'vi are still exotic, alien, other, noble savages ». Est ensuite posée la question du genre qui ici occupe une place importante puisque :

Avatar's conventionalism may spring not only from Cameron's politics but also from the genre conventions on which he has drawn.

Nous voyons que les films sont soumis à critique, pas seulement de leurs formes, mais aussi au niveau des valeurs qu'ils véhiculent, des représentations qu'ils font du monde et des relations et identités qu'ils mettent en scène. Ainsi pouvons-nous confirmer la centralité de l'idée de représentation et de la question du sens qui se dégage des différents discours jusque là étudiés.

Les ressources en ligne

ATOM produit également des *Study guide* gratuits ou payants¹¹³ et un *Moving image*¹¹⁴ présenté comme suit :

The Moving Image is Australia's premier series of monographs on film, television and multimedia, covering current practice, history, theory, analysis and criticism. Each monograph consists of about 30,000 to 50,000 words and deals with a specific topic. Some issues will be single authored, and others, edited collections. The writing is scholarly and, at the same time, accessible to an interested general readership. It is also intended that the issues will be of particular relevance for teaching at secondary and/or tertiary level. Australian film/television/multimedia is its principal, but not

¹¹³ Consultables à l'adresse suivante : <http://www.metromagazine.com.au/studyguides/study.asp>

¹¹⁴ Disponible sur : http://www.metromagazine.com.au/moving_image/index.html

exclusive, focus. The monographs have readers and subscribers from all over the globe, with one of the titles currently set as a text at Exeter University in the UK.

L'ensemble des ressources payantes de ATOM sont également disponibles sur <http://www.theeducationshop.com.au/shop/default.asp>

Nous ne pouvons présenter ici l'ensemble des ressources disponibles sur ce média étendu, mais nous souhaitons simplement souligner, d'une part, la richesse et l'importance du fond produit, confirmant l'avancée de l'éducation aux médias et des ressources l'accompagnant dans ce terrain ; d'autre part, l'approche générale et cohérente du contenu des films et autres produits d'« image mouvante » comme analyse des représentations, des conventions et des valeurs portées par ces produits culturels.

Les acteurs du domaine rencontrés pour les besoins de la recherche

Dans le cadre de la constitution de notre corpus secondaire, dans le souci de cibler pertinemment les documents à l'étude, mais surtout d'être en mesure de contextualiser justement chacun des textes officiels sélectionnés, nous avons rencontré trois personnages majeurs dans le processus d'institutionnalisation et de fonctionnement actuel de l'éducation aux médias dans le Victoria. Nous présentons Imre Hollossy, John Benson et Roger Dunscombe pour leurs fonctions dans le domaine et à partir des statuts qu'ils occupaient au moment de leur rencontre en 2005.

Imre Hollossy, *acting manager* du P-10 Curriculum, est en charge du programme *Media studies* dans le curriculum au VCAA. Il a participé aux premiers projets de création, d'évaluation et d'institutionnalisation du domaine. Impliqué dans la mise en place du programme, il a occupé une place importante tout au long du processus de préparation puis d'apparition du cours dans le curriculum, et enfin de son maintien et des diverses formulations que nous venons d'étudier.

John Benson, enseignant et responsable du *Program of Media Studies, School of Communication, Arts & Critical Enquiry, Faculty of Humanities & Social Sciences*, à

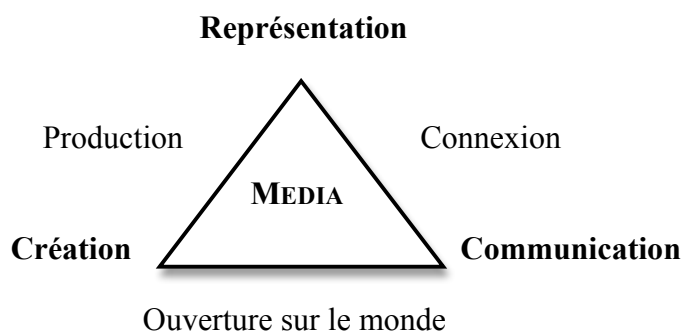
La Trobe University. En charge du premier groupe de travail sur l'éducation aux médias dans le Victoria, il s'est impliqué dans les nombreux comités de pilotage du projet, de son exploration à sa première formulation officielle. Il a continué ensuite à participer aux travaux d'écriture, de reformulation, d'évaluation et bien sûr, il reste très engagé dans l'enseignement et la pratique de l'éducation aux médias.

Roger Dunscombe, *deputy chair* de ATOM Victoria et pendant longtemps membre du bureau, enseignant du cours *Media Studies* au Melbourne Girl's college, également impliqué dans la correction et la relecture des programmes au VCAA. Il participe actuellement à la préparation du curriculum national. Il a largement contribué à la mise en forme et à l'écriture des deux Media Heinemann présentés plus haut et participe activement à l'organisation et à la présentation du travail de ATOM dans des colloques nationaux et internationaux.

Conclusion : Les discours officiels sur l'éducation aux médias en Australie dessinent le visage d'un paradigme fort et ancré dans le champ éducatif

L'analyse de ce corpus scindé en deux paroles nous montre un discours globalement cohérent autour des diverses dimensions des médias, et principalement basé sur la notion de représentation, l'idée de créativité et celle de capacité de communication. Nous pourrions dire que ce sont les « trois dimensions de l'éducation aux médias en Australie ». Aussi il importe de souligner que la structure des discours officiels sur l'éducation aux médias dans le Victoria, État précurseur et leader en la matière en Australie, est organisée autour du média comme nous pourrions le synthétiser dans le schéma suivant.

Schéma de synthèse de la structure thématique des discours officiels en éducation aux médias en Australie



À partir de la centralité du média dans les discours, ce sont précisément les trois aspects essentiels de la création, la représentation et la communication qui nous renseignent sur ce qu'est cette éducation aux médias en Australie. Ce sont ces mêmes éléments, ainsi que les notions annexes qu'ils ont soulevées, qui nous permettent de poser la question de l'interculturalité. Nous présentons alors cette interrogation à partir des grands éléments thématiques identifiés des discours instituants et institutionnels dorénavant appréhendés indifféremment et à la lumière d'éléments contextualisants.

L'EDUCATION AUX MEDIAS EN AUSTRALIE OU L'ANCRAGE INTERCULTUREL DANS UN PROJET DE COMMUNICATION

La présentation du corpus australien de discours officiels en éducation aux médias, scindé entre deux instances, institutionnelle et légitime, a montré une certaine cohérence autour de l'objet central des médias et fondé sur les trois dimensions que sont **l'aspect créatif et ludique** des médias, et par extension, du projet d'éducation aux médias ; la nécessaire **capacité de communication**, et ainsi, l'apprentissage de compétences communicationnelles ; la **notion de représentation**, concept indissociable de toute forme médiatique. Ces trois dimensions se rencontrent autour des capacités des médias à connecter au monde et aux autres, à faire circuler des valeurs et des connaissances et à permettre à chacun de s'exprimer, de faire valoir (dans la production comme dans l'interprétation) une vision singulière sur le monde. De cette première synthèse et analyse des discours officiels, nous avons identifié un corpus spécifique qui nous permet plus particulièrement d'explicitier les convergences de ce projet avec des dimensions de la communication interculturelle. Nous allons alors voir en premier lieu que chacune des dimensions de ce projet est porteuse d'un de ces éléments interculturels pour finalement montrer qu'elles conduisent toutes à l'exploration de la notion centrale : le sens.

Première dimension du projet : la compétence communicationnelle

Comme nous avons pu le souligner à partir des discours instituants, l'éducation aux médias en Australie est attachée à une approche communicationnelle. Les discours

institutionnels reflètent également cette approche en donnant la définition suivante du projet :

Media studies is about the interrelationship between communication, information and self-expression. We produce in order to convey a message to someone else. We select and use different forms of media to communicate. (...) Your idea and how you present it is influenced by who you are, your knowledge, background and experience.

L'éducation aux médias permet ainsi de « strengthen their communication skills » (rappelons que c'est l'emploi unique d'un verbe incluant non pas une intention éducative mais le résultat de celle-ci). Nous avons pu relever cette dimension de compétence communicationnelle à partir de notre corpus secondaire, et notamment des entretiens avec les acteurs de l'institutionnalisation de l'éducation aux médias.

En effet, l'élément éclairant qu'il nous semble pertinent de rappeler ici est la grande hétérogénéité culturelle des classes dans les années 1970 en Australie, suite à l'ouverture des frontières, et les enjeux qui en ont conséquemment émergé dans les écoles australiennes. Comme nous le mentionnait John Benson, dans des classes où moins de 30% des élèves étaient nés en Australie, la capacité à communiquer était une compétence indispensable à acquérir pour intégrer l'école mais aussi plus largement, la société d'accueil. Elle était également la condition pour intéresser ces jeunes arrivants, les faire rester à l'école et les inciter à participer à la création du projet de nation dans laquelle ils venaient d'arriver. Aussi, et les études anthropologiques et culturelles sur la question le montrent, la communication est le principe de base de l'acculturation culturelle et de la participation à la création des identités. La communication est ici entendue à la fois comme l'échange d'un contenu, quel qu'il soit, mais surtout de l'existence d'une relation permettant cet échange. Cette relation, pouvant avoir des degrés d'intentionnalité variables, permet de se penser, dans la configuration médiatique, comme producteur de messages ou comme récepteur de ceux-ci. Les approches communicationnelles de ce projet d'éducation aux médias mettent donc l'accent sur la capacité de chacun à communiquer, mais aussi sur sa position d'interprétant, de récepteur, notamment autour de la notion d'audience qui, nous l'avons vue, occupe une place importante dans ces discours.

Les études sur les audiences sont, comme souvent, scindées entre deux approches, l'une purement quantitative, qui sert essentiellement aux mesures, à but commercial,

d'évaluation et de ciblage ; et les études sur les publics, qui permettent une compréhension plus fine de ceux qui regardent, de comment ils le font et de ce que ça leur apporte (en terme de pratiques et interprétations). Cette deuxième approche permet d'ajouter aux questionnements sur la production du sens, centrale dans les approches australiennes des médias, la dimension interprétative, avec pour variable, un ensemble de critères non seulement démographiques, mais aussi culturels, sociaux, genrés, etc.

C'est un ensemble de traditions intellectuelles diverses qui ont mené à cette approche australienne des audiences, à la fois la sémiotique (issue de la linguistique structurale mais axée vers le concept d'idéologie puis vers l'analyse de discours) ; les *Cultural Studies* anglaises intégrant les questions de pouvoir, de culture et de classe dans la consommation des médias ; et les approches empiriques telles que celles des *Payne Fund Studies* (1928-1933). De nombreuses études de ce genre ont été menées auprès du public des jeunes qui ont servi de mesures de pression auprès des gouvernements respectifs (avec une propension aux études féministes à partir des années 1970) et auprès des publics spécifiques tels que les fans et les diasporas. La question de la communication, appréhendée dans un sens global intégrant production et réception a été très tôt approfondie, en Australie, d'une manière tout à fait spécifique aux conditions connues par ce continent isolé, emprunt à l'immigration massive.

Aspects of the global media experience may include not only the circulation of media texts outside their country of origin, but also the ways in which patterns of migration - especially in a settler nation such as Australia - have produced cultural diasporas which use the media in very specific ways (Turnbull, 2006 : 91).

Rappelons que les communications médiatisées et médiatiques ont été reçues en Australie comme révolution spatio-temporelle, rapprochant un monde lointain, et « simultanésant » un contact avec le reste du territoire, et l'extérieur, jusque-là très lent¹¹⁵.

¹¹⁵ Avant que le télégraphe ne relie Melbourne à l'Indonésie - et par là, au reste du monde - autour de 1850, il fallait environ quatre mois pour échanger un message avec l'Angleterre (alors directement en charge du continent australien).

Deuxième dimension : l'aspect ludique et créatif des médias en éducation

L'histoire d'apparition et d'institutionnalisation de l'éducation aux médias en Australie et plus précisément dans le Victoria qui est le cas à l'étude, nous montre que les médias ont tout de suite été adoptés par les enseignants, notamment pour leur aspect ludique lié à la production de documents. Ce travail de production avait deux avantages majeurs. D'abord, en favorisant une pédagogie participative et des projets de groupe, il créait l'interaction et la coopération entre des enfants culturellement très différents. Ensuite, il permettait de manipuler des objets nouveaux et de donner un terrain d'expression et de créativité aux élèves.

La créativité est un domaine important dans le système éducatif australien qui a toujours voulu réserver une place majeure au domaine des arts. Rappelons qu'une des mesures majeures des réformes éducatives ayant conduit au curriculum actuel est que l'école doit avant tout être une source de plaisir pour les élèves, avant même une préparation pour le futur. Aujourd'hui, l'Australie nous semble être un continent émergent en matière de production artistique, notamment sur Internet avec le web design, en photographie, publicité, etc. La migration de jeunes australiens vers l'Europe et Londres plus particulièrement est également un reflet de cette jeunesse créative qui veut chercher ailleurs les sources de son enrichissement. Nous avons pu constater ce développement créatif dans notre environnement proche et ces mouvements vers les capitales anglosaxonnes porteuses de mode et de créativité.

Aussi, cette approche créative de la culture des médias est portée par un document important en Australie, produit en octobre 1994, intitulé « Creative nations, commonwealth cultural policy »¹¹⁶ (nous soulignons):

In the past decade, State and Territory Governments have taken on a much larger share of the responsibility. Although the Commonwealth Government believes that it could be more effective than it presently is, the Cultural Ministers' Council has created the potential for a more comprehensive and coordinated approach to issues of **cultural development**. Commonwealth-State cooperation is highlighted in this statement by jointly funded new national institutions.

¹¹⁶ Disponible en ligne : <http://www.nla.gov.au/creative.nation/contents.html> consulté le 4 mai 2011

The proportion of private sector sponsorship of the arts and humanities compared to sport has fallen substantially. The Commonwealth recognises the need to balance the equation, and create a trend towards the pattern of private benefaction which so richly endows cultural activity in some other countries, most notably the United States.

The Commonwealth takes the view that **responsibility for our creative life is shared**, and that, not least among those who must work to develop self-reliance and self-sufficiency are the artists and their agencies and **audiences**. Without endorsing the view that government support tends to stultify creative output, the Commonwealth Government is determined that **our cultural development will be driven as far as possible by the creative energy of individuals, groups and communities** and that, wherever possible, government will not be the sole means of support for their efforts.

In recognition of their essential role in our nation's life, in 1993 the Commonwealth Government made the arts a full Cabinet portfolio. Early this year the Government decided to combine the Arts and Communications portfolios, because in the modern era there are natural synergies between them. These two measures are in part the fulfilment of the Government's promise to bring cultural issues into the mainstream of our national life, and accord them their rightful place in all decision-making. This cultural policy is another major step in that direction.

The Commonwealth's role in cultural development falls into five principal categories:

- nurturing creativity and excellence;
- enabling all Australians to enjoy the widest possible range of cultural experience;
- preserving Australia's heritage;
- **promoting the expression of Australia's cultural identity, including its great diversity**; and
- developing lively and sustainable cultural industries, including those evolving with the emergence of new technologies.

In various ways, the specific initiatives described in *Creative Nation* embody these ambitions of the Commonwealth.

Ce document, produit par le gouvernement Keating, est la première réglementation culturelle nationale en Australie et vise à protéger la spécificité de la culture australienne d'un « assault from homogenized international mass culture » (Commonwealth of Australia, 1994 : 1). Cette mesure défensive n'est pas non plus sans nous rappeler l'un des arguments majeurs dans l'institutionnalisation du domaine de l'éducation aux médias que nous avons présenté en deuxième partie de ce travail. Dans la même lignée d'une réflexion sur la corrélation d'une identité nationale et de la production médiatique, ce texte fait mention de diverses formes culturelles dont la musique populaire et les associe directement avec les questions identitaires et multiculturelles. Si ce projet d'utiliser les règlements nationaux pour protéger la culture

australienne n'a pu aboutir, suite à la fin de la gouvernance de Keating au profit de la coalition des partis Libéral et National menée par Howard, ceux-ci ont persisté à promouvoir l'idée que la culture pouvait participer à la formation d'une société australienne soudée. Ainsi, la dimension ludique et créative des médias et de toutes les formes culturelles ont depuis fort longtemps été prétextes à des questionnements identitaires en Australie.

Troisième dimension : les représentations comme élément central de compréhension des médias

Avec la notion centrale de la représentation, il est difficile de ne pas converger vers des problématiques culturelles, sinon interculturelles. Car, comme le mentionne le guide Media 1 :

Representations tell you a lot about the society and the culture that produces them. You can see what the society values and what it sees as less important. You can see what a society respects and what it fears. Representations of ethnicity have always been a 'tricky' area. For centuries, societies have represented outsiders as 'other' to be feared or mocked.

Ainsi, en Australie, la notion de représentation pose nécessairement la question de l'Autre.

Where a representation can become a kind of shorthand to attach multiple meanings. (...) When you look at representations you can see the tend to become stereotypes when formulaic traits are continually attached to a representation. This can often result in negative racial stereotype. One thing you will notice with stereotypes is that the closer you are to the group being stereotyped, the less 'realistic' the stereotype seems and the more likely you are to find fault with it.

On trouve dans le paragraphe contenant cette citation, les notions de subculture, exemplifiées par le « frenchness », qui renvoient à des idées portées par les *Cultural Studies* pour qui l'identité se construit aussi par les discours et les représentations. Ainsi les identités de groupes, ou de sous-groupes (héritage des approches critiques), les identités de genre ou d'ethnicité, se constituent au travers de ces produits médiatiques qui les définissent et les font exister dans la sphère publique. « The media constructs representations of gender and these representations become part of the myths that a society holds ». De nombreux exemples sont donnés au sujet de la représentation des femmes, notamment dans la publicité.

La notion de représentation, à travers la mention de l'autre, pose aussi nécessairement la question de la culture et de ce qui l'accompagne, comme le laisse entrevoir ce passage du guide Media 1 :

It is important to understand the political implications for these choices as well as the cultural implications. (...) The world is presented to you in a myriad of ways through every media form. The media represents, rather than reflects, reality.

La question des représentations est posée en terme postmoderne de « qu'est-ce que cela fait au monde et au récepteur ? ». En d'autres termes, si le concept de représentation est central à tout projet d'éducation aux médias, il est spécifiquement orienté autour de la question du pouvoir de ces représentations sur le rapport au monde de ceux qui y sont confrontés, plus que, comme nous pourrions le voir dans d'autres cas, des modes de construction de l'information. La construction, inhérente à la représentation, est renvoyée au processus d'interprétation, et donc à sa fonction de compréhension du monde, autant qu'à un procédé de production. Le choix des sujets d'exemples de ces représentations, les familles, les genres et les groupes ethniques, montre à quel point la question de l'attribution est présente dans ce programme. Et cela est justifié par cette phrase du guide qui nous semble symptomatique de l'approche australienne de l'éducation aux médias :

It is very important that, as a media student and as a member of an international community, you are mindful of the differences between cultures and the variety of ways that human beings communicate.

Les exemples donnés dans ce cadre dépassent la configuration médiatique pour questionner la communication plus largement, à travers la question du sens.

Retenons simplement que les exemples donnés, telles les significations des couleurs qui ne peuvent être dissociées d'un contexte (« the meaning attached by way of our culture or society »), pour illustrer les « cultural code », sont les mêmes utilisés en éducation interculturelle pour comprendre les mécanismes de communication (les différentes appréciations des couleurs par exemple - « as a group, discuss the meaning other cultures attach to colours »).

Le concept de représentation est donc ici indissociable de la question interculturelle, et l'appropriation scientifique que s'en est faite l'Australie en témoigne. « That is, you draw on your knowledge of your culture to make meaning of something ».

Une appropriation culturelle du concept de représentation

La représentation est donc avant tout une tentative de communication. C'est pourquoi elle a donné lieu à diverses théories. En Australie, un paradigme dominant a été celui de la théorie des représentations dans l'analyse féministe des films (ancré dans un paradigme des « psychoanalytic theories of human behaviour »). Si cette théorie a depuis été largement critiquée, il en est resté deux éléments forts que sont, tout d'abord, « the legitimisation and popularisation of symbolism as a crucial feature of representational practice ». La distance établie entre la chose représentée et la représentation elle-même a donc été mise à jour par le principe de symbolisation. Aussi, le deuxième élément important de cette théorie est, selon un auteur majeur des théories de la communication et des médias de masse en Australie :

legacy and psychoanalytic feminism is in the way representation is now linked to an idea of 'objectivation', which itself has become a shorthand for something rather more damaging than simply being rendered as an object of the gaze. Objectification is so closely associated with the history of thinking about the ways in which women are represented that it has become commonplace to conflate objectivation with 'demeaning representation', or even with 'offensive representation' (Bowles, 2006 : 69).

Toutes ces approches renvoient au même moment essentiel qu'est la mobilisation du langage. La sémiotique et les diverses théories du langage servent donc à éclairer le fait que la façon dont nous communiquons est plus associée aux relations que nous instituons entre les signes entre eux qu'entre les signes et ce qu'ils représentent.

Difference between the words constructs the difference between the things, and it is only in learning language that we learn which differences matter in our culture and language group, and which don't (Bowles, 2006 : 74).

Dans cette approche, le langage lui-même est symboliquement porteur et prescripteur de culture. Il est donc discriminant dans les appartenances non pas seulement linguistiques mais aussi culturelles. « As Hall and many others argue, this theory of language as a practice of representation therefore enables a considerable degree of sensitivity to cultural difference » (Bowles, 2006 : 74).

Aussi la question des représentations est-elle directement associée à des problématiques interculturelles, et c'est bien dans ce sens que les travaux australiens sur les médias les utilisent, à la fois comme système de fonctionnement du langage, mais surtout du pouvoir, des idéologies, et des stéréotypes.

This offers us a much sophisticated model for thinking about the representation of social complexities like gender, race and ethnicity in the Australian context, as these have become the most powerful markers of identity differentiation both in critical thinking and everyday stereotyping. Just as language constructs difference as part of the meaning of the smallest everyday item, its larger effect can be seen to be the construction and reinforcing of social differences and, in turn, the creation of a way of thinking about (and repoliticising) the relations of power which those differences support (Bowles, 2006 : 75).

La question des représentations repose bien dans le langage comme le montrent les théories de sémiologie, à travers la relation des représentations les unes avec les autres, dans une tension de pouvoir et d'idéologie ; mais aussi dans ce que nous sommes lorsque nous interprétons ces relations, en tant que public. C'est pourquoi l'autre concept fondamental et lié à celui de représentation, fortement utilisé en Australie, est celui d'audience, qui renvoie, en français à la notion de public, comme nous l'avons vu précédemment.

One of the central concerns of media analysis involves the study of 'representation', a term which is used first to describe the way in which the media portray events, people and ideas, and second to explore the way in which that portrayal influences the real world of events, people and ideas (Bowles, 2006 : 64).

La représentation est l'aboutissement d'une série de choix (de production) qui sont la mesure de la différence entre la réalité et la représentation. « Media literacy means that most audiences are aware of these processes, and we understand how they work » (Bowles, 2006 : 65). Cette approche des représentations a donné naissance à des mouvements critiques qui mettent en avant le fait que les images devraient représenter la vie sociale de manière plus réaliste, autrement dit, prenant en compte les diversités qui la compose. Cette notion est très importante puisque qu'elle est à la base de la communication.

De plus, ces choix ont un impact sur cette même réalité que les représentations servent à « dire ». « The quality, nature and effect of representation is felt in terms of real transformations of self, identity and perception of the world » (Bowles, 2006 : 66). Les représentations sont approchées pour leurs effets sur les individus représentés, sur les groupes associés aux individus représentés, et sur les personnes spectatrices de ces représentations.

Nos expériences du monde sont limitées à notre espace spatio-temporel, et cela veut dire beaucoup en Australie. Ainsi, l'avènement des médias est aussi associé à la capacité de vivre des expériences du monde étendu, mais nous n'avons aucun moyen de vérifier et de contrôler leur pertinence et le degré de fidélité avec cette « réalité » dont les médias nous parlent car elle est hors de notre portée.

Dependence on representation even to understand these very straightforward cultural vectors (geography and history) is at the heart of the Australian experience. Just as our sense of what's happening in other parts of the world, or what happened in the past, is strongly infected by media representation, so do the many different sections of the Australian community know each other primarily by means of media images (Bowles, 2006 : 67).

Cette problématique pose la nécessaire question de la véracité et par extension, de l'impossible objectivité des représentations, qui, poussées à leur forme la plus statique, conduisent à l'étude des stéréotypes.

L'importance des études sur les stéréotypes

Une autre théorie forte liée à la représentation est celle du stéréotype, tel que présentée dans le guide Media Heinemann :

Stereotyping is as critical to effective representation as symbolism. Both function as a kind of short-cut, replacing the particular with the general, by misrepresenting the general as an imaginary particular.

Cette théorie connaît aussi quelques limites puisqu'évidemment, il est impossible de représenter quelque chose ou quelqu'un dans la diversité qui le constitue, ce qui force l'utilisation de stéréotypes. Mais elle a un avantage majeur sur la précédente, c'est que ces stéréotypes « allows for (even depends upon) sensitivity to cultural and political specificity, and the prospect of social change » (Bowles, 2006 : 71).

Cette question des changements sociaux attache la question de la représentation à une troisième théorie qui est celle de « ideological model of representation ».

This position argues that representation is one of the most obvious means by which powerful minorities impose their preferred positions (their ideologies) on the larger populations of passive reading and viewing publics (Bowles, 2006 : 71).

Dès lors, la question de la représentation des minorités et des « autres » est encore une fois problématique, comme le montre cet extrait du guide Media Heinemann :

Over the years, computer games have provided many examples of racist and stereotypical representations. Often, minority characters in computer games are represented as foolish or comic in their appearance and behaviour, or as the enemy to be destroyed.

L'étude des stéréotypes dans les médias constitue une part importante du programme d'éducation aux médias en Australie, à l'image de l'unité complète consacrée à la compréhension de la notion de représentation. Les questions de la co-existence de divers groupes culturels et la circulation de stéréotypes sur chacun d'eux dans les médias fait partie intégrante de l'approche éducative relative aux médias, et cela, en cohérence avec un des principes fondamentaux prôné par l'éducation : « openness of mind : being willing to consider a range of different views and consider different ways in which evidence is perceived and solutions can be reached »¹¹⁷.

Aussi, soulignons le fait que cet autre faisant explicitement partie des discours n'est pourtant pas identifié. Il prend la dimension anthropologique de celui qui n'est pas nous, laissant au « nous » la même liberté d'appropriation.

Bilan : quand l'analyse des dimensions révèle un autre aspect oublié du corpus

Comme nous venons de le voir en explorant les trois dimensions identifiées comme fondatrices de l'éducation aux médias dans les discours officiels, les questions culturelles sont traitées à différents niveaux du texte. Il semble acquis que les médias jouent un rôle dans le rapport à l'autre : « help shape the way they perceive themselves and others » comme nous le mentionne le programme officiel. Le projet d'éducation aux médias étant alors orienté vers l'analyse différenciée de « their own and other's experiences of media », cela à travers le fait que les médias sont porteurs de valeurs : « the media comment on culture and values and reflect the society in which they were created ». Ou, comme nous l'avons vu dans la version 2011 : « Specific symbolic languages and discourses of society and culture that shape meaning and reflect the society in which they were created ».

¹¹⁷ Extrait des « *Five educational principles* » consultables sur : <http://www.vcaa.vic.edu.au/index.html>

Dès lors, le programme d'éducation aux médias permet d'acquérir des connaissances et compétences « valuable for participation in and contribution towards contemporary society » car elle permet de comprendre, entre autre « the impact of media in society ». Les médias sont présentés comme porteurs de questions identitaires et culturelles, dans le sens où ils sont des « representations of social, personal and cultural reality » et qu'ils jouent un rôle dans la « creation and exchange of personal, social, cultural, national and global identities ».

L'interprétation de ces dimensions nous a rappelée à une dimension constitutive du corpus qu'est la diversité théorique des approches de la configuration médiatique. L'approche complète de la question des représentations dans les discours australiens, éclairée par une conception particulière de la notion dans cet environnement spécifique, est l'exemple d'un ancrage théorique contextualisé et complexe. Aussi, les autres dimensions (créative et ludique ainsi que communicative) nous renvoient toutes à ce même ancrage qui confirme le résultat présenté dans le chapitre précédent. Le média occupe une place centrale dans le projet d'éducation aux médias, accompagné d'un développement progressif des connaissances complexes à son sujet. Autrement dit, chacune de ces dimensions fondatrices de l'éducation aux médias en Australie conduit à établir la singularité de ce projet. Centrale, la connaissance des médias nous dit aussi beaucoup du pays lui-même à travers les appropriations des concepts médiatiques et les perspectives d'analyse mises en place.

Un ancrage théorique spécifique et constitutif

Aux vues de la situation géographique de l'Australie, et comme nous l'avons mentionné plus haut, les technologies de l'information et de la communication ont occupé une place importante dans le développement de ce continent. Les théories de la communication de masse ont donc acquis une dimension particulière en Australie, qui a dû prendre dans les diverses approches auxquelles elle a été confrontée, des paradigmes particulièrement pertinents pour ses enjeux spécifiques. Comme le souligne John Sinclair dans un ouvrage coordonné par Stuart Cunningham¹¹⁸ et Graeme Turner¹¹⁹, les

¹¹⁸ *Professor of media and communications, Queensland University of technology, and director of the Australian research Council centre of excellence for creative industries and innovation.* Il est connu pour sa participation aux travaux des *Cultural studies* et de leur relation avec les pratiques industrielles et les politiques gouvernementales.

deux spécialistes reconnus des médias et de la communication en Australie : « a culturally derivate yet independent and media-intensive nation has learned to constructively adapt received ideas to deal with its own reality » (2006 :26).

L'influence des *Cultural Studies*

L'Australie, nation récemment colonisée, porteuse de l'histoire que nous avons pu présenter dans la première partie de ce travail, occupe une place unique en matière de théorie et de recherche en communication et médias. Ses idées sont dérivées des études issues des pays du Nord, principalement l'Europe et les Etats-Unis reconnus comme précurseurs dans ce champ, mais aussi comme conséquence de la globalisation et la dissémination des travaux ainsi que du passé colonial qui lie l'Australie au Royaume-Uni et la dépendance développée aux Etats-Unis. Ces idées, modèles et théories ont très vite été largement réinterprétés et adaptés à un contexte culturel, social et géographique qui est le leur. Sinclair (2006 : 13) veut alors montrer « the formative influence they have had on particular styles of work in Australia ; and to show how they have become transformed in the process of being adapted to our experience here ».

Que ce soient les approches critiques européennes ou les études empiriques américaines, toutes ont pu converger vers une forme de *Cultural Studies* importée en Australie par Hall et autres auteurs anglophones, et qui ont été largement exploitées et remodelées par les auteurs australiens par la suite. Le contexte historique, philosophique et même idéologique du continent nous explique ensuite le lien étroit que ce type d'études, ainsi que les *Postcolonial Studies* et *Subaltern Studies* qui les accompagnent, entretiennent avec la problématique multiculturelle.

Cette approche a d'abord été mise au service des études sur le cinéma, puis la télévision et enfin toute autre forme médiatique, y compris les jeux vidéos, la téléphonie mobile et toute technologie étant plébiscitée en Australie. Dès les années 1980, quelques auteurs développent des versions australiennes des *Cultural Studies*, avec la parution notamment de *The Australian journal of cultural studies* en 1983 qui deviendra

¹¹⁹ Professor and director of the centre for critical and cultural studies at the university of Queensland. President of the Australian academy of humanities and convenor of the Australian research Council cultural research network. Il est le fondateur des *Cultural studies* en Australie (après s'être gradué au Canada, au Royaume-Uni et en Australie) et est internationalement reconnu pour ses travaux sur les films, les médias et les études culturelles.

international et rebaptisé *Cultural Studies* en 1987 par la création d'un éditeur spécifique et d'une association professionnelle en 1993.

L'autre branche influente en Australie est celle des politiques économiques axées sur la production et la distribution de contenus médiatiques, toujours orientées vers la question du sens, ce qui aujourd'hui prend la direction de l'étude des industries culturelles.

After the great expansion of university education and the wider acceptance of international influences experienced by Australia in the 1960's, as well as the beginnings of a self-conscious critique of 'the Australian way of life', fertile ground had been prepared for the seeding of British cultural studies by the beginning of the 1980s (Sinclair, 2006 : 21).

L'approche d'économie politique, impulsée par l'étude des industries culturelles, y a trouvé une forte résonance en raison des peu nombreuses compagnies australiennes qui, « were in fact 'not Australian' because they served 'the interests of US imperialism' (1977 : 6) » (Sinclair, 2006 : 23). Dès les années 1980, de nombreux auteurs ont développé une approche australienne de cette économie politique, se détachant de l'explication par classes.

Ces deux approches ont été complémentaires dans le développement des études de médias et de la communication en Australie, et ont débouché sur l'étude des industries créatives et sur de nombreux travaux sur la question du sens dans les médias.

Les approches de Foucault y ont également trouvé une forte résonance, comme partout dans le monde, mais sous un angle particulier car « in Australia, it directed academic attention to the role of cultural and media policy as a key link between government and culture (Cunningham, 1992 ; Mercer, 1994) » (Sinclair, 2006 : 25). Les questions de politique et industries culturelles ont été ensuite développées à l'Université du *Queensland Technology* sous le terme de « creative industries ».

The idea of 'creative industries' is a striking new Policy field that has emerged in recent years. It has the potential to reshape relations between old and new media and the cultural sector, and to place media, communications and culture squarely as a driver, rather than a backseat passenger, in the knowledge economy (Cunningham, 2006 : 58).

Ce que certains appellent le « policy moment » est un virage théorique et empirique pris vers l'analyse et la critique des politiques culturelles et médiatiques, qui est une

direction intéressante et importante, persistante aujourd'hui. Comme nous l'avons mentionné plus haut, la question créative est associée à la question identitaire (intégrée au projet d'éducation aux médias, qui met de l'avant la dimension créative et ludique des médias).

Il ne suffit que d'un regard au programme de recherche d'une faculté australienne ayant un département des arts pour voir à quel point leurs approches sont diversifiées et complexes. Prenons l'exemple de l'université Macquarie où nous avons pu étudier pendant un an durant cette recherche. Au sein du département des arts, le domaine de recherche intitulé « Media », le plus dense de tous, propose des axes tels que : *Australian National Identity, Comics and Graphic Novels, Fan fiction, Feminist cultural studies, Gender and geography in cinema and media, National cinemas, particularly Australian, Turkish and Middle Eastern cinemas, Practices of the self and formations of citizenship within neo-liberal political cultures, Race and the Media, etc.* Ce département porte d'ailleurs le nom suivant : *Department of Media, Music, Communication & Cultural Studies*¹²⁰.

La question identitaire

L'histoire de l'Australie nous montre que le désir de se constituer en nation, d'établir une identité spécifique à ce morceau d'Occident en terre d'Asie a permis, dès les années 1970-1980, de mener de larges réflexions sur la question identitaire, mais aussi sur la et les cultures, notamment les cultures populaires comme lieu commun de plaisir et de définition. En articulant des travaux (structuralistes, sémiologiques, etc.) autour de la question du sens, on atteignait les dimensions importantes de compréhension de cette vie à construire ensemble, de cet *Australian way of life* qu'on voyait se dessiner et qu'il fallait valoriser, dans la distinction des modèles jusque-là établis (couronne anglaise puis impérialisme américain). C'est en effet, et nous l'avons montré par l'histoire de l'apparition de l'éducation aux médias, dans une dynamique de mise à distance des cultures anglaise et américaine, très présentes sur le continent, que pouvait se constituer un « projet australien », la constitution d'une culture et d'une identité propre. La définition identitaire est un mouvement politique (protectionnisme et multiculturalisme

¹²⁰ <http://www.mmccs.mq.edu.au/>

par exemple), culturel (illustré par « creative nation ») et idéologique (par l'avènement de pistes scientifiques de compréhension de la réalité sociale). Ainsi le domaine des sciences de la communication s'est-il également impliqué dans ce projet identitaire en s'appropriant les recherches et courants importés, comme nous venons de le voir, et en les intégrant dans des structures et paradigmes contextualisés.

Les cours, puis filières universitaires en communication et médias, ont commencé à s'établir dans les années 1970, au cœur des départements d'éducation, de sociologie et de sciences politiques, d'abord dans des approches empiriques inspirées des Etats-Unis, puis de plus en plus orientées vers les dimensions critiques et interprétatives européennes. Les premiers cours donnés en université étaient à *La Trobe*, Melbourne, en 1977 par Patricia Edgar autour des questions de rapport des jeunes à la violence via les écrans (*Children and screen violence*, 1977). Notons d'une part que cette même université est à l'origine des premières réflexions en éducation aux médias et est encore aujourd'hui une source importante de cours sur les médias et la communication.

Melbourne est donc bien le terrain fertile de ce domaine, autant dans la recherche scientifique que dans l'éducation aux médias. Soulignons aussi que de nombreux travaux précurseurs dans le domaine en Australie s'articulent autour de problématiques liées à la jeunesse. *Children in front of the Small screen* en 1975 par Grant Noble et d'autres illustrent ce que Sinclair (2006 : 22) souligne comme étant :

How Australian media and communication researchers were able to inform themselves about relevant perspectives from elsewhere, reflect critically upon them, then adapt and fuse them together so as to research issues in our own environment.

Ce sont toutes ces approches qui sont au fondement même des mouvements d'éducation aux médias, à la fois comme réponse à un impérialisme culturel que l'Australie, en quête d'identité, refusait (et les analyses des politiques continuent de dénoncer cet abandon de « l'australianité » prônée par les industries culturelles); et comme compréhension même de la diversité interprétative et représentationnelle du monde qui faisait de cette terre d'immigration un *melting pot* expérimental, dont il faudrait bien tirer un élément commun de constitution en nation. Nous pouvons ainsi dire que l'éducation aux médias se nourrit profondément de cette approche particulière que

l'Australie a su tirer de ses influences étrangères, tout en développant une perspective en réponse à son environnement.

Souvenons-nous alors que l'un des arguments forts de la mise en place de projet sur les médias est la valorisation de la production australienne et la protection envers ce qui était vécu contre de l'impérialisme américain, menaçant une identité australienne dont les modes de vie se rapprochent sensiblement de ceux de l'Amérique du nord. Dans le guide Media Heinemann nous lisons :

Often, we not only take for granted the presence of the media in our lives, but also we take for granted the way the media represents the world to us. This is particularly the case when it comes to culture and values. **Many of the ideas of what it is to be Australian come from the media.** How do you think our national identity has been created or reinforced by the media? What sort of nation is Australia? How have we come to believe this? There are some of the important questions that you need to ask to examine the role the media has in national identity.

Nous voyons cette problématique de l'identité nationale australienne dans les médias dans un autre chapitre du document, concernant la question de la propriété des médias.

Est mentionné que :

another reason for restricting foreign ownership of Australian media is to ensure the production of local content. Television production especially drama production, has, for a long time, been regarded as an important link with the development of a uniquely Australian attitude and plays an important part in raising discussion and debate about specific Australian issues.

On y retrouve la présentation du *Australian Broadcasting Authority*, organe de contrôle des médias qui place parmi ses objectifs « to help Foster an Australian cultural identity (...) and respect community standards ». De même que SBS établit dans sa charte « a principal function of which is to provide broadcast programs which reflect Australia's multicultural society ».

Critique du fonctionnement des médias et protection de l'« australianité »

La mesure culturelle défensive face à l'impérialisme américain ainsi que l'étude sur les stéréotypes et les représentations comme démarche protectrice de l'identité des jeunes contre l'homogénéisation de leur culture a également très tôt posé la question de la

pluralité des médias. Les discours critiques relevés dans les guides Media 1 & 2, envers les gouvernements qui ne protègent pas cette diversité, en est une illustration.

This concentrated pattern of media ownership on Australia is likened by some people to that of countries with totalitarian governments. They claim a lack of diversity of opinions on important social and political issues hinders the healthy democracy, which the press claims to promote and protect.

Soulignons que ce chapitre du guide est introduit par la citation de Allen Ginsberg (poète américain) : « whoever controls the media - the images - controls the culture ».

Il est cependant précisé, plus loin, dans la description des différents styles de propriété des médias :

the Australian federal government determines the level of budget funding for each broadcaster, but does not have editorial control or programming responsibility. A board of directors appointed by the Australian governor-general governs each station. Both ABC and SBS broadcasters are meant to be objective and unbiased in their coverage of matters of public interest. The ABC has continually been accused of biased reporting by both the ALP and Liberal Governments who have threatened them with budget cuts.

Notons qu'il est aussi fait état, en introduction du chapitre, que « it is now a complicated industry mixing private, public and community organisations funded through sponsorship, advertising, membership, subscription and taxpayer funds ».

La question de la diversité des médias, ce que nous avons l'habitude, en France, d'appeler le pluralisme, se pose alors.

How the media reports on matters of public interest is usually a key indicator of how effectively a democratic society is functioning. A democracy depends on a cross-section of people influencing the decision-making process. *For most people this is done by voting.* How they vote can be greatly determined by what they read and hear in the media.

Cette mention du vote, que nous soulignons, peut être expliquée par la situation particulière de l'Australie face à la démocratie. En effet, le vote n'y est pas un droit mais un devoir. Voter est une obligation, contrairement à ce que pourraient laisser paraître les taux importants d'abstention à tous types d'élections. La distance mise avec ces « people » s'explique ainsi, alors que la suite du texte mentionne : « advocates for diversity say *we need a wide range of media ownership ...* ». L'implication de l'énonciateur est donc confuse dans ce passage, dénotant une dimension critique de toutes ces notions dont les sources ne sont pas mentionnés.

It has been suggested that having such a small number of media owners in a city and a country is extremely dangerous. Concentrated media ownership places a limit on the diversity of information and opinion available to the public and does not encourage a variety of opinions being publicly expressed.

L'importance accordée à cette question est la résultante de ce que nous lisons plus loin : « the media is seen as a vital part of creating a national Australian identity ». Les médias, associés à la question de l'identité comme nous l'avons mentionné plus haut, sont d'autant plus problématiques en Australie que la question de la construction identitaire, comme nation, est importante.

Si l'appartenance d'origine n'est pas questionnée dans ce pays multiculturel, c'est bien l'honnêteté de la participation au projet de nation qui est en jeu, comme le montre la dénonciation de la situation de Murdoch :

Restricting foreign ownership of local media is regarded as important in maintaining national identity. Other countries feel the same. The USA's media laws forced Rupert Murdoch to become an American citizen in 1985 so he could buy his first American Newspaper company. Rupert Murdoch, with his vast commercial media interests in Australia' is officially a citizen of the USA.

Encore une fois, cette critique ouverte envers la gestion du patrimoine culturel médiatique de l'Australie révèle la position indépendante de ATOM dans la création et la diffusion de ses textes.

Ce chapitre du guide cherche à comprendre le fonctionnement des groupes médiatiques et à révéler « the true commercial nature of their existence ». De cette question de la propriété des médias découle une question importante en Australie, qui, comme nous l'avons vu, marque également une des raisons de l'apparition de l'éducation aux médias.

another reason for restricting foreign ownership of Australian media is to ensure the production of local content. Television production especially drama production, has, for a long time, been regarded as an important link with the development of a uniquely Australian attitude and plays an important part in raising discussion and debate about specific Australian issues.

La loi sur les contenus des « broadcasting services standard 1999 » régule les programmations de contenus australiens sur les heures de grande écoute, les programmes pour enfants, etc. Mais encore une fois, la critique est sévère :

It is generally agreed that content regulations have been softened and this had made it easier for television stations to fill their programming with cheaper imported programs, especially advertisements. In practical terms, that means a decrease in the employment opportunities of Australians working in the media industry.

La question de l'identité australienne dans la culture médiatique, comme nous l'avons souligné avec la mention faite du document « creative nations » de 1994, occupe tous les genres et tous les types de représentations comme le montre cet énoncé du guide Media :

with the large majority of computer games being produced in the USA, there is enormous concern over the prospect of other cultures becoming swamped with imported cultural ideas. (...) If one culture appears to have greater control over computer game production and distribution, then there is a risk of misrepresentation or even exclusion of other cultures from these media products.

Cependant, lorsque nous nous attardons sur le fonctionnement médiatique du pays¹²¹, nous pouvons noter, pour chaque média, que le problème de la concentration se pose. Si nous le faisons converger vers cette vision australienne de l'éducation aux médias qui

¹²¹ Étant donné la distance culturelle et l'ignorance générale de la situation médiatique australienne de la plupart des lecteurs (comme l'ironise Bill Bryson -2000- dans son roman « In a sunburned country » au sujet de n'importe quel événement concernant l'Australie), nous nous proposons de donner un rapide aperçu la situation médiatique de l'Australie au moment de l'étude. Comme partout dans le monde occidental, la radio et la presse ont pris leur envol dans l'Australie d'après guerre. Les plus grosses compagnies telles que *News Corporation* et *Australian Consolidated Press* ont alors commencé à jouer un rôle politique. La presse a toujours prétendu jouer un rôle dans le « public's right to know », malgré les critiques acerbes concernant leurs intérêts commerciaux et sa propension à la propagande. Toutefois, elle continue d'occuper le terrain des affaires courantes pour lesquelles les autres médias se reposent largement sur elle. Mais la difficulté largement rencontrée ailleurs dans le monde, de la concentration, frappe le monde de la presse australienne qui passe de vingt et un journaux quotidiens détenus par dix sept propriétaires en 1903, à douze seulement en 1993, pour une population triplée. Aujourd'hui, la presse est contrôlée par quatre grandes compagnies privées : *The Herald* et *Weekly Times Group* (formé par Keith Murdoch), *The Fairfax Group*, *News Corporation Group* (contrôlé par Rupert Murdoch), et *Australian Consolidated Press* (sous le contrôle de Kerry Packer). La radio, née en 1920 grâce à l'investissement des propriétaires des médias écrits a rapidement joué le rôle, notamment via la ABC, de transmettre et refléter « the Australia's cultural heritage ». Aujourd'hui, ABC, tout comme SBS, sont subventionnés par le gouvernement qui choisit les répartitions budgétaires mais n'intervient pas, a priori, sur les contenus. Les radios commerciales, communautaires, régionales ou associatives constituent à elles toutes, le paysage radiophonique australien dont à peu près deux cent cinquante radios commerciales se partagent les ondes, mais aussi les propriétaires. La télévision connaît la même concentration, d'autant que les quarante huit licences commerciales sont distribuées aux chaînes principales (*Seven*, *Nine*, *Ten*, *ABC*, *SBS*), régionales (*WIN* dans le Victoria par exemple) et communautaires (depuis les années 1970). Entre 1956 et 1987, quatre compagnies se partageaient le contrôle de près de 90% des médias commerciaux en Australie. Aujourd'hui, la propriété des médias et les problèmes de concentration sont gérés par le *Broadcasting Services Act 1992*, du *Australian Communications and Media Authority (ACMA)*. L'Australie est connue comme le pays connaissant une des plus forte concentration médiatique, notamment sous le contrôle de Rupert Murdoch (*News Corporation*) et John Fairfax Holdings (*Fairfax Media*).

prône : « rather than reflecting what is already there, television, more accurately, creates our picture of the world as the dominant sectors of society would like it to be », nous en saisissons toute la dimension critique.

Une convergence générale vers la question du sens

Si les médias sont véritablement au cœur du projet, et qu'ils s'articulent sur les trois dimensions que nous venons de présenter (créativité, représentation et communication), ainsi que sur la question subsidiaire de l'ancrage théorique révélée par l'interprétation des résultats, nous pouvons conclure à une convergence de ces problématiques vers celle, centrale en communication interculturelle, de la question du sens.

Alors qu'il apparaît maintenant évident que l'éducation aux médias en Australie participe du paradigme postmoderniste où les théories des *Cultural Studies* trouvent une place importante, nous remarquons dès lors que cela s'effectue notamment autour de cette notion essentielle qui est celle du sens. Nous reprenons, dans le guide Media de ATOM, un énoncé qui nous semble particulièrement pertinent pour illustrer notre propos :

It is initially difficult for us to contemplate the concepts that postmodernism suggests, but that is because we have been culturally conditioned and educated to value what is 'real' and truthful. But postmodern theory challenges us to consider the boundaries that these concepts place on our ability to comprehend the **complex and multi-dimensional nature of meaning**. Consider your favourite childhood book or film. Have you since re-read or viewed that text and wondered why you never felt to strongly about it? The text hasn't changed – it is still the same, word-for-word, scene-for-scene. But your reading of the text has changed, because you have changed. The meaning has changed because of you. If you watch the same film or read the same book in 10 years time, or perhaps in 25 years time, the meaning of the text for you again will have changed, because the truth and its meaning has evolved for you. In analysing the media, the postmodern theory refuses to be recognised as either a cultural effects or a reception theory. This is because there is no point of reference on which to 'hinge' meaning. **There is no absolute meaning, truth or reality**, and therefore the media as an institution has no real effect or power over audience. **All audiences interpret and understand the media in varied and individual ways.**

Cette présentation des questions liées au postmodernisme nous permet de faire un lien évident entre l'éducation aux médias à l'australienne et les problématiques interculturelles puisque :

despite audiences being presented with the one image or text, everyone within that audience could potentially have a completely different 'reading' of that text, because we each have varied life experiences, intellect, knowledge and culture.

Cette question du sens est donc avant tout fondamentalement inscrite dans les approches théoriques des médias choisies par l'Australie comme nous allons le voir en relevant divers éléments du corpus, général ou secondaire, qui participent à la compréhension de ce cas australien.

L'éducation aux médias comme projet commun

Cette question du sens peut en effet être éclairée par les circonstances d'apparition du projet d'éducation aux médias dans cet État et ce continent austral. Rappelons-nous que l'éducation aux médias est née en Australie d'une double dynamique, l'une descendante, c'est-à-dire une demande des institutions éducatives aux enseignants, de proposer des projets innovants permettant de redynamiser l'école pour garder les élèves en classe ; et une dynamique ascendante d'enseignants qui rencontraient des difficultés de terrain, dans leurs classes, pour trouver un point commun entre des élèves culturellement et linguistiquement très différents. Aussi les médias se sont-ils présentés comme une solution à chacune de ces demandes puisqu'ils permettaient de mener des projets ludiques et motivants, pour des élèves dont, pour certains, le seul point commun était l'expérience médiatique. Dans les deux cas, cette expérience médiatique était également le projet de nation que ces nouveaux arrivants pouvaient partager avec les immigrants plus anciens.

Toute démarche interculturelle commence toujours par la recherche d'un terrain commun à partir duquel les différences pourront être plus sereinement reconnues et valorisées. Principe de base de la communication qui est un échange et une relation, est la mise en place de ce terrain commun permettant l'un et l'autre. Ainsi, les médias et l'expérience médiatique, bien que diverses dans les foyers, étaient une pratique que tous ces élèves avaient en commun et qui était également la seule référence commune qu'ils

avaient au sujet de l'identité et du fonctionnement du pays dans lequel ils venaient débiter ou continuer une nouvelle vie. Autrement dit, ce sont les valeurs et les représentations médiatiques de l'Australie qui étaient la référence pour ces primo-arrivants, sources de connaissance, ou, pour reprendre le discours instituant, les médias permettaient de

help shape the way people spend their time, help shape the way they perceive themselves and others, and play a crucial role in the creation and exchange of personal, social, cultural, national and global identities. (...) Media texts are representations of social, personal and cultural reality.

Ainsi pouvons-nous dire que l'apparition même d'un projet éducatif autour des médias en Australie porte la dimension interculturelle de terrain commun d'échange et de connaissance du projet commun d'identité nationale.

L'éducation aux médias comme recherche d'une identité partagée

La question du sens ne peut donc pas être dissociée du projet identitaire de l'Australie des années 1970. À cette période de son histoire, comme nous l'avons vu, les frontières s'ouvrent à une immigration plus diversifiée, et à un projet de nation cherchant à se détacher de la couronne et de l'identité anglaise. L'Australie cherchait alors son « australianité », ses caractéristiques et son projet de nation dans l'établissement d'une nouvelle identité multiculturelle. Les diverses politiques identitaires s'étant succédées et l'arrivée, certainement géopolitique, d'une politique multiculturelle montre un tournant dans le projet de la nation. Quel sens donner à cette population éclatée (géographiquement et culturellement) sur un territoire hostile et magnifique à la fois ?

Le travail de quête de sens à travers les représentations médiatiques, la production et l'expression, la communication et l'échange, vient résonner dans un projet dépassant largement le domaine éducatif. Reprenons le guide Media 1 et voyons comment la question du sens est posée.

Codes are important part of the process of communication. When someone speaks to you, you understand because you are familiar with the codes that make up the language they are speaking. Alternatively, if someone speaks to you in a language that is foreign to you, **meaning is lost because you are not familiar with the codes** that make up that language.

La question du sens est donc associée à la communication et à la culture : « codes are specific to a culture ». Tout au long de ce chapitre du guide est explorée la question du sens, toujours associée à sa dimension culturelle : « the meaning attached by way of our culture or society » ; « we attach meaning to a representation through references to, and within, our culture or society » ; « these meanings are specific to the society or culture ».

Aussi devons-nous rappeler que ces médias sont conçus comme expression culturelle, tel que le montre « The arts Framework P-10 » édité par le *Ministry of Education of Victoria* (MEV) en 1988, qui ne fait pas partie du corpus d'étude car il concerne une population scolaire plus jeune que celle concernée par cette recherche. Cependant, il est intéressant d'observer ce document qui est le premier programme d'éducation aux médias sous forme de structure :

The Media Education Statement is intended to give guidance to the classroom teacher who wishes to engage in media education. As well as providing a theoretical basis for the teaching of media, the Statement also offers detailed practical advice on teaching media education (MEV, 1988 : 165).

Il présente déjà une définition des médias qui intègre pleinement la question de l'identité culturelle et rapproche la question du sens à celle, non loin dans les théories fondatrices dont nous venons de faire état, de l'idéologie :

The media reflect the society which created them. They are one of the means by which people communicate about their culture and values. When these cultural values are shared they become the common knowledge, or what is sometimes referred to as ideology. As such, they form the basis for many of our opinions and actions. The media thus play a considerable role in the dissemination and confirmation of particular ideologies. (...) Media products are not neutral nor transparent, but reflect and illuminate the ideological assumption of the culture which produced them (MEV, 1988 : 167).

CONCLUSION : LES DISCOURS OFFICIELS EN EDUCATION AUX MEDIAS EN AUSTRALIE REVELENT UN CAS PROFONDEMENT ANCRE DANS DES PROBLEMATIQUES INTERCULTURELLES

Deux éléments majeurs viennent marquer cette analyse des discours officiels sur l'éducation aux médias dans l'État du Victoria. Dans un premier temps, nous avons pu déterminer un schéma discursif global démontrant une approche médiacentrée du projet d'éducation aux médias. Cette dimension ne serait pas si étonnante si, comme nous allons le voir dans les chapitres suivants, les autres cas ne présentaient pas une formation bien distincte. Ainsi, cette position est révélatrice à la fois du fonctionnement du projet de l'éducation aux médias, mais aussi de l'importance d'un cadre théorique accepté et valorisé. En effet, à différents moments de l'analyse, et en concordance avec une approche médiacentrée, la prégnance et la complexité des modèles théoriques exploités nous ont interpellée. En questionnant plus systématiquement ces éléments à la lumière de notre corpus secondaire, nous avons pu confondre cette dimension du corpus avec l'appropriation marquée et contextualisée des théories de la communication de masse.

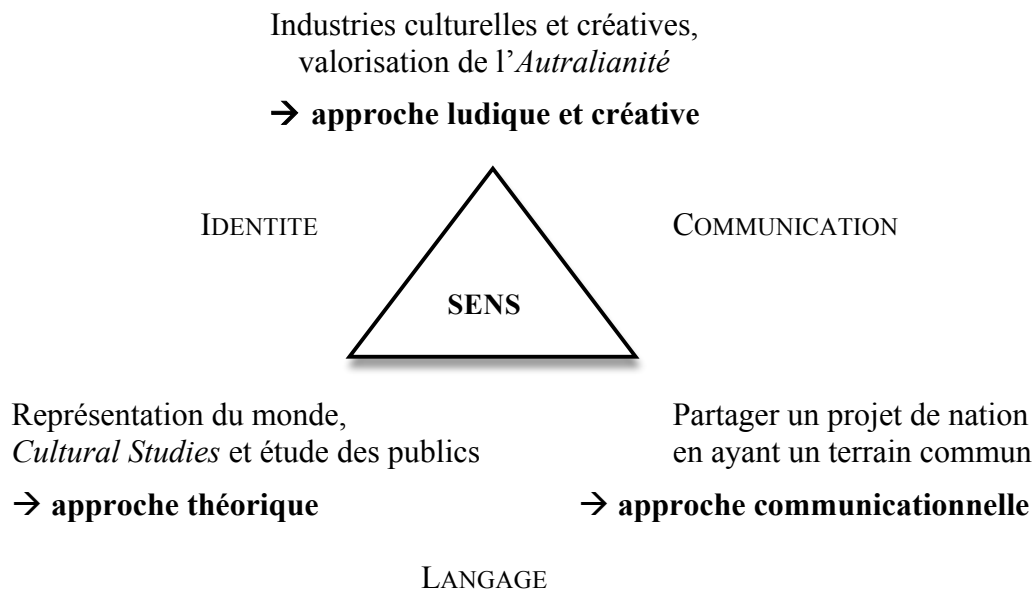
Assurément, les problématiques associées aux médias se posent de manière singulière en Australie, en accord avec l'environnement et les éléments historiques et idéologiques que nous avons pu mentionner. Une fois de plus, la contextualisation de notre étude nous a permis d'identifier et de mobiliser les éléments d'interprétation pertinents, et de finalement conclure à la constitution d'un domaine (l'éducation aux médias) précisément ancré dans un environnement multiculturel auquel il apporte des solutions (garder les élèves en classe, leur apprendre à communiquer et à partager une forme d'identité à partir d'un terrain commun) et duquel il emprunte des fondements (les études sur les médias ne peuvent se concevoir qu'à la lumière de leur ancrage dans le multiculturalisme, résultat d'une longue relation d'influence avec les pays du Nord et particulièrement l'Angleterre). De plus, l'analyse des discours institutants et institutionnels a laissé paraître une relative conformité entre leurs visées et leurs statuts réels. Autrement dit, les discours institutants sont effectivement prescriptifs et en

épousent la forme, de même que les discours institutionnels reprennent les critères normatifs et programmatiques attendus. Ceci, intégré dans le cas général étudié de l'éducation aux médias dans le Victoria, nous permet de conclure qu'il s'agit d'un projet qui « fonctionne », intégré et assumé par le curriculum qui le porte, et en accord avec le contexte plus général qui l'a vu apparaître.

Dans un second temps, nous avons donc identifié les dimensions de l'éducation aux médias en Australie (représentation, créativité, communication), développées autour de l'axe central des médias, dans un projet éducatif en accord avec son contexte d'apparition, et successivement avec les enjeux qui l'ont accompagné dans le temps. Ce projet, ainsi que les dynamiques d'appropriation théorique qui finalement s'articulent autour des questions de protection culturelle, de cohésion identitaire et de valorisation de la diversité, participent et convergent vers l'intégration d'une problématique liée au sens. Ce sens, relatif, contextuel, codifié, finalement, culturel, semble articuler le projet d'éducation aux médias avec les problématiques interculturelles, notamment autour du concept central de représentation. Dans une approche post moderne très relativiste, comme nous avons pu le voir, la représentation est appréhendée comme construction du monde signifiant et donc par extension, comme matériau signifiant circulant, impliquant la nécessaire question du sens de l'altérité. Cette problématique occupe une place non seulement centrale mais aussi constitutive du projet d'éducation aux médias en Australie. Nous avons pu en montrer les raisons par la contextualisation et l'analyse du corpus. La problématique du sens est majeure en éducation interculturelle et nous permet de montrer ici une convergence majeure entre ces deux domaines.

Au regard de ces divers résultats, nous nous proposons de schématiser cette dynamique.

Schéma de synthèse de convergence de l'éducation aux médias
avec les problématiques interculturelles en Australie



Si la centralité des médias, ainsi que la mise en place du projet sur des fondements théoriques élargis à de nombreuses théories sur les médias et la communication de masse, apparaissent être la réponse attendue à la mise en place institutionnelle de ce programme éducatif ; si l'importance donnée au concept de la représentation, et son appropriation spécifique dans un contexte où la diversité culturelle est constituante d'un paysage officiellement multiculturel nous semble être une justification significative des besoins éducatifs ; finalement, si l'étude du cas de l'éducation aux médias en Australie nous semble correspondre, en tous points, à l'approche présentée par les instances internationales et défendue par les experts impliqués dans le domaine ; c'est en mettant ce cas en perspective avec d'autres que nous réalisons sa singularité et sa force.

Chapitre 2 Le Québec dans la mixité des influences

LE CAS DU QUÉBEC : UN CORPUS SCINDE ENTRE DEUX PAROLES QUI S'IGNORENT

L'étude du cas du Québec nous a révélé plusieurs points intéressants, autant dans le domaine de l'éducation aux médias que dans son rapport à l'interculturel. Le modèle socio-politique du Québec emprunte, par opposition au Canada, les principes de l'interculturalité qui pourtant, comme nous l'avons souligné, ne font pas l'objet d'une politique spécifique, ni de définitions instituées dans ce contexte. Mais la présence prolongée sur le terrain ainsi qu'une appropriation des problématiques interculturelles par le champ éducatif nous donnent les dimensions essentielles de réflexion pour cet environnement. Parallèlement, l'histoire de la province en matière d'éducation aux médias nous a montré, comme dans les deux autres cas, la présence de deux instances. Ces deux instances nouent cependant des relations complexes car le CREM, instance légitime, ne poursuit pas son rôle d'accompagnement de l'instance institutionnelle, le MELS, comme il avait été envisagé lors de sa création. Cependant, le CREM a largement participé à la création du programme éducatif sur les médias, inscrit dans les domaines généraux de formation. Cette situation singulière a donné naissance à un corpus étonnant car semblant être atemporel, ou du moins, ne portant pas les traces de cette histoire commune. Nous allons ainsi étudier successivement les discours

instituant du MELS, à travers une production majeure qu'est le programme de formation de l'école québécoise, puis les discours institutionnels du CREM qui se présentent sous différentes formes, pédagogiques ou scientifiques, œuvrant toutes à la constitution de ressources (pour le ministère ou pour les enseignants).

Nous reconnaissons l'importance du réseau Éducation-médias dans le paysage historique de l'éducation aux médias au Canada, mais son implantation fédérale et ses bureaux en Ontario font qu'il est moins actif au Québec. À leur initiative, des enseignants peuvent y puiser du matériel car son contenu est produit dans les deux langues officielles du pays. Mais dans l'étude des sources discursives légitimes et institutionnelles, le réseau n'a pas sa place dans une étude québécoise comme notre étude de cas l'a clairement laissé entendre. Également, nous savons que le Canada est officiellement plurilingue mais que le français est la langue officielle du Québec, province porteuse de la francophonie. Il y a cependant des communautés anglophones au Québec et leur travail sur l'éducation aux médias y est également intéressant. Mais, envisageant l'éducation aux médias comme une approche culturelle de l'éducation, mêler sans distinction le travail des francophones et celui des anglophones n'apparaissait pas pertinent. Cela serait même l'illustration d'une méconnaissance importante du contexte culturel. De plus, puisqu'il s'agit d'étudier les discours constituants et institutionnels, les projets isolés et associatifs dans lesquels s'exercent les approches anglophones ont été écartés. Ainsi, les discours des anglophones en éducation aux médias au Québec ne seront pas retenus.

Les discours de l'instance institutionnelle : le Ministère de l'Éducation

Comme nous l'avons présenté dans la partie historique de l'éducation aux médias au Québec, le système éducatif a connu de nombreux changements ces dernières décennies. L'aboutissement en a été la création du *Programme de formation* de l'école québécoise qui comprend neuf compétences transversales, cinq domaines d'apprentissage, dix-neuf programmes disciplinaires et cinq domaines généraux de formation parmi lesquels le programme « médias ». Ce programme de formation pour le XXI^e siècle présente plusieurs points d'entrées permettant de définir le rôle de l'école dans la société québécoise, auquel les médias participent à divers égards.

Une présence transversale des médias

Dans le programme de formation de l'école québécoise, on retrouve l'utilisation des médias, la maîtrise de l'information et de la communication, et l'usage des NTIC un peu partout au travers des compétences transversales, des domaines d'apprentissage et des programmes disciplinaires, comme nous le soulignons dans cet extrait du programme :

Plusieurs attitudes et comportements associés aux domaines généraux de formation ne pourront se développer que dans la mesure où ils seront encouragés dans *de multiples contextes*. L'établissement de rapports égalitaires, l'attention portée à l'influence de ses comportements sur son bien-être psychologique, le goût du défi et *l'attitude critique face aux médias* en sont des exemples.

Si les médias semblent occuper une place importante du fait de leur transversalité dans ce programme, c'est bien le module spécifique qui nous intéresse ici comme représentatif du projet d'éducation aux médias. Cependant, pour donner une vision globale sur son intégration majeure dans le programme, une recherche transversale nous montre l'implantation répandue du terme « médias » (nous y écartons systématiquement les utilisations dans le mot « multimédias »).

Dans les compétences à acquérir au sein des enseignements disciplinaires (mathématiques, histoire et éducation à la citoyenneté, géographie, arts plastiques, français, anglais, etc.), les médias sont souvent cités, comme par exemple : « La mathématique se trouve dans une multitude d'activités de la vie courante : on s'en sert dans les médias ». À certains niveaux, ils constituent même une compétence spécifique, avec la création des images médiatiques, et sont inscrits dans le domaine des arts et l'enseignement des arts plastiques.

Dans le domaine du développement personnel, de nombreuses mentions y sont également faites, notamment dans les rubriques de l'enseignement moral, de l'enseignement moral et religieux protestant et dans la rubrique de l'éducation physique et à la santé. On y mentionne l'influence des médias, les valeurs liées aux repères culturels ainsi que les ponts possibles entre ces différentes rubriques et le module « médias » qui s'intègre transversalement.

Dans le domaine des langues, on donne une importance aux médias :

- dans l'intégration linguistique, scolaire et sociale
- comme repères culturels de compréhension
- dans l'« aspect esthétique de la culture » (notamment pour l'apprentissage de l'anglais deuxième langue).

Leur présence est également notable dans les autres domaines généraux de formation dont les modules « Environnement et consommation », ainsi que dans les compétences transversales en ce qui concerne l'exercice du jugement critique.

Cette présence étendue et transversale des médias dans l'ensemble du programme témoigne de la volonté de celui-ci de tisser des liens entre les domaines disciplinaires et les autres éléments du programme de formation afin de remplir sa fonction éducative.

Ces domaines offrent aux élèves l'occasion de comprendre différentes réalités, de s'en construire une perception nuancée et d'envisager une diversité d'actions dans des situations s'y rattachant. Ils leur permettent également de relier les divers champs de connaissance pour juger des phénomènes et des événements qui les entourent.

Mais c'est bien sa formulation au cœur du domaine général de formation qui nous intéresse puisqu'elle répond plus particulièrement au projet d'éducation aux médias et revêt la cohérence attendue de ce projet, comme objet d'étude propre, non pas simplement dans une utilisation thématique ou pédagogique de l'outil ou du contenu de ces médias. Pourtant, dans ces discours instituants, l'expression « éducation aux médias » n'apparaît à aucun moment.

Approche diachronique des discours instituants ou la preuve d'un manque de mémoire

La genèse dressée du domaine de l'éducation aux médias au Québec montre un intérêt certain pour la question depuis de nombreuses années, tout comme en témoigne l'importance de la production scientifique des acteurs de ce domaine. Pourtant, l'analyse de l'éducation aux médias dans sa formulation officielle, dans une approche diachronique, est impossible. Tout d'abord parce que le nouveau curriculum est la première mention prescriptive du domaine. De plus, lors de notre présence sur le terrain, nous avons cherché à avoir accès aux documents précurseurs et aux documents de travail mobilisés lors de la rédaction de ce programme officiel comme autant d'indices de l'évolution de la formulation du projet. Il nous a été impossible d'y accéder, non pas

en raison de la protection de données confidentielles, mais suite à un défaut d'archivage. Jean-Yves Daigle, la personne en charge de ce dossier au moment de la rédaction des domaines généraux de formation est aujourd'hui à la retraite. Nous avons eu la chance de pouvoir le rencontrer et de profiter de son expérience et expertise, mais, s'il avait conservé les documents pour lesquels nous formulions une demande, son départ du ministère a entraîné la disparition de toutes ces traces matérielles de mémoire.

De même, nous avons pu retracer les deux rencontres importantes en éducation aux médias au Québec. La première, celle de 1993 a donné lieu à la publication d'actes en 1996 : « vivre avec les médias ça s'apprend ! », que nous avons intégrés au corpus secondaire. La deuxième, les 21 et 22 octobre 1999 à l'Université Laval, a rassemblé de nombreux acteurs du domaine éducatif et institutionnel. Cette rencontre a amorcé le travail rapproché du CREM avec le ministère, avec le soutien du CLEMI, mais n'a malheureusement pas abouti à la publication d'actes. Seulement quelques documents d'organisation ont été conservés par des organisateurs. Nous avons pris le soin de contacter certains des participants à ce colloque, mais il semblerait que le défaut d'archivage soit très répandu, si bien qu'il nous a été impossible d'avoir accès aux textes de présentations, documents de travail ou bilans des journées.

Aussi, l'Association Nationale des Téléspectateurs, pourtant importante dans son domaine au Québec, n'a ni de site internet ni de lieu d'archivage de ses productions qui sont disséminées auprès des divers contributeurs au projet.

Ainsi, comme nous l'a fait remarquer Jean Yves Daigle : « dans une région du monde où l'emblème est « je me souviens », les Québécois ont pourtant peu de mémoire ». Nous avons été très surpris de cette absence d'archivage et de conservation en mémoire de ces étapes pourtant majeures de l'histoire éducative du Québec. Nous ne pouvons donc malheureusement proposer d'approche diachronique de la question des discours instituants de l'éducation aux médias au Québec comme nous aurions souhaité le faire, mais désirions cependant souligner cette observation de terrain.

Pour pallier à ce défaut, nous allons observer les interdiscours, sans les analyser vraiment, afin de repérer une évolution éventuelle du discours sur l'éducation aux médias. À partir notamment des actes du colloque de 1993, nous pouvons retenir deux informations importantes. La première est que les approches initiales en matière

d'éducation aux médias ont souvent été une façon de se protéger contre ceux-ci¹²², comme dans la majorité des pays, et corrélativement à l'observation de la genèse du domaine dans les milieux sociaux. Mais cette attitude de défiance a été identifiée et est aujourd'hui mise de côté au profit d'une approche plus globale et valorisante (comme nous le verrons dans le chapitre suivant).

Ensuite, nous pouvons noter une influence importante des travaux étrangers francophones et notamment français, plus que canadiens, sur la question de l'éducation aux médias. Les auteurs français sont très souvent cités et les références au travail du CLEMI *quasi* systématiques. Aussi pouvons-nous rappeler que les quelques événements officiels en éducation aux médias au Québec ont toujours été l'occasion de rassembler ces diverses sources d'influence et de les associer au projet. On peut alors dire que l'éducation aux médias au Québec ne se pense pas isolément mais toujours dans la concertation avec d'autres acteurs du monde francophone. Les informations portées par ces interdiscours et particulièrement par le premier colloque en éducation aux médias en 1993 (restant un discours circulant), sont précieux pour confronter les discours officiels actuels avec ce qui a permis leur apparition. Aussi pouvons-nous associer à cette approche diachronique les premiers documents de travail servant à l'élaboration du programme de formation, c'est-à-dire les rapports fondateurs (dont l'importance a été présentée dans la deuxième partie de ce travail).

Les rapports fondateurs de la réforme comme amorce du module « médias »

Le rapport du GTRC, « Réaffirmer l'école, prendre le virage du succès » présente les premiers jalons d'une des approches intégrée de l'éducation aux médias en produisant le premier énoncé formel visant son implantation dans les programmes. « Les travaux de révision (du curriculum – NdA) devront viser à intégrer certaines notions relatives à l'éducation aux médias » (GTRC, 1997 : 139). Nous allons relever dans ce document d'une part les énoncés constitutifs du programme d'éducation aux médias et verrons

¹²² France Goubin a menée, en 1997, une étude pour son mémoire de maîtrise, révélant que les médias étaient anciennement perçus comme une forme de « délégitimation, infantilisait et victimisation de la population, du public, passif par définition ». Un article de synthèse de son travail est disponible dans la revue *COMPOSITE*, V. 97.1 consultable en ligne : <http://composite.org/index.php/revue/article/view/114>

qu'ils sont également pertinents pour l'objectif d'identification d'une possible convergence interculturelle.

Les médias dans un monde contemporain

Dans ce rapport sur la réforme dont nous avons déjà présenté les fondements historiques, l'étude des médias¹²³, intitulée par l'emploi de l'expression complète « éducation aux médias », est présentée comme devant s'ancrer dans le domaine des langues, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté et enfin, dans le domaine de connaissance du monde contemporain.

Parallèlement, dans ce document, les justifications de la mise en place d'un nouveau curriculum sont accompagnées d'un argumentaire basé sur la nécessaire « adaptation du curriculum d'études aux changements sociaux » dans lequel « l'omniprésence des médias » et le « développement très rapide des nouvelles technologies de l'information » occupent une place importante au côté de « la diversité sociale » qui « exige que l'école se préoccupe de la *compréhension interculturelle*, du phénomène du pluralisme religieux, de l'éducation à la citoyenneté » (GTRC, 1997 : 31).

Les médias sont également présents dans la présentation de cette nécessaire « éducation à la citoyenneté » qui :

renvoie aussi à la connaissance des règles de la vie commune, à la compréhension des relations que les personnes entretiennent entre elles et avec l'environnement, à *l'influence des médias dans le processus de construction de représentations de la vie en société* (GTRC, 1997 : 126).

Ces discours sont fondamentalement ancrés dans la préoccupation de rendre l'école pertinente dans son projet éducatif, et ce, en cohérence avec l'environnement sociétal. Nous retrouvons ces préoccupations dans les arguments présentant que « les savoirs occupent désormais une place inégalée dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités » et qu'on « demande à l'école d'être une institution favorisant la cohésion sociale » (GTRC, 1997 : 14). Ces arguments passent notamment par le fait que l'école doit se préoccuper des « défis mondiaux que soulèvent les mutations actuelles » parmi lesquels l'expansion des médias et l'amplification des mouvements migratoires, le

¹²³ Le texte de présentation complet sur l'éducation aux médias est en annexe 4 et disponible en ligne dans sa version complète sur : <http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/curricu/reaffirm.pdf>

pluralisme, etc.

Il apparaît, pour finir, que lors des états généraux sur l'éducation, à la base de ces réformes, il a été reproché à l'école de ne pas s'acquitter correctement de sa mission de formation intellectuelle, notamment en ce qui concerne la « préoccupation de développer chez les jeunes des façons de travailler qui font appel à des compétences méthodologiques », notamment en ce qui concerne les « exigences posées par l'évolution des technologies nouvelles », n'assurant pas à tous les élèves une « alphabétisation informatique » minimale, pas plus qu'elle « ne se préoccupe suffisamment d'ailleurs de développer le sens critique des jeunes face à l'omniprésence des médias » (GTRC, 1997 : 32).

L'éducation aux médias est alors identifiée, dans ce document, comme répondant aux compétences liées à la socialisation, aux côtés de l'éducation interculturelle et le respect des différences et l'ouverture à la compréhension internationale. Cela nous permet de souligner que les points d'ancrage dans le programme d'étude sont les mêmes que ceux proposés pour l'éducation interculturelle présentée comme suit :

La diversité culturelle est un des traits caractéristiques des sociétés contemporaines. Ce trait continuera vraisemblablement de se renforcer en raison de *la facilité et de l'accroissement des déplacements*. Il en découle des transformations continues du tissu socioculturel des sociétés d'accueil. *Si cette dynamique est source d'enrichissement réciproque, elle invite néanmoins l'ensemble de la population à trouver des moyens de s'adapter à cette réalité dans le respect combiné des valeurs communes et des particularismes de chacune des communautés culturelles.* L'école est un lieu privilégié d'accueil et d'intégration de cette diversité en même temps qu'un *laboratoire d'échanges et de communications interculturelles*. C'est à l'école que se trouvent réunies des identités particulières, les mêmes qui, en d'autres lieux habitables, se dispersent dans l'anonymat. Ce pluralisme culturel est une caractéristique de l'école et elle va en s'accroissant. À cet égard, de nouvelles approches adaptées aux circonstances doivent permettre de faire de l'établissement scolaire un carrefour d'apprentissage du vivre-ensemble dans le respect des valeurs d'une société démocratique (GTRC, 1997 : 128).

Ainsi voyons-nous l'importance, pour ce domaine « médias », de répondre à des enjeux de société définis par les conditions modernes de constitution plurielle des sociétés, de circulation des savoirs et des Hommes, d'ouverture aux dimensions internationales, etc. C'est ce que nous lisons dans le programme de formation (enseignement secondaire,

deuxième cycle, Chapitre 2, page 3) lorsque celui-ci justifie les fonctions attribuées à l'école :

L'école s'inscrit d'emblée dans les visées du système éducatif : elle soutient les élèves dans la construction d'une identité personnelle assurée et d'une vision du monde large et organisée. Elle augmente du même coup leur pouvoir d'action en l'appuyant sur une analyse éclairée des grands enjeux qui marquent ce siècle. Les domaines généraux de formation constituent de précieux leviers pour motiver les élèves, pour les soutenir dans leurs apprentissages et pour guider leur éducation citoyenne.

Nous retrouvons cette perspective disséminée tout au long du texte de présentation des domaines généraux de formation dont fait partie le module « médias » : « sont retenus et leur choix est dicté tant par l'intérêt qu'ils revêtent pour la collectivité que par leur pertinence pour la formation des élèves ».

Les domaines généraux de formation permettent de cerner les apprentissages essentiels au développement d'un regard lucide sur les grandes composantes de la réalité et de répondre adéquatement à leurs besoins comme à ceux des autres, dans leur vie personnelle, sociale et professionnelle.

C'est de la pertinence du choix de l'étude des médias comme réponse aux enjeux d'une école modernisée qu'il est question.

Éléments de contenu d'une éducation aux médias

Dans sa présentation d'un domaine à mettre en place, le rapport propose les éléments de contenu suivants : « Technologies, catégories et langages des médias. Techniques utilisées. Méthodes de décodage et d'analyse des contenus. Connaissance des sources médiatiques. Réglementations et contrôles ». On peut également situer cette proposition de module par rapport à l'ensemble du projet éducatif en lui attribuant un certain nombre de compétences transversales que sont : « Développer l'esprit critique. Apprendre à communiquer et à transmettre des messages. Initiation à la production médiatique. »

Pour mettre ce projet en perspective, le rapport présente un petit texte argumentatif qui vise essentiellement à justifier la pertinence de ce projet qui, bien qu'introduit par le titre « éducation aux médias », ne fait, au cours de cette présentation, pas mention de l'existence d'un domaine spécifique ni même de l'ensemble des théories, méthodes et modèles qui l'accompagnent. Voici le texte de présentation dans son intégralité :

Les médias sont un ensemble de dispositifs techniques qui servent de supports à la mise en circulation massive de l'information. Ils permettent de diffuser simultanément les mêmes messages à un grand nombre de destinataires en des lieux différents. Ils obéissent pour la plupart à une logique de communication de masse et exercent une influence considérable sur nos représentations de la réalité, à telle enseigne que plusieurs les qualifient de fabricants d'opinions. Nombre d'entre eux, par ailleurs, constituent des sources de renseignements auxquelles nous puisons quotidiennement pour enrichir nos connaissances et pour découvrir de nouveaux horizons.

Il est admis que les médias contribuent grandement au développement de la personnalité des jeunes ainsi qu'à leurs choix de valeurs. Ils se sont imposés comme repères, souvent en marge de la famille et de l'école. Ils séduisent, exploitant tour à tour le goût de l'image, des sons et d'un discours adapté à la jeunesse pour s'imposer à elle à titre de véritable culture parallèle. Mais celle-ci se développe et s'impose sans qu'elle soit nécessairement accompagnée d'un encadrement éducatif offrant des temps et des lieux de réflexion sur les valeurs qui y sont véhiculées. Soucieuse d'un environnement éducatif propre à former des citoyens libres, critiques et responsables, l'école ne peut faire abstraction de l'influence exercée par les médias sur les enfants et les adolescents, acteurs de la démocratie de demain.

Nous voyons ainsi qu'en plus de l'enjeu majeur de rendre l'école cohérente avec son environnement, ce sont des différentes **fonctions** des médias dont il est question ici (diffusion de messages, fabricants d'opinions, enrichissement des connaissances et découverte de nouveaux horizons, repères, culture parallèle, etc.). Elles sont portées par des verbes qui renforcent la dynamique de présentation de ces fonctions : permettre, constituent, contribuent, etc. Aussi notons-nous qu'ils sont rarement définis de manière autonome, mais généralement associés à un « nous » englobant ou à un public particulier : les jeunes. Les médias se présentent ainsi dans l'interaction avec les individus auprès desquels ils exercent certaines fonctions.

Ce texte est une proposition formulée lors de la réforme de l'éducation. Il a pour fonction de proposer des réponses aux enjeux identifiés (mondialisation et modernisation), selon des critères de pertinence (les objectifs de l'école) et des modalités d'application. Ce discours initie l'intégration des médias dans le curriculum. Nous l'avons choisi comme élément illustrant, d'une certaine façon, la progression synchronique des discours instituant sur l'éducation aux médias. Nous présentons alors dans la section suivante, l'actuel discours instituant formalisé dans le domaine général de formation : « médias ».

Les domaines généraux de formation : l'apparition des médias dans les curriculums

Le ministère, dans son rapprochement avec les thématiques de l'éducation aux médias, s'est entouré des personnes compétentes en la matière (dont les membres du CREM), constituées en comité d'étude pour la création du domaine « médias » dans les nouveaux programmes. Pourtant, comme nous le confie Jean Yves Daigle, alors responsable de cette dimension au MELS, ce texte a été écrit et réécrit de nombreuses fois avant d'aboutir à sa version finale et définitive telle qu'elle est présente dans ce corpus. S'est ici perdue la continuité du travail du CREM. Le ministère, autorité institutionnelle, est donc bien la source d'énonciation de ce texte étudié. Malgré l'existence de cours de photographie ou de communication dans les institutions secondaires ou de niveau collégial (équivalent à la douzième année, voir les cegeps¹²⁴), la première officialisation du domaine de l'éducation aux médias se fait lors de l'établissement de ce nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*, au sein duquel est présenté le module « médias » dans les domaines généraux de formation.

Approche synchronique

Le secondaire est séparé en deux cycles auxquels correspondent des niveaux d'apprentissage et des compétences spécifiques. Nous prenons ainsi en compte, dans le corpus, les programmes du secondaire premier cycle et du secondaire deuxième cycle¹²⁵. Il n'y a pas de différence majeure entre ces deux projets. De plus, notre appartenance au champ des SIC nous conduit à ne pas nous attarder sur l'évolution des capacités ou performances attendues d'apprentissage, mais bien aux distinctions conduites à l'égard de la connaissance des médias. Nous considérons l'ensemble à partir de son statut de discours instituant.

Démarche définitoire des médias et rapport à l'école

Comme attendu dans ce genre de discours, le texte débute par une présentation des médias, ici très courte, considérés comme étant : « nombreux, omniprésents et divers, les médias occupent une large place dans notre vie quotidienne et représentent une

¹²⁴ <http://www.fedecegeps.qc.ca/>

¹²⁵ L'intégralité du module « médias » de ces domaines généraux de formation est présentée en annexe 5. Également disponible en ligne : http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm

dimension importante de notre univers culturel ». Pour les présenter, le texte fait alors mention de « la presse, les livres, les cédéroms, les vidéos, la radio et la télévision, les jeux multimédias, Internet et la musique ».

Très tôt, et à l'image du rapport précurseur que nous avons présenté précédemment, ce sont tour à tour leurs fonctions et les effets qui sont mis de l'avant :

(ils) constituent autant de nombreux modes d'accès à des univers de connaissance, de pensée, de sons et d'images ainsi qu'à des informations de toutes sortes provenant d'horizons variés.

(ils) influencent et parfois déterminent notre vision du monde, nos valeurs, nos goûts, notre personnalité et ils contribuent à façonner notre rapport à l'environnement et notre identité personnelle, sociale et culturelle.

On retrouve ce rapport aux fonctions des médias, non plus dans leur présentation mais dans le projet même de l'éducation aux médias, dans la relation de concurrence que ceux-ci peuvent instaurer avec l'institution scolaire :

Si l'école est concurrencée par les médias à plusieurs égards, elle est appelée à jouer un rôle de premier plan en ce qui a trait à la connaissance de leurs fonctions, à la maîtrise des divers langages auxquels ils recourent, au regard critique nécessaire à leur pleine exploitation et à la conscience de leurs effets potentiels.

Cependant, cette relation concurrentielle semble trouver une issue dans l'exploitation des médias par l'école, car « dans le cadre des activités que l'école propose, l'élève peut largement tirer profit de l'utilisation de diverses ressources médiatiques, que ce soit pour s'informer, apprendre ou communiquer ». Les médias sont encore une fois définis dans leur relation à.

Différentes dimensions des médias semblent devoir être appréhendées dans ce projet d'éducation aux médias qui pourtant ne se dit pas ainsi.

La disparition de la formule « éducation aux médias »

L'éducation aux médias peut être ici considérée comme intégrée au programme dans le sens où les recommandations qui sont faites quant à son implantation dans les pratiques scolaires se trouvent autonomisées du reste du programme. Cependant, ces domaines généraux de formation dont nous avons présenté les enjeux précédemment, sont associés à un ensemble de « domaines d'expériences de vie » qui, à l'image des

modules « citoyenneté » ou « environnement et consommation », en appellent à une intégration transversale, à travers un projet éducatif global de savoir-être.

Ce projet d'éduquer aux médias est inscrit dans les expériences de vie des élèves et répond avant tout au désir d'impliquer celui-ci dans ses apprentissages, car comme le mentionne Michel Pichette (1999a) dans une communication à leur sujet, ils sont le « lieu d'intégration des savoirs et de transfert des apprentissages, un espace de transposition des apprentissages disciplinaires à la vie personnelle, une occasion pour l'élève de maîtriser son environnement ».

Ce sont donc bien évidemment les médias qui font partie de l'expérience de vie, au même titre que la santé ou l'environnement, et non pas l'« éducation à », même si l'implantation de ce domaine dans le programme de l'école québécoise lui confère, de fait, cette dimension éducative.

Dès lors, l'abandon de la formule « éducation aux médias » renforce le fait que l'approche transdisciplinaire choisie par le Québec implique tous les domaines d'enseignement de l'école, à fortiori les domaines généraux de formation. La dimension éducative semble alors être allouée aux médias eux-mêmes, le module « médias » devant prendre en compte l'expérience que les élèves acquièrent au quotidien, et donc, avec les médias pour enrichir leur scolarisation.

La non-utilisation de la formule montre aussi une certaine mise à distance des modèles existants pour une implantation plus spécifique dans la réalité de ce nouveau programme. Les diverses rencontres avec les experts et acteurs de ce domaine au Québec nous laisse penser que cette formule, utilisée dans le monde anglophone, est aussi mise à l'écart pour montrer précisément la particularité du programme québécois. Elle est cependant conservée dans les discours du CREM puisque d'après Piette (2001 : np), les médias « sont abordés comme constituant un domaine spécifique et autonome de connaissances sur lequel porte l'enseignement ».

Les fonctions du discours instituant

Ce document a été choisi pour sa visée prescriptive, mais la structure énonciative du texte prend une certaine distance avec un discours formellement prescriptif (verbes à

l'impératif ou au présent simple) pour aller vers un discours plutôt incitatif utilisant la conjugaison du futur et des formules du type « l'école *propose* » ; « elle est *conviée* à jouer un rôle » ; « les élèves seront *invités* à » ; « ils seront *amenés* à » ; « les activités qui sont *proposées* aux élèves » ; etc.

Les quelques utilisations de verbes au présent sont suivies d'une forme de mise à distance : « toutes ces activités fournissent aux élèves des *occasions* et une démarche ».

Tous les mots utilisés dans la présentation des axes de développement du projet sont sous forme nominale, et non verbale (constat, réflexion, conscience, appréciation, appropriation, comparaison, etc.), et renvoient à des dispositions mentales plutôt qu'à des verbes d'action. Nous constatons par ailleurs que dans les textes de présentation des autres domaines généraux, les verbes d'action sont présents et le présent simple est utilisé pour définir les missions de l'école à travers ces domaines (« l'école doit », « l'école constitue », etc.). Il ne s'agit alors pas d'une formulation typique des domaines généraux de formation, mais d'une spécificité au module « médias » étudié.

Toutefois, si ce document a une fonction prescriptive non assumée dans le discours, sa valeur définitoire est indéniable car on y trouve à la fois la place de l'élève, le projet de l'école et bien sûr, une présentation des médias dans leur situation au sein de la vie sociale, et dans le projet éducatif. Ainsi, le projet même d'éduquer aux médias y est bien défini à travers toutes ces dimensions. Nous ne pouvons pas dire qu'il prend une dimension argumentative, car le texte est construit sur une forme informative (que sont les médias et comment éduquer aux médias), sans passer par les raisons de ce travail ou l'emploi d'expressions tels que « il faut », « l'école doit », caractéristiques des discours normatifs.

Sa forme prescriptive pourrait alors être renforcée par cette absence argumentative ou incitative, plaçant le discours informatif dans une visée du faire connaître, cela répondant à l'ambition des domaines généraux qui, bien que prescrits, restent difficiles à mettre en place de manière systématique. Et, comme cela a été souligné par toutes les personnes interrogées lors de cette étude, l'absence d'évaluation véritable de ces domaines est un frein à leur implantation dans la vie quotidienne de l'école. Si les médias peuvent être utilisés pour différents projets et de diverses façons, comme le montre le programme de formation, notons qu'ils sont souvent l'objet d'utilisations

pédagogiques comme outils d'enseignement ou comme ressource d'information pour les différentes disciplines.

La richesse du projet mais les difficultés de sa prescription se lisent donc en filigrane de ce document.

Les objectifs du ministère, la nécessité de l'interdiscours

Pour saisir ce discours instituant dans une perspective diachronique, comme le résultat d'une évolution réflexive, à la fois sur l'école et les médias, nous avons vu la pertinence de mobiliser les discours fondateurs de la réforme. Maintenant, pour toucher plus en profondeur le sens porté par ce document, il est important de convoquer les interdiscours. Le programme de formation, et plus particulièrement ce module « médias », sont aujourd'hui les seuls documents officiels permettant de témoigner de ce qu'est officiellement l'éducation aux médias au Québec, de comment elle se définit et doit exister. Contrairement au cas de l'Australie, l'évolution institutionnelle du domaine n'est pas accompagnée de la pérennisation d'une instance légitime. Ce qui a marqué le début de l'éducation aux médias officielle au Québec a signé la fin d'existence de l'organisme autonome du CREM. Puisque l'éducation aux médias est reconnue d'utilité générale, étant donné qu'elle apparaît au programme, plus personne n'est en charge de ce « dossier ».

Pour s'inscrire en réponse aux enjeux de l'école moderne, ce programme a été historiquement précédé puis accompagné de documents fondateurs et d'une forme de méta-discours du ministère définissant lui-même les objectifs de ce domaine. C'est précisément cet interdiscours que nous devons saisir pour comprendre plus précisément et pertinemment l'approche de l'éducation aux médias québécoise.

Les objectifs définis par le ministère et présentés en deuxième partie de ce travail, repris dans le discours instituant du programme de formation sous forme d'axes de développement, reflètent diverses dimensions que nous pourrions vérifier avec une intégration plus systématique de notre corpus secondaire dans l'analyse.

Nous notons tout d'abord l'approche des médias comme médiation, entre le sujet et le monde. Cette dimension se retrouve également dans le rapport précurseur de ce module

« médias », et dans la structure du texte où les médias sont systématiquement associés aux individus qui les pratiquent, ce « nous » énigmatique qui en confirme l'« omniprésence » (un des premiers mots du texte de présentation). Ces médias se pensent donc par rapport à un « nous ».

Ensuite, nous relevons que reviennent fréquemment les analogies des médias aux langages, notamment lors de l'utilisation du concept de représentation et dans l'optique de la production. Cette analogie discursive des médias aux langages est renforcée par son ancrage maintes fois préconisé dans ce champ disciplinaire.

Enfin, le projet d'étude des médias renvoie autant aux domaines de l'information que de la communication. Dans l'approche éthique qui est présentée, c'est à la fois à un récepteur et à un producteur que l'on s'adresse puisqu'il s'agit de « tirer profit de l'utilisation de diverses ressources médiatiques, que ce soit pour s'informer, apprendre ou communiquer », de même que de s'approprier le matériel et les codes de communication médiatique. Pourtant, dans la synthèse des fonctions des médias n'apparaît pas celle de la communication (« information, divertissement, promotion, influence, propagande ») et il semblerait que c'est à une vision plutôt des effets que nous nous confrontons. Ainsi pouvons-nous sentir une forme d'imprécision dans l'approche choisie, que nous aurons l'occasion de questionner par la suite.

Bilan : des discours instituants isolés qui en appellent à l'interdiscours

Ce corpus de discours instituants révèle plusieurs particularités. Tout d'abord, ces discours officiels n'assument pas leur fonction prescriptive. Cependant, leur fonction définitoire est garantie par une présentation de chacune des dimensions composantes du projet. Ensuite, ils ne prennent sens que contextualisés et éclairés par l'interdiscours. Celui-ci donne une résonance à des objectifs qui ne « disent » rien en dehors de leur implantation dans les enjeux déterminés par la réforme de l'éducation. Les médias y sont intégrés dans des expériences de vie, leur conférant une dimension éducative qui donne alors à l'école une toute autre mission. Celle-ci est aussi révélée par l'importance, dans ces discours, du rattachement des médias à un « nous » qui en témoigne l'omniprésence et en interdit l'étude autonome. C'est ainsi que nous interprétons

l'abandon de la formule « éducation aux médias » pourtant internationalement reconnue. Enfin, la présentation des fonctions des médias, mises en perspective avec le projet éducatif qui les concerne, renvoie parfois à des approches très distinctes de la configuration médiatique. Ce point méritera une exploration plus approfondie. Le projet éducatif, quant à lui, semble être tout à fait intégré dans ce programme (en module et transversalement) et se placer par là même avant la connaissance des médias.

Les discours de l'instance légitime : le Centre de Ressource en Éducation aux Médias

Comme nous le savons, les relations entre les instances légitimes et institutionnelles ne se sont pas pérennisées malgré leur collaboration à l'élaboration du processus d'institutionnalisation du domaine de l'éducation aux médias. Cependant, le CREM, dont nous avons retracé l'histoire dans un chapitre précédent, est donc l'instance québécoise reconnue et légitime en éducation aux médias. Durant son existence, ses membres ont produit divers matériaux pédagogiques qui constitueront une partie de ce corpus. À ceux-ci nous ajoutons les rapports et mémoires visant une meilleure connaissance de la relation des jeunes et des médias dans une perspective éducative qui ont été produits par le CREM pour les instances institutionnelles, et qui participent de la constitution du projet d'éducation aux médias tel qu'il a ensuite été formulé par le MELS.

Les matériaux pédagogiques en ligne

Sur le site du CREM, nous trouvons de nombreux matériaux pédagogiques concernant : journal et magazine, images médiatiques, Internet, radio, télévision, et le « choc médiatique ». Il est possible de les aborder selon les critères suivants :

- genres et formats médiatiques,
- genres télévisuels et sens critique,
- lexique des genres médiatiques,
- lexique des langages médiatiques,
- technologie des médias imprimés,
- les technologies des médias,
- critères pour le choix des informations,
- les fonctions de l'image dans la presse écrite,
- des images médiatiques,
- l'image une arme percutante,

- des images à comprendre,
- la vitesse dans les images télévisées,
- les magazines et les jeunes,
- la publicité à la radio,
- le téléjournal.

Et spécifiquement pour le public du secondaire : « mise sur pied d'un observatoire des médias », notamment sur « la couverture médiatique qui sera accordée par les médias à cette inacceptable guerre contre le peuple irakien ».

Si ce premier panorama des ressources disponibles reflète leur vision élargie de ce qui est à l'étude lorsque l'on fait de l'éducation aux médias, nous y trouvons deux dimensions particulièrement intéressantes. Tout d'abord, si nous avons mentionné la diversité des champs de questionnement, nous sommes interpellée par la relative simplicité des supports concernés. Ensuite, dans la première définition de leurs fonctions de centre de ressources en éducation aux médias, le CREM dit avoir pour finalité de « développer la lecture et le jugement critique des élèves et du grand public à l'égard des informations médiatiques ». Avec la logique et l'expérience française qui caractérisent notre regard porté sur le domaine, nous nous étonnons de ne pas y voir apparaître les « actualités ». Or lorsque nous allons explorer leurs définitions des informations médiatiques, il apparaît que,

les médias exercent un rôle *d'informateur* déterminant dans la vie quotidienne des individus et des communautés. Ce rôle ne se limite pas à leurs seuls journaux quotidiens. Il englobe leurs magazines, leurs stations de radio, leurs chaînes de télévision, leurs sites web et quantité d'autres produits médiatiques. Par l'information générale ou spécialisée, par la diffusion d'œuvres de fiction, de musiques, de chansons, de spectacles et d'images de toutes sortes, par la promotion de leurs produits et les publicités qu'ils diffusent, les médias contribuent à former l'opinion publique en matière de vie sociale, politique et économique.

Nous notons alors une approche de l'information qui transcende non seulement le support mais aussi le genre pour venir prendre en charge tout ce qui finalement peut « contribuer à former l'opinion ». L'information est ainsi abordée dans sa centralité et transversalité du fonctionnement médiatique. Rappelons que nous avons constaté dans les discours du MELS, que l'information y occupait une des fonctions centrales des médias. Nous pouvons maintenant remarquer qu'elle est associée à une idée de variété, que ce soit « informations de toutes sortes provenant d'horizons variés » (qui renvoie sensiblement à la même définition que celle du CREM) ; « la richesse et la diversité des

lectures et des interprétations qu'il est possible de faire à partir des informations véhiculées par les médias » ; « analyse d'une même information par différents médias » ; « mieux exploiter l'information, communiquer de façon appropriée et utiliser une large diversité de ressources technologiques ». Cette correspondance semble illustrer parfaitement la corrélation et l'influence invisibles des travaux de CREM sur la formulation du projet en discours instituant.

Les textes des ateliers de formation du CREM

Nous avons également eu accès à des textes issus des ateliers de formation du CREM donnés en 2001, écrits par Michel Pichette, notamment « Les médias d'information en classe. Un projet pédagogique » et « L'éducation aux médias dans l'école québécoise », document de travail de 1998 servant à la création du CREM. Si ces documents font partie du corpus secondaire pour leur pertinence à expliquer les influences et le travail accompli par le CREM, nous avons trouvé un texte particulièrement congruent avec les attentes des fonctions discursives.

Le document « Domaine général de formation : médias ; l'éducation aux médias »¹²⁶ de Jacques Piette datant de juin 2001 constitue, pour le Québec, l'équivalent d'une annexe au programme puisqu'il présente, par la voix du CREM, « ce qu'il faut traiter en faisant de l'éducation aux médias ». Il occupe ainsi une place importante dans le corpus de textes institutionnels car il a une forte dimension programmatique. En effet, il est une réponse pédagogique directe à la mise en place du module « médias » dans le programme, bien qu'il ne soit pas référencé par celui-ci.

Contrairement au module officiel, le domaine des médias est ici associé, en titre du document, à l'expression « éducation aux médias ». On y retrouve la même transversalité de l'information, de même qu'une approche englobante des médias, autant dans les supports présentés que dans les contenus (sport, politique, culture, etc.), mais aussi dans les pratiques et fonctions (divertir, éduquer, informer ; connaissance de soi et du monde).

L'expression « éducation aux médias » renvoie à une activité précise de travail :

¹²⁶ Eu égard à l'importance de ce document dans le corpus, nous le restituons intégralement en annexe 6.

sur les productions médiatiques elles-mêmes, sur leurs origines, la manière dont elles sont construites, diffusées et consommées. C'est s'interroger sur les modalités de réception des messages des différents médias et c'est chercher à comprendre la nature de leurs impacts et de leurs effets en identifiant et en se prononçant sur les idées, les valeurs et les points de vue qu'ils véhiculent. Convier l'élève à une démarche d'éducation « aux » médias, c'est l'amener à s'interroger sur *la nature des relations que nous établissons avec les médias*, tant au niveau individuel que collectif (Piette, 2001 : np).

Nous voyons nettement dans cet extrait à quel point l'étude des médias est associée à l'étude d'une relation impliquant un acteur, qu'il soit individuel ou collectif.

Un média en relation

L'introduction de ce texte pose comme une évidence, exemples à l'appui, que les médias marquent notre environnement, qu'ils sont omniprésents. La pertinence de ce propos est fondée sur les fonctions d'information et de divertissement qu'ils occupent, et conséquemment, sur le fait que les médias contribuent à nourrir notre imaginaire. Ainsi, ils

façonnent *nos* attitudes et *nos* opinions tout en constituant une source importante où *nous* puisons abondamment les sujets qui alimentent *nos* échanges et *nos* conversations avec *nos* proches.

Ils ne sont pas seulement « posés là », dans notre environnement, mais ils sont au sein même de nos relations sociales, de nos interactions avec cet environnement. Cet état de fait concerne également l'enfant « qui fréquente l'école est lui aussi totalement imprégné de cette culture médiatique qui façonne sa perception du monde et avec laquelle les enseignantes et enseignants doivent composer ». Ainsi, « la prise en compte de cette réalité n'est pas sans avoir des implications déterminantes pour le milieu de l'enseignement ».

La suite du texte place les bases théoriques de compréhension de cette relation des jeunes et des médias en explicitant le fait que les médias sont « au cœur du processus de socialisation » et ainsi, constituent « un domaine général de formation très important pour l'enfant ». Ils sont pour lui « une source majeure de divertissement et une porte ouverte sur la connaissance du monde ». La relation enfant/médias se précise dans ce qui nous semble être représentatif de l'ensemble du discours ici étudié :

l'enfant ne fait pas que se divertir, il *apprend sur lui-même et sur le monde*, car les médias alimentent, animent et influencent de manière constante son développement intellectuel, affectif et social.

Les médias sont appréhendés comme des « écoles parallèles », en remplissant les mêmes fonctions, notamment de socialisation.

Le point majeur de l'argumentation est ici de montrer que « le monde de l'enseignement » doit « prendre en compte cette réalité » qui est que l'omniprésence des médias les rend présents au sein de l'école, par leur entrée massive avec les nouveaux médias dont Internet, mais aussi dans la vie des élèves puisqu'ils sont « au cœur des interactions que le jeune entretient avec les membres de sa famille, avec ses pairs, tout comme avec ses enseignantes et enseignants ». L'école est ainsi sujette à cette concurrence des médias, mais son rôle est autre :

L'école québécoise doit aider le jeune à s'intégrer dans cette nouvelle société de l'information et des communications en favorisant, en premier lieu, le développement de la pensée critique à l'égard des médias. Car si l'école souhaite former un citoyen éclairé, capable de comprendre et d'agir sur un environnement largement façonné par les médias, il lui faut s'engager résolument dans l'intégration de l'éducation aux médias comme compétence transversale, essentielle dans le programme scolaire (Piette, 2001 : np).

En effet, si les élèves apprennent directement des médias, l'école doit les mobiliser autrement, dans une approche qui rentre en résonance avec son projet général puisque :

pour rejoindre l'enfant et favoriser ses apprentissages, l'école doit ainsi apprendre à puiser à même ce riche domaine général de formation que constitue *la relation du jeune avec les médias*. Les connaissances qu'il acquiert et les habiletés qu'il développe dans ses rapports avec les médias constituent en effet autant d'opportunités d'intervention pédagogiques uniques sur lesquelles l'école québécoise doit miser dans le cadre d'une éducation critique aux médias (Piette, 2001 : np).

Le développement de la pensée critique

Tout comme nous l'avons constaté dans l'implantation du domaine « médias » dans une perspective de compétence autour de la notion d'esprit critique, et tel que nous pouvons l'anticiper en ayant connaissance du travail scientifique de Jacques Piette à ce sujet, la dimension critique est essentielle au projet d'éducation aux médias tel que présenté par le CREM.

En effet, la pensée critique est présentée comme l'objectif fondamental et central de toute éducation aux médias, dans le but « d'œuvrer au développement de l'autonomie critique du jeune ». Le texte place même « l'acquisition des connaissances sur les médias (connaissances formelles sur l'organisation, le fonctionnement et la nature des productions médiatiques) » comme secondaire « eu égard au *projet éducatif central* qui est de chercher à développer les habiletés de pensée critique et créatrice de l'élève ». Il précise alors que « l'acquisition de ces connaissances par l'élève est d'abord et avant tout au service du développement des habiletés de réflexion critique et créatrice du jeune à propos des médias ».

On peut préciser cette vision centrale de la pensée critique dans la suite du texte ici examiné :

Développer son jugement critique, c'est comprendre de quelle manière cette culture de masse est produite, diffusée et reçue. C'est surtout chercher à cerner le rôle et l'influence de cette activité sur l'ensemble des autres activités sociales. (...) c'est être capable de décider *personnellement* quoi croire et quoi faire face aux médias et à leurs produits, pour porter des jugements, afin d'être capable d'agir et avoir du pouvoir à leur égard. C'est devenir un utilisateur lucide capable de s'approprier un maximum d'information de toutes sortes en regard d'une vision *personnelle*. C'est être un acteur social éclairé en mesure de communiquer de manière *autonome* dans l'univers contemporain de la communication médiatique. C'est finalement apprendre à s'exprimer avec les moyens médiatiques et faire face aux problèmes reliés à la gestion de l'abondance médiatique, à l'influence et aux effets persuasifs des médias sur *notre vie individuelle et collective*.

Si cette définition du jugement critique vient en résonance avec les travaux de recherche de l'auteur (1996) à ce sujet, notons qu'il la présente comme associée à « la pierre angulaire sur laquelle s'appuie toute véritable démarche d'éducation aux médias », qu'est le principe de la « non-transparence des médias » (initié, comme nous le savons, par Len Masterman ; mais dont il ne cite pas la source). Ce concept

établit que les messages des médias ne doivent pas être abordés comme le simple reflet de la réalité, mais qu'ils doivent être envisagés comme des « constructions », des « re-présentations » de la réalité. À l'inverse de cette conception courante selon laquelle les médias seraient en quelque sorte des « fenêtres sur le monde », des « miroirs » qui ne font que refléter des images de ce qui se passe, par exemple dans l'univers du sport, dans l'actualité ou dans le domaine culturel, le principe de la non-transparence des médias affirme que les messages des *médias expriment toujours des points de vue particuliers* sur le sport, sur la politique, sur la culture, etc.

La représentation est alors associée à la sélection, l'agencement et la diffusion de l'information et est abordée comme méthode de développement de l'esprit critique. Les médias expriment toujours « un point de vue particulier sur des idées, des valeurs, des croyances, des conceptions spécifiques à propos de l'objet dont ils parlent ». Nous pouvons les définir de la sorte : « les médias sont avant tout envisagés comme des systèmes symboliques qui construisent, en les représentant, la réalité et le savoir social ».

Éléments de contenus du projet d'éducation aux médias

L'approche méthodologique préconise sept champs d'investigations (et non de pratiques). L'éducation aux médias est donc ici avant tout une démarche analytique, malgré les différentes mentions, dans le discours instituant, de la démarche de production.

On y fait état d' « étude d'un message, d'un texte, ou d'un document médiatique » passant par (nous commentons):

- les *producteurs* (« qui produit les messages et pourquoi ? »). Notons qu'aucune mention au contexte et codes culturels n'est faite alors que l'on parle de « traditions, des conventions, des usages et des codes particuliers » ;
- les *langages* (« quels langages utilise-t-on et pourquoi ? »). Nous soulignons l'utilisation encore importante de l'idée de « langages médiatiques » ;
- les *représentations* (« quelles représentations de la réalité sont proposées et pourquoi ? »). Domaine le plus empreint de réflexions culturelles en Australie, aucune mention n'est faite ici en ce sens) ;
- les *types de messages* (« quels types de message sont proposés et pourquoi ? ») ;
- les *publics* (« à qui s'adresse le message, pourquoi et comment est-il reçu ? »).

Nous voyons alors que :

chaque individu perçoit, donne un sens, utilise et s'approprie les messages des médias en fonction de caractéristiques individuelles et de dispositions personnelles, mais aussi en regard de son appartenance à un groupe, à une communauté, à une classe sociale, à une société donnée et cela, à un certain moment précis de l'histoire de cet individu et de cette société ;

- les *technologies* (« quels éléments techniques sont utilisés et pourquoi ? ») ;
- l'*esthétique* (« comment se présentent les productions du point de vue esthétique ? »).

Nous soulignons que :

les médias représentent une expérience culturelle majeure et, dans nos sociétés hyperspécialisées, il s'agit souvent des *rare experiences culturelles partagées par un nombre important d'individus*, d'où l'importance considérable qu'elles ont au plan social.

On relève ici la mise en avant d'une expérience culturelle commune permettant l'échange. L'éducation aux médias revêt ainsi une dimension sociale reconnue (elle est intégrée au « cœur du processus de socialisation » car les médias se consomment « seul ou avec d'autres » et « les médias sont au cœur des relations sociales », ils « sont au cœur des interactions que le jeune entretient avec les membres de sa famille, avec ses pairs, tout comme avec ses enseignantes et enseignants »). Les médias y sont aussi abordés de manière étendue, à la fois comme contenu et comme outil, à partir des catégories déterminées par les travaux des instances internationales, sans trop, à priori, de réadaptation majeure au contexte québécois. Pourtant, les points soulignés pour chacune de ces dimensions se révélera particulièrement symptomatique de l'approche située.

Notons par exemple la présence de questionnements culturels associés à la fois à la différenciation (interprétation et consommations différenciées) et à la similitude (ce sont des expériences communes voire partagées). Cette remarque renvoie, encore une fois, à la présence importante de l'individu acteur et consommateur dans son rapport aux médias, plus qu'à une disposition intrinsèque au média lui-même. Ceci nous permet également de souligner qu'il se fonde sur une pédagogie de *l'interrogation de soi* :

Le projet est d'en arriver à développer les conditions permettant l'établissement d'une relation de « co-investigation » dans leur exploration commune de la culture médiatique. Parce qu'elle permet à l'élève d'acquérir plus d'autonomie et de contrôle sur ces modes d'appréhension de la connaissance et de l'expression de ses opinions et de ses sentiments, l'éducation aux médias concourt à l'instauration d'une nouvelle relation enrichissante et stimulante entre maître et élève.

Une construction discursive très significative

Comme nous l'avons mentionné dans notre présentation méthodologique, les différents discours choisis s'exposent à diverses méthodes de questionnement. Les présentes analyses en sont le reflet. La structure discursive des documents étudiés laisse apparaître un agencement répété d'un ensemble d'éléments significatifs pour notre analyse.

La légitimation de ce document, et à travers lui, du projet même d'éduquer aux médias, est de deux ordres : premièrement, la première ligne de la première page du texte marque son ancrage dans le « domaine général de formation : médias », lui conférant ici la valeur de ressource pédagogique officielle. De plus, tout au long du texte, mais principalement en introduction, c'est une légitimité « projetée » qui est mise en place, visant à intégrer le projet dans le quotidien de chacun. En effet, en témoignent des expressions qui interpellent le lecteur et lui confèrent le pouvoir de lui-même décider de l'importance de ce projet en réponse à la place que les médias occupent dans sa vie quotidienne, telles « nul besoin d'insister aujourd'hui ; chacun est à même de constater ; cela relève désormais presque du cliché, etc. » qui fondent l'argumentation, posant la pertinence du projet. Ensuite, le lecteur est automatiquement impliqué dans ce texte parsemé de pronoms personnels « nous » ou d'adjectifs possessifs « nos » qui s'intègrent dans un texte « familier » puisque narrant des activités quotidiennes et intimes : « dès le réveil, nos radios d'auto, les écouteurs de nos baladeurs, le soir quand nous revenons chez nous, etc. ». Cette exemplification par des pratiques individuelles et privées, voire intimes, permettent d'impliquer plus fortement le lecteur dans cet univers qui finalement est le sien.

Dans ce texte, nous sommes donc avant tout des « consommateurs et des publics cibles » et les médias eux-mêmes oscillent entre « l'influence » et la « présence ». Mais ils renvoient à la fois à la façon dont il est possible de « prendre pour nous le pouls du monde » et « la principale activité de loisir », c'est donc « tout en nous informant et en nous divertissant », que ces médias « nourrissent notre imaginaire, façonnent nos attitudes et nos opinions tout en constituant une source importante où nous puisons abondamment les sujets qui alimentent nos échanges et nos conversations avec nos proches ».

Les médias ont donc effectivement une dimension collective et sociale, de même qu'individuelle, et remplissent plusieurs fonctions. L'approche englobante des médias ne s'applique pas simplement aux supports, ni aux contenus, mais aussi aux pratiques et fonctions.

Ils ont une dimension ludique puisqu'ils sont, pour les jeunes « une source majeure de divertissement » ; et éducative car c'est aussi une « porte ouverte sur la connaissance du monde » mais aussi sur lui-même (« il apprend sur lui-même »). C'est donc « pour

rejoindre l'enfance et favoriser ses apprentissages » que l'école doit développer ce domaine de formation « que constitue la relation du jeune avec les médias ». Nous sommes à ce niveau du texte dans de la démonstration argumentative.

L'accroche du lecteur est forte (« en rentrant chez vous ») et permet de le faire adhérer à cette vision des médias et de leur place dans le quotidien pour ensuite poser cela comme une évidence que l'on ne peut pas remettre en doute : « rappeler que les médias sont au cœur des relations sociales relève donc désormais presque du cliché ». Ensuite, il pose, en des termes balisés, avec une légitimation par les études scientifiques effectuées, la base du problème qui est une connaissance des effets des médias dans cette vie sociale de laquelle on ne peut plus se retirer et ainsi amener le lecteur à adhérer à ce qui est également présenté comme une évidence :

L'école québécoise doit aider le jeune à s'intégrer dans cette nouvelle société de l'information et des communications en favorisant, en premier lieu, le développement de la pensée critique à l'égard des médias.

Ce document est particulièrement pertinent au corpus pour sa *fonction définitoire* étendue. En effet, document annexe au programme, il permet de placer les bases de définition pertinentes, notamment sur les médias. Or ces définitions sont plutôt en écho de ce que le programme propose déjà. Ce texte est d'autant plus adéquat qu'il occupe une *fonction programmatique* de présentation d'éléments de contenu à la mise en place d'un cours effectif sur les médias. En cela il se distingue et vise à compléter le programme de formation, qui ne propose que des axes d'apprentissages, en l'illustrant par des façons de faire qui donnent une nouvelle consistance au projet. Cependant, la structure du texte et le rapport établi avec le lecteur nous révèlent un texte également fortement normatif, basé sur l'argumentation visant à conduire le lecteur à une forme d'appréciation particulière du projet. Cette *fonction normative* est alors le symptôme de la nécessité toujours présente, malgré l'institutionnalisation du programme, d'encourager, voire de convaincre, les enseignants à mener des projets d'éducation aux médias. La construction de la légitimité du document renvoie aussi à cette double dynamique de référencement d'un projet institutionnel et de l'appel à l'implication personnelle.

Les rapports de recherche comme organe de promotion de l'éducation aux médias

Le CREM a eu pour mission (ou initiative) de mener des recherches en éducation aux médias et sur la pratique médiatique des jeunes. Deux rapports, remis au MEQ et au MELS ont été publiés. Il s'agit du mémoire présenté à la Commission de la culture chargée de tenir des auditions publiques dans le cadre de la consultation générale portant sur « les impacts de propriété dans l'industrie des médias et des télécommunications sur la qualité, la diversité et la circulation de l'information et sur la culture québécoise » (janvier 2001) ; ainsi que celui présenté dans le cadre de la consultation publique sur « les principes et les moyens d'action à inscrire dans la politique du cinéma et de la production audiovisuelle » (juillet 2002) dans lequel il apparaît que :

l'industrie médiatique a ici une responsabilité sociale à assumer en contribuant de ses ressources au développement d'un tel programme qui permet d'offrir une alternative aux risques qu'engendrent les réalités de la concentration pour leurs propres publics-citoyens (CREM, 2002 : np).

Nous étudierons aussi les rapports et synthèses de rapport des activités d'éducation aux médias menées dans différentes parties de la province, dont le projet « Moi je sais lire entre les lignes ».

Mémoire du CREM sur la concentration dans l'industrie des médias (2001)

Présenté à la Commission de la culture chargée de tenir des auditions publiques dans le cadre de la consultation générale portant sur « Les impacts de propriété dans l'industrie des médias et des télécommunications sur la qualité, la diversité et la circulation de l'information et sur la culture québécoise »¹²⁷ à Montréal, le 31 janvier 2001, ce texte se positionne face au sujet de la concentration des médias :

Il n'y aurait pas lieu de s'inquiéter de cette réalité si elle ne risquait pas d'affecter la qualité, le pluralisme et la diversité des opinions, des idées et des sources d'information.

Ce « risque pour le pluralisme » se présente alors ainsi :

¹²⁷ Document disponible en ligne : <http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/memoire2.pdf>

Si la concentration entraîne la multiplication de médias de tous ordres, comme en témoigne le paysage médiatique québécois, elle n'en diminue pas moins la quantité et la pluralité des sources d'information aussi bien que la diversité des orientations « éditoriales » qui président au choix des informations et à leur alimentation comme au développement des activités médiatiques diversifiées des groupes.

En tant que spécialistes des médias et experts en éducation aux médias, les auteurs de ce travail, membres du CREM, déterminent les enjeux majeurs liés à cette réalité médiatique, dont l'un renvoie précisément au projet éducatif. Il s'agit d'assurer aux « publics-citoyens », une formation critique qui assure, « à l'égard d'un paysage médiatique où les réalités de la concentration et de la convergence menacent plus qu'hier le pluralisme », un intérêt pour le pluralisme et la confrontation des sources d'information.

Ainsi se justifient les incitations à un travail en éducation aux médias car :

nous pensons que la réalité de la concentration médiatique pose à la société le devoir d'offrir à tous les citoyens les moyens d'acquérir des habiletés de « lecture » et d'usage critiques des produits médiatiques de tout ordre qui s'offrent quotidiennement dans les champs de la vie démocratique, de l'éducation, de la culture et de la consommation. Les citoyens ont accès à un nombre croissant *d'informations qu'ils peuvent utiliser pour former, exprimer leur opinion et agir*. Il importe de s'assurer qu'ils puissent traiter et utiliser ces informations, être en mesure de les situer et de s'en servir pour *former leur opinion et participer ainsi à la vie démocratique, culturelle, etc.* [...] Au Québec, une telle voie est devenue possible et prometteuse depuis que le Ministère de l'Éducation a inscrit dans le nouveau Programme de formation des jeunes, du préscolaire au secondaire, le nécessaire au développement des habiletés de la pensée critique et l'intégration des « Médias, domaine d'expérience de vie » dans tous les enseignements.

Dans les documents annexés au mémoire, le CREM introduit un court document de présentation de l'éducation aux médias en soulignant qu'elle a pour objectif de permettre aux jeunes de : comprendre les médias ; s'exprimer par les médias ; être critiques face aux médias. Pour cela, il préconise la maîtrise de méthodes d'analyses des contenus afin de développer un « esprit critique par rapport au réel et à sa représentation par la compréhension des processus de construction de la « réalité médiatique », de « s'approprier les codes nécessaires et de maîtriser les éléments créateurs de sens, notamment les technologies et les techniques de communication », ...

On retrouve au travers ce mémoire, la cohérence des approches menées auprès des

différents médias dans les divers textes officiels que nous avons étudiés. On y considère l'éducation aux médias plutôt comme une approche analytique qui aura une incidence sur les pratiques futures des citoyens, conséquemment dotés d'un esprit critique, notamment au travers de l'information comprise comme tout ce qui participe à forger une opinion. Cet axe est celui préconisé par le CREM qui l'intègre à tous ses travaux.

Mémoire du CREM sur la politique du cinéma et de l'audiovisuel (2002)

Présenté au Ministère de la Culture et des Communications dans le cadre de la consultation publique sur « les principes et les moyens d'action à inscrire dans la politique du cinéma et de la production audiovisuelle »¹²⁸ à Montréal, le 29 juillet 2002, le projet d'éduquer aux médias y est présenté exactement comme dans le mémoire précédemment étudié.

L'éducation aux médias postule que toutes productions diffusées par les médias, quel qu'en soit le genre, alimentent des savoirs de base : pensée critique, diversification des sources, etc., qui servent de référence à chaque individu pour juger lui-même des réalités ou des événements et pour prendre des décisions éclairées dans sa vie personnelle de consommateur et de citoyen. L'éducation aux médias s'adresse à l'individu qui fait usage des médias. Elle s'intéresse principalement à la presse écrite, à la télévision, à la radio, à l'Internet, à la publicité et au cinéma. Elle apprend à appliquer la pensée critique aux productions médiatiques de tout ordre pour être capable d'agir et d'avoir du pouvoir à leur égard. Faire de l'éducation aux médias, c'est considérer les productions médiatiques comme des « documents », c'est travailler sur la compréhension de leur contenu et c'est identifier leurs sources et la manière dont ils sont construits, diffusés et consommés. C'est s'interroger sur les modalités de leur réception, et c'est chercher à comprendre leurs incidences en identifiant et en se prononçant sur les idées, les valeurs et les points de vue qu'ils véhiculent. C'est « savoir lire entre les lignes ».

Le problème identifié pour ce mémoire n'est pas tant « un problème de variété de produits que d'accessibilité à une diversité de productions (québécoises et mondiales) et à une pluralité de sources ». Dans ce travail seront traitées différentes problématiques en lien avec la demande, dont les « moyens à prendre pour développer l'éducation et la sensibilisation des jeunes publics et pour favoriser l'accès du public québécois à un cinéma et à des productions audiovisuelles diversifiées ».

¹²⁸ Document disponible en ligne : <http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/memcine.pdf>

Nos réflexions et recommandations porteront ici sur le rôle de l'école, la démarche pédagogique et les outils qu'il nous apparaît nécessaire de développer pour que l'école puisse intervenir dans l'initiation et la sensibilisation des jeunes à une *consommation diversifiée, plurielle et critique* des œuvres cinématographiques et audiovisuelles.

Sont présentés plusieurs aspects de la consommation médiatique des jeunes pour conclure sur le fait que les enfants arrivent à l'école avec ces univers imaginaires plein la tête :

Cet univers est le référent culturel principal de leurs relations avec leurs amis où leurs échanges gravitent autour des héros et vedettes qui inspirent leurs valeurs et leurs comportements (imitation des styles, manières de parler, de se vêtir...). C'est aussi le référent culturel qui détermine principalement leur rapport avec leurs choix d'œuvres cinématographiques et audiovisuelles.

Nous retrouvons alors la place centrale accordée à ce consommateur de média, que nous n'avions pas dans le mémoire précédemment présenté, concernant l'ensemble des publics, y compris adultes. C'est donc pour les jeunes que ces médias représentent des ouvertures sur le monde telles que présentées ici :

L'univers médiatique des jeunes est comme un vaste centre commercial, un monde quotidien de réception et d'interaction où ils s'ouvrent progressivement au « monde », loin des adultes. Avec leurs images, leurs sons, leurs musiques et leurs mots, les médias mettent les jeunes en contact avec des informations qu'ils intègrent dans leurs réflexions, qui alimentent leurs actions et leur vie culturelle. Un monde où ils décident *eux-mêmes* dès le plus jeune âge de leur consommation.

C'est alors parce que cet enfant s'ouvre à un monde inconnu des adultes, que ceux-ci doivent avoir les clefs pour le rejoindre et le comprendre. Nous avons identifié la même dynamique dans les autres discours qui souhaitent que l'école prenne en compte cette véritable « expérience culturelle » pour rejoindre les élèves.

Ce mémoire aboutit à des propositions à l'égard du MCC dont l'importance :

- de favoriser le développement de la recherche didactique et pédagogique en éducation aux médias (dont les *langages* de l'image, le cinéma, les productions audiovisuelles, les nouveaux médias) et sur la connaissance des *expériences médiatiques* des jeunes, en particulier les moins de 15 ans ;
- de favoriser le développement de la formation initiale universitaire des enseignantes et enseignants en éducation aux médias, dont les *langages* de l'image, le cinéma, les productions audiovisuelles et les nouveaux médias ;

- de soutenir financièrement le développement d'un site web présentant des démarches pédagogiques et de la documentation appropriée pour accompagner le personnel enseignant dans des activités *d'éducation aux langages* et aux œuvres cinématographiques et audiovisuelles à l'intérieur d'activités d'enseignement intégrées au nouveau programme de formation de l'école québécoise

Ces recommandations réaffirment l'approche des médias comme langages de même que leur implication dans la vie personnelle et collective, en cela qu'ils représentent de véritables expériences.

Par ailleurs, nous pouvons également relever que le CREM souhaiterait favoriser l'accès du public québécois à un cinéma et à des émissions de télévision diversifiées car, « avec tous les autres médias, le cinéma et les productions audiovisuelles supplantent aujourd'hui largement les grandes institutions traditionnelles de transmission de la culture comme l'école et la famille ». Les médias participent donc de la « transmission de la culture », celle-ci étant associée à leur dimension sociale :

Leurs productions touchent tous les aspects symboliques et imaginaires de la vie. Ces médias sont devenus des agents dominants dans la production et la transmission de l'ensemble des manières de penser, de sentir et d'agir qui façonnent la *culture* des personnes et des collectivités. Par leur diffusion massive d'informations et de fictions de tous ordres, par leur grande accessibilité et par leur présence quotidienne dans nos vies, le cinéma et les productions audiovisuelles dominent l'espace culturel de nos sociétés. Ils contribuent à former l'opinion publique en matière de vie sociale, politique et économique. Ils influencent quantité de *valeurs* qui affectent les relations humaines, les modèles esthétiques et de consommation. Leurs productions concernent intimement l'ensemble des connaissances et des habiletés dont chaque personne a besoin pour s'adapter, se situer et évoluer dans son environnement physique et social. Elles alimentent un « savoir de base » qui sert de cadre de référence pour juger des réalités ou des événements et prendre des décisions.

Ces expériences médiatiques sont apparentées à des expériences culturelles, le média étant transmetteur et constructeur de culture partagée par les diverses communautés qui s'en répartissent l'accès. L'énoncé de leurs fonctions, donné ici, questionne l'ambiguïté du concept de culture et nous incite à le rapprocher des perspectives anthropologiques.

Ce sont ces raisons qui incitent à encourager la pluralité et la diversité des sources accessibles :

La diversification de l'offre doit être conjuguée à celle de la *pluralité des sources* et de la liberté de choix. Elle doit favoriser l'accès aux œuvres québécoises, mais aussi à celles *d'autres cultures et nationalités* dont il nous est rarement donné la possibilité de découvrir la richesse de la pensée, de l'imaginaire et du regard différent. *Il est ici question de culture et d'ouverture au monde* tout autant que de se prémunir collectivement et individuellement contre les risques d'appauvrissement de notre propre imaginaire.

Cette approche de la diversité n'est pas non plus sans rappeler les principes de l'interculturalité comme intégration de différents modèles et schémas culturels à une identité générale partagée, en dialogue et en définition constante.

Une approche transversale des définitions du CREM

Son statut d'instance légitime confère au CREM une fonction définitoire importante. Comme nous avons pu le présenter plus haut, il est attendu que ses discours, à visée programmatique et/ou normative soient le moyen de dresser un portrait de l'éducation aux médias au Québec. Ainsi est-il important de relever les notions fondamentales du projet dans sa formulation spécifique par le CREM, comme nous venons de le faire pour quelques-uns de leurs discours. Les différentes notions employées de manière récurrente, appellent à être définies plus spécifiquement. Nous avons ainsi pu retracer cette présence notable de l'individu au cœur du projet d'éducation aux médias, notamment à partir de la notion même d'esprit critique.

Cette notion est en fait le principe central du projet d'éduquer aux médias puisqu'elle coordonne, autour du principe de « non-transparence », les sept champs d'investigation déjà présentés. Avoir un esprit critique, c'est aussi noter que les médias sont « au cœur des relations sociales, au cœur du processus de socialisation », car ils construisent le savoir social. En effet, « cet univers est le référent culturel principal de leurs relations avec leurs amis ». Or, les médias sont aussi l'expression de différents points de vue, et sources de diverses interprétations. Comprendre les médias, c'est alors se comprendre soi-même et comprendre l'autre. Nous revenons, une fois de plus, à cette idée de

compréhension et de connaissance de soi qui, dans les discours institutionnels¹²⁹, guide l'approche des médias :

En entrant de plain-pied dans l'adolescence, le rapport du jeune avec les médias se modifie radicalement. De simples outils de divertissement, les *médias deviennent des moyens qui l'aident à se découvrir et à s'affirmer*. Il s'ensuit une période de grande exploration et d'expérimentation. Sous l'influence de ses échanges avec les autres, le jeune développe des goûts qui sont souvent en rupture avec ses anciennes habitudes. Il s'engage sur de nouveaux territoires culturels et dans de nouvelles utilisations des médias. (...) C'est l'époque de la recherche du point de vue des autres. *Non seulement le jeune reconnaît-il le droit à un avis personnel différent du sien, mais il suscite et encourage son expression*. Des communautés d'intérêt, qui transcendent les différences d'origine et de milieu, se créent et évoluent dorénavant sur la base des *échanges que favorisent les médias*. (...) De moyens de divertissement et de *découverte du monde*, les médias vont progressivement s'imposer comme *vecteur important de la recherche identitaire et de l'exploration du rapport aux autres*. Dans cette période charnière, où se construit et s'affirme sa personnalité et son image sociale, la fréquentation des médias constitue autant d'occasions de se positionner affectivement, intellectuellement et socialement.

Cette question de connaissance de soi semble être centrale lorsque nous analysons ces discours de manière transversale. Elle est de trois niveaux : **connaissance de soi**, de ses goûts et de ses influences pour les jeunes et les adolescents ; **connaissance de l'autre** et positionnement à son égard ; mais aussi **connaissance des jeunes** et adolescents par les adultes qui tentent de les comprendre, via leurs pratiques médiatiques pour les éduquer à la vie en société.

La compréhension des médias, pour le CREM, renvoie en effet à la nécessité de connaissance, non pas nécessairement de leur nature, mais plutôt de leur médiation dans le rapport à soi-même et au monde :

Comprendre les messages médiatiques par la maîtrise d'une méthode d'analyse des contenus ; *Se connaître comme récepteur* de contenu (consommateur, auditeur, internaute, téléspectateur, destinataire, etc.) afin de pouvoir choisir et gérer consciemment son exposition médiatique ; Évaluer et gérer la place de l'univers médiatique dans ses activités de loisir et d'apprentissage par rapport à celles d'autres activités.

¹²⁹ Nous faisons ici intervenir un extrait d'un texte du corpus secondaire, composé par J. Piette dans le cadre des travaux du CREM, s'intitulant « L'élève du secondaire, caractéristiques marquantes et décisives » dans lequel il présente les différentes étapes dans l'utilisation des médias par les jeunes de niveau scolaire secondaire. Ce document est consultable en ligne, comme l'ensemble des ressources pédagogiques, disponibles sur <http://www.reseau-crem.qc.ca/index.html>

Bilan : des discours institutionnels normatifs mais riches dans leur fonction définitoire

Les discours du CREM auraient dû, suivant les objectifs qui ont été fixés lors de sa création et les missions qu'il souhaitait accomplir (notamment d'être l'équivalent du CLEMI au Québec), avoir une valeur programmatique plus forte. Si le site Internet continue d'exister et de proposer des ressources pédagogiques, leur force d'action est maintenant très limitée. Ainsi, nous nous attendons, dans le cas du Québec, à plus d'impact des discours prescriptifs, même si leur force prescriptive a été relativisée, qu'aux discours institutionnels portés par le CREM.

Toutefois, ces divers discours sont riches de définitions du projet de l'éducation aux médias, développant les concepts auxquels il fait appel, les thématiques à explorer et les connaissances nécessaires pour le faire. Mais, n'ayant pas la légitimité attendue, ils se présentent avant tout comme discours normatifs. Pourtant, ce sont précisément ces mêmes sources qui ont instruit le domaine au sein de l'instance institutionnelle, en déterminant les axes de travail, les approches, autrement dit, en constituant le champ médiatique en projet éducatif. L'étude des documents de recherche produits par le centre montre une approche spécifique au Québec qui n'envisage pas les médias de manière autonome, mais les interpelle dans leur rôle de médiation. Nous retiendrons de ceux-ci une approche mixte des médias. En effet, sous l'influence de la France et des approches citoyennes des médias, mais aussi en contact avec les traditions anglo-saxonnes articulées autour de la notion de non-transparence, les connaissances partagées sur cette configuration médiatique sont parfois confuses. S'ils sont envisagés dans leurs diverses fonctions, c'est essentiellement pour leur capacité à accéder à la connaissance du sujet qu'ils semblent être mobilisés dans ce projet éducatif.

Les acteurs du domaine rencontrés pour les besoins de la recherche

Pour constituer notre corpus secondaire, mais aussi dans la démarche de contextualisation, nous avons fait appel, dans le courant de l'année 2010, aux experts de l'éducation aux médias au Québec, c'est-à-dire à Jean-Yves Daigle, Jacques Piette, Michel Pichette et Fernand Ouellet, que nous présentons successivement.

Jean-Yves Daigle, anciennement à la direction de la formation générale des jeunes du MEQ, où il fut responsable de l'implantation du programme optionnel de journalisme dans les écoles du Québec, concepteur et éditeur du magazine *Jeunesse* (un magazine entièrement écrit par des jeunes du deuxième cycle du secondaire et distribué dans toutes les écoles du Québec). Il a également été responsable du groupe de travail ministériel portant sur l'éducation aux médias dans le programme de formation, responsable et principal rédacteur du volet « médias » de ce programme.

Jacques Piette, PhD, enseignant au département de lettres et communication de l'Université de Sherbrooke, directeur et membre fondateur du CREM, il a souvent travaillé avec les institutions en ce qui concerne l'éducation aux médias et continue de mener des projets de recherche et de pratique dans ce domaine. Il a dispensé de nombreuses formations et publié un ouvrage portant sur l'éducation aux médias et l'esprit critique, issu des travaux de sa thèse, internationalement distribué. Tout comme il participe régulièrement à des colloques internationaux sur l'éducation aux médias, étant reconnu par la communauté comme expert du domaine.

Michel Pichette, anciennement professeur associé à l'École des médias de l'Université du Québec à Montréal, membre fondateur et également directeur du CREM, anciennement impliqué dans l'ANT, membre du Groupe de recherche sur les usages et la culture médiatique, il a joué une place majeure dans l'institutionnalisation du domaine média en travaillant, au nom du CREM, pour le ministère. Il a donné de nombreuses formations et fait des présentations à des rencontres nationales et internationales au sujet de l'éducation et des médias. Il a écrit de nombreux articles visant à promouvoir l'éducation aux médias et à faciliter l'implantation du module « médias » du programme dans les pratiques scolaires.

Fernand Ouellet, coordinateur pédagogique pour le CREM et pour le CEICI (Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale), il a dispensé de nombreuses formations partout au Québec, expert en éducation interculturelle à la Chaire de recherche en immigration, ethnicité et citoyenneté de l'UQAM. Il a été recruté comme chercheur principal au Comité consultatif sur l'accommodement

raisonnable et l'intégration en milieu scolaire au MELS ; ainsi que comme participant aux assises nationales de la Commission des états généraux sur l'éducation.

Conclusion : des discours contraints par la relation des instances

Ce premier niveau d'analyse de notre corpus révèle plusieurs éléments pertinents pour la compréhension de ce cas québécois.

Premièrement, nous avons relevé une différence importante entre les visées des discours et leur fonctionnement en contexte. Les formations discursives, d'une part, et l'absence de relation forte entre ces instances institutionnelles et légitimes, d'autre part, empêchent une circulation nécessaire de ces discours. En effet, nous concluons que la faible prescription des discours instituants en appelle à une plus forte dimension didactique et à une fonction programmatique assumée des discours institutionnels. Mais, en l'absence de valorisation de ces ressources, celles-ci ne peuvent jouer le rôle de « manuel scolaire » qui permettrait au domaine média d'acquérir une force pédagogique dans le programme. Ces discours institutionnels, bien qu'étant relativement définitoires, ne jouent pas le jeu du discours programmatique et restent essentiellement argumentatifs.

L'ignorance de chacune des instances officielles l'une envers l'autre et la *quasi* simultanéité de leurs productions discursives rendent difficile l'identification de la paternité des contenus¹³⁰. Ce sont les discours provoqués des acteurs du domaine qui

¹³⁰ Il en est de même au sujet de l'influence importante qui a eu lieu entre la France et le Québec en matière d'éducation aux médias. Le CLEMI a été très impliqué dans la mise en place du CREM et le colloque de 1999, tout comme les travaux du CREM ont été utilisés et ont servi d'exemple au CLEMI (notamment l'étude sur les jeunes et internet) et de nombreux travaux ont été menés en collaboration, notamment entre Evelyne Bevort, en charge du dossier international de l'éducation aux médias au CLEMI et Jacques Piette, depuis son commencement orienté vers la dimension internationale. De nombreux colloques et sessions de travail communes les ont conduit à échanger et exercer une influence réciproque. La réflexion autour de la question de l'esprit critique (développée par Piette dans ses travaux de recherche des années 1990) et d'éducation citoyenne (développée en France autour des travaux du Clémi dès 1980, mais qui fait résonance, comme nous aurons l'occasion de le souligner, avec un virage citoyen pris par le Québec dans les années 2000) en sont un parfait exemple. Ainsi, la proximité linguistique et les affinités d'imaginaires montrent comment un travail de définition peut être mené conjointement sans que le contexte culturel n'ait un impact inconciliable sur ce projet. Cependant, notons que si les travaux d'experts, portés par les instances légitimes, convergent vers des approches similaires, les discours instituants, gardés par l'institution, et donc plus particulièrement en prise avec ces modèles culturels et sociaux plus larges qui définissent l'État, sont eux, plus discrets sur ces convergences et développent une approche définitoire qui leur correspond plus spécifiquement. Ces influences doivent également permettre d'expliquer les incohérences qui se trouvent dans ces discours, entre une approche défensive, où l'on parle de « propagande » des médias, et une approche incitant à la production afin de saisir les « richesses esthétiques » et la « diversité des lectures possibles ». Dès lors, les fonctions prescriptives des discours instituants semblent être contraintes par le modèle culturel d'une instance éducative provinciale alors que les discours programmatiques des instances légitimes peuvent eux, plus facilement se défaire de ces modèles et aller piocher des modèles hétérogènes dans d'autres zones culturelles. Ceci expliquant la mixité des modèles théoriques du

lèvent le doute. La connaissance des médias et de ses capacités éducatives sont du domaine des experts, sa mise en application dans la cohérence d'un système scolaire sont le fait des politiques. D'après le CREM, les médias « informent et divertissent », pour le MELS, ils « informent et éduquent ». Pour le premier, ces fonctions sont définies au sein des différents discours, pour le second, elles restent floues. Du point de vue de l'analyse, c'est dans l'interdiscours que nous pouvons trouver les éléments signifiants et permettant l'interprétation des notions employées. Aussi voyons-nous que les contraintes discursives sous-jacentes à l'établissement d'un discours prescriptif ont conduit à sélectionner, parmi les paroles d'experts, les dimensions de l'étude des médias qui correspondent le mieux au projet de l'école.

Deuxièmement, la cohérence entre tous ces discours officiels est cette volonté de partir de la réalité de l'individu, de la comprendre pour l'intégrer dans le processus éducatif. C'est vraiment une démarche compréhensive et non pas défensive qui motive ce projet. La nécessité d'un esprit critique souvent mise de l'avant renvoie à une autre réalité, celle de l'autonomie. Les portes-paroles du CREM réaffirment le projet d'éducation aux médias proposé par le programme officiel, notamment en légitimant son approche transversale articulée autour de l'idée d'esprit critique :

L'approche québécoise refuse de faire de l'éducation aux médias une nouvelle discipline autonome. C'est pourquoi son effort a été de penser son projet éducatif au regard de la mission éducative de toute l'école. C'est ce qui l'a conduit à développer une stratégie d'intégration transversale qui favorise le développement de la pensée critique du jeune par l'exploration de l'univers des médias en interaction avec tous les autres domaines du savoir enseignés par l'école. Son approche vise une intégration de l'éducation aux médias cohérente avec la mission de l'école (Pichette, 1999a).

Cependant, nous avons souligné, dans le programme officiel, la dimension critique comme faisant partie de l'intention éducative, au même titre que la dimension éthique et esthétique qui, toutes deux, sont également peu lisibles en filigrane de ce même texte. En effet, si la dimension éthique se retrouve dans « le respect des droits individuels et collectifs », la dimension critique se retrouve dans le rôle accordé à l'école pour ce qui a trait « au regard critique nécessaire à leur pleine exploitation », et la dimension

CREM, qui, ayant lui-même une influence notable sur les discours du MELS, a entraîné une présentation théorique des médias parfois instable.

esthétique annoncée est liée à « apprécier la valeur esthétique du texte ». Aussi pouvons-nous réaffirmer que la pauvreté des définitions données par le MELS dans son discours instituant renvoie, de fait, aux discours institutionnels qui eux, sont porteurs de ces définitions (voir chapitre précédent). Cependant, nous rappelons qu'aucune circulation de ces discours ne permet de faire fonctionner ces renvois définitoires, condamnant chacun des textes à manquer à sa pertinence.

Enfin, la dimension citoyenne vaguement intégrée dans le programme, et récréée par ailleurs¹³¹, ne fait pas non plus partie du discours instituant, et cela est sûrement dû à sa concurrence avec le domaine « vivre ensemble et citoyenneté », qui prend en charge cette dimension éducative. Alors, le projet d'éduquer aux médias peut se centrer sur ses dimensions intrinsèques que sont les accès au monde à travers des codes, des langages, d'où la mention d'un ancrage de ce projet dans la discipline des langues. Pourtant, plébiscitant une approche transversale, tout en mentionnant les apprentissages disciplinaires, le tout ancré dans un des domaines généraux de formation et répondant à des compétences intellectuelles et méthodologiques diverses, les médias prennent un peu l'étiquette « fourre-tout ». De l'objet d'enseignement, d'outil pédagogique, d'objectif comme de moyen, ces discours instituants redonnent au projet d'éduquer aux médias son ambiguïté originelle alors même que la fonction des discours institutionnels est d'en stabiliser le contenu comme la définition.

Pour synthétiser et étant toujours impliquée dans une démarche comparatiste à différents niveaux, nous avons pu identifier des similitudes et des différences entre ces deux corpus. Les aspects convergents les plus frappants sont : la centralité de l'élève dans ce projet d'éducation aux médias ; l'accent mis sur son initiation sous forme de langage ; et sa capacité d'ouverture sur le monde, en passant par la connaissance de soi. Dans ce qui les différencie, nous notons divers points théoriques dans la définition de la relation du jeune et du média qui semble s'orienter plus du côté ludique dans les discours institutionnels et plus du côté de la préservation dans les discours instituants.

¹³¹ De nombreux textes références du CREM en font mention, tel que : Michel Pichette (1998) « L'éducation aux médias dans l'école québécoise », Document de travail, création du Centre de ressources en éducation aux médias, Montréal ; Michel Pichette (1994) « L'éducation aux médias. Une urgence pour l'école et la démocratie », Communication, Université d'été, Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI), Montpellier; Pichette (2003) « La société de l'information et l'éducation du citoyen », Communication, Journée de travail sur la société de l'information et l'éducation des adultes, Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA), etc. Consultables sur le site internet du CREM : <http://www.reseau-crem.qc.ca/index.html>

Aussi soulignons-nous une certaine incohérence au sein des discours autour non pas du fonctionnement mais de l'impact et des usages de ces médias comme nous avons pu le montrer plus haut.

Nous proposons de synthétiser ces différents résultats avec le schéma suivant :

Schéma de synthèse de la structure thématique des discours officiels en éducation aux médias au Québec



Nous allons maintenant explorer plus systématiquement chacun de ces éléments de corpus, à la lumière de notre corpus secondaire et en les questionnant sur l'angle des problématiques interculturelles dont nous avons déjà pu voir poindre des points de convergence.

L'EDUCATION AUX MEDIAS AU QUEBEC OU LA RECONNAISSANCE DU PROJET INTERCULTUREL VIA L'ELEVE

L'analyse de ce corpus hétérogène et n'assumant pas toujours ses fonctions, comme nous avons pu le voir avec un discours prescriptif finalement plutôt incitatif et des discours programmatiques scindés entre ressources pédagogiques et mémoires de recherche assez normatifs, nous a tout de même permis de conclure sur plusieurs points intéressants que nous allons maintenant tenter d'interpréter en les contextualisant davantage. Avant cela, rappelons que l'éducation aux médias occupe une place

importante dans les enjeux de modernisation de l'école. Comme le souligne Pichette (1996 : 31) :

L'étude des médias est devenue aujourd'hui un objectif incontournable de la mission de l'école auquel il convient de rappeler, parce qu'elle semble l'avoir oublié, son rôle fondamental dans la formation de l'intelligence critique, théorique et pratique des jeunes. (...) L'éducation aux médias est un projet éducatif global dans lequel émerge le design d'une école enfin devenue contemporaine.

En cela, il est d'autant plus regrettable que l'absence de circulation des discours, ainsi que des fonctions pas totalement assumées par chacun d'eux, conduisent à une éducation aux médias qui se dit maintenant officiellement, mais qui a encore des difficultés à se mettre en place dans les pratiques éducatives.

À partir de là, nous allons tout d'abord voir que les discours officiels sur l'éducation aux médias sont révélateurs de la centralité de l'élève dans le projet éducatif, de même que, en miroir, dans le rapport aux médias. Nous verrons par ailleurs la place et la fonction que ces médias occupent dans les discours sur l'éducation aux médias, pour finir par questionner l'importance de la dimension du langage dans ce projet. Nous pourrons ainsi conclure en montrant en quoi ces trois dimensions des discours permettent d'identifier une certaine convergence vers des questions culturelles spécifiques à la situation du Québec, notamment autour de la question de l'identité.

La centralité de l'élève dans le projet d'éducation aux médias

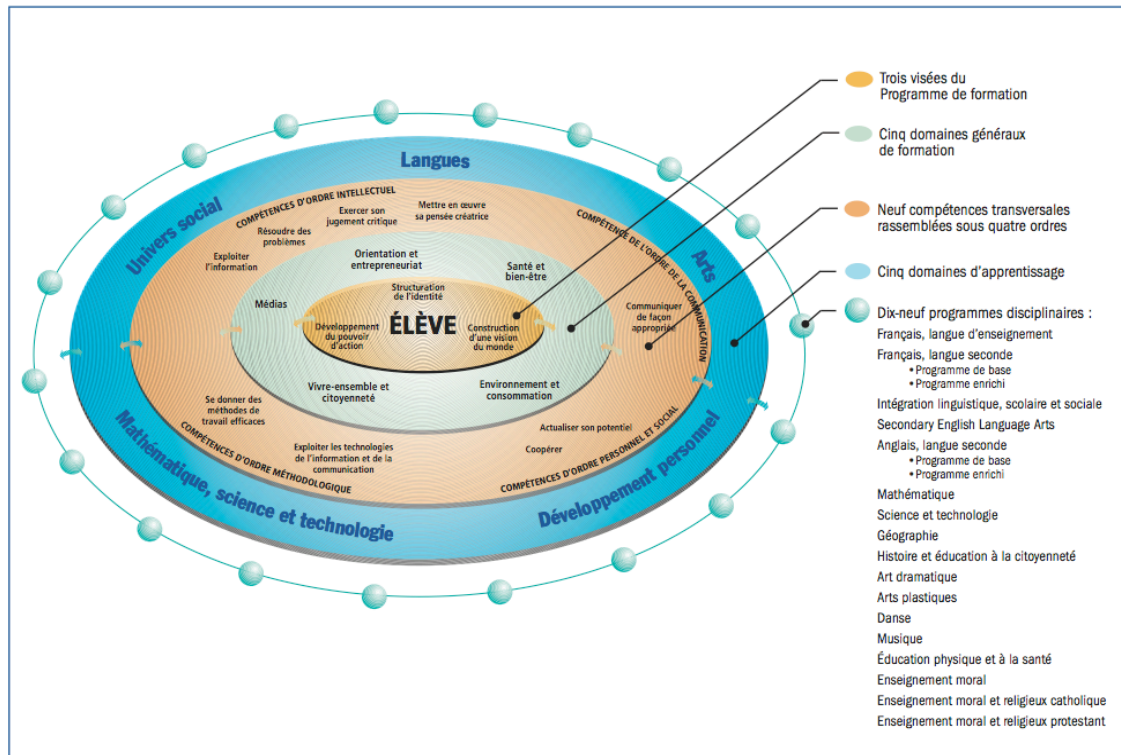
Miroir du projet de l'école

Comme nous avons pu le souligner dans la première partie, la dimension prescriptive de ce texte est à relativiser et à mettre à la mesure de la centralité de l'élève. L'intention éducative déclarée étant d'« amener l'élève à faire preuve de... », toute la structure énonciative du texte s'articule autour de ce que l'élève peut faire des médias : « l'élève peut tirer largement profit de l'utilisation de diverses ressources médiatiques » ; « aider les élèves à développer l'habileté à produire des documents médiatiques » ; « les élèves découvriront les codes qui les régissent » ; « les élèves seront invités à aborder les productions médiatiques ». Cette centralité de l'élève renvoie à une approche particulière de l'école dans ces compétences transversales qui est tout à fait explicite dans le schéma

de développement des compétences et capacités attendues présenté dans le programme de formation de l'école Québécoise.

Schéma de présentation du fonctionnement du programme de formation de l'école québécoise (source : le programme de formation de l'école québécoise)

Le Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Aussi voyons-nous dans ce schéma les deux points importants relevés de l'analyse des discours officiels sur l'éducation aux médias : en premier lieu, la centralité de l'élève dans ce programme qui se construit donc à partir des expériences de vie ; de même que l'importance qui est donnée aux langues.

La structure du texte prescriptif d'étude des médias, articulé autour de l'élève est donc en cohérence totale avec le projet même de l'école. En cela, l'étude des médias adhère au projet général de l'institution scolaire puisqu'elle permet aussi d'articuler ce travail autour de l'implication première de l'élève, comme la majorité des travaux d'experts et de pédagogues tentent de le démontrer depuis les années 1980 avec l'incitation à user de pédagogies nouvelles qui placent celui-ci au cœur de son apprentissage.

Aussi, les médias semblent être un apport pour l'institution, ceux-ci permettant et ayant un potentiel éducatif, informatif et communicationnel qui pourrait servir l'école. Le module « médias » mentionne : « Si l'école est interpellée par les médias à plusieurs égards, elle est *conviée à jouer un rôle* de premier plan en ce qui a trait à la connaissance de leurs fonctions et à la maîtrise des divers langages auxquels ils recourent, au regard critique nécessaire à leur pleine exploitation et à la conscience de leurs effets potentiels ». La corrélation entre l'école et les médias n'est pas acquise, comme le signifie l'emploi de la conjonction de subordination « si », exprimant la condition d'entrée des médias dans l'école. Ainsi, cela revient à dire : « si elle accepte les médias dans son enceinte », l'école « est *conviée à jouer un rôle de premier plan* ». Les médias ne sont pas imposés à l'école et celle-ci est investie d'une mission qu'elle peut encore choisir d'assumer ou non. Elle ne doit pas non plus sortir de sa mission puisque c'est « dans le cadre des activités que l'école propose », que « l'élève peut tirer largement profit de... » ; « à travers leurs apprentissages disciplinaires ». Ainsi l'école n'est pas « dénaturée » par l'introduction des médias dans les projets éducatifs, ceux-ci permettant une compréhension et une utilisation plus poussées des médias : « connaissance de leurs fonctions ; maîtrise des divers langages ; pleine exploitation et conscience de leurs effets potentiels ». Les médias sont donc subordonnés à l'école qui, autour de l'élève lui-même, n'en subit pas la présence, bien qu' « ils occupent une large place dans notre vie quotidienne et représentent une dimension importante de notre univers culturel », il n'y a pas de rapport de concurrence entre l'école et les médias dans le texte (instituant) qui est à l'image de la centralité de l'élève rencontrée par ailleurs.

Les médias comme accès à la réalité de l'élève

L'élève est l'élément central de l'alliance de l'école et des médias pour comprendre le monde et interagir avec. Les médias sont finalement abordés comme un document comme les autres, permettant un accès au savoir et à l'information (au sens large, de renseignement ou évènement présent dans tous les genres). L'école ayant ce même rôle d'accès au monde et au savoir, est donc invitée, sans se dénaturer, à impliquer les médias dans cette relation, par l'usage qu'en font ces élèves, étant les éléments actifs de celle-ci.

De plus, nous voyons au travers des différents discours officiels, mais aussi dans le corpus secondaire, que cette centralité de l'élève est même plus précisément orientée sur l'expérience et le vécu de l'élève. En effet, le domaine « médias » est, dans le discours instituant, reconnu comme domaine d'expérience de vie, de même que dans les discours institutionnels où tout semble concorder à dire que les médias occupent une place importante de « notre univers culturel », qu'ils influent sur « nos goûts, nos valeurs », autrement dit, ils sont non seulement une expérience du quotidien, mais surtout une expérience de soi. Cette centralité de l'élève par rapport à l'expérience des médias nous renvoie donc à un projet de connaissance de soi.

Aussi l'intégration du domaine « médias » dans les expériences de vie montre la reconnaissance de la consommation médiatique comme pratique culturelle. Nous pouvons noter à ce titre que la pratique des médias est également singulière et renvoie à des dimensions individuelles puisque liées à l'identité de la personne, comme nous le verrons dans la section suivante.

Cette dimension centrale de l'élève est d'autant plus compréhensible que l'on connaît les visées de l'école proposées par les diverses réformes éducatives au Québec et qui elles-mêmes sont des projets éducatifs (au sens fort du terme).

Les visées de l'école (d'abord définie par le rapport Parent puis par celui de Corbo) sont :

- assurer le développement intellectuel, c'est-à-dire viser l'acquisition de savoirs par l'élève ;
- faire apprendre et inculquer le goût d'apprendre (« l'enseignement n'est qu'un moyen »).

L'école québécoise est déjà sensible à ce rôle. Elle sait qu'elle doit développer chez l'élève des habiletés générales transférables, car ce sont elles, entre autres, qui lui permettront de pouvoir continuer à apprendre (Corbo, 1994 : 14).

Les médias sont, dans le programme des domaines généraux, un « mode d'accès à des univers de connaissance » et sont exploités, dans les disciplines, comme compétence transversale. Ils répondent alors aussi à ces objectifs ;

- initier et introduire au monde de la culture.

Si l'école nourrit ainsi l'élève de culturel, c'est pour lui permettre de s'adapter et de s'insérer plus rapidement dans ce monde (...) d'une extrême complexité (Corbo, 1994 : 15).

Donner des repères pour situer et comprendre notamment les diverses lectures possibles, mais aussi les codes et les langages pour se saisir, précisément, de cette forme de culture au sein des médias est un des objectifs que nous avons pu lire au travers des discours étudiés et renvoie à l'objectif identifié de :

- socialiser et préparer aux rôles sociaux de la vie adulte. Préparer à la vie en société et à l'exercice de la citoyenneté, cela implique de passer par l'intensification des relations avec des personnes ou institutions de cultures différentes et d'assurer une éducation interculturelle.

Les individus et les groupes intensifieront leurs relations avec des personnes ou des institutions de culture différente. Les flux migratoires amèneront dans des collectivités jusque là homogènes des personnes d'origines ethniques très diversifiées. Ces deux réalités nouvelles exigeront de l'école qu'elle tienne mieux compte de la diversité ethnique et religieuse en assurant une *éducation interculturelle* et en contribuant à l'intégration de tous ses élèves à des valeurs communes. La réussite de l'intégration ne se réduit pas à cela, mais elle requiert aussi cela (Corbo, 1994 : 17) ;

- éduquer, c'est-à-dire élever et faire réussir.

Or, le projet d'éduquer aux médias, en répondant aux exigences de cette école, c'est-à-dire en prenant en compte la réalité des élèves afin de les accepter dans leur singularité, avec leurs expériences, et de les positionner au cœur même du processus d'apprentissage, embrasse par là même les visées de celle-ci, notamment, et c'est clairement établi dans le discours, les fonctions socialisantes et culturelles.

Les médias dans un monde globalisé

Comme nous le savons maintenant, le domaine « médias » est l'un des domaines généraux de formation qui présente « les problématiques auxquelles les jeunes doivent faire face dans différentes sphères importantes de leur vie ». Ainsi, ces domaines sont « porteurs d'enjeux importants pour les individus et les collectivités » de même qu'ils sont dictés par « l'intérêt qu'ils revêtent pour la société » et « leur pertinence pour la formation de l'élève ». Il s'agit, comme annoncé en préambule du programme, d'exploiter les médias « à diverses fins, dans le respect des droits individuels et collectifs ».

Les axes de développement sont :

- constat de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société. C'est-à-dire, entre autre, comprendre « l'influence des messages médiatiques sur sa vision du monde et son environnement quotidien » ;
- appréciation des représentations médiatiques de la réalité. C'est-à-dire « comparaison entre les faits et les opinions ; (...) distinction entre le réel, l'imaginaire et la réalité virtuelle » ;
- appropriation du matériel et des codes de communication médiatique ;
- connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relativement aux médias. C'est-à-dire « liberté d'expression, vie privée et réputation ».

Par conséquent, si nous avons pu identifier que les discours postulent et affirment l'importance des médias comme ouverture sur le monde, associés à des problématiques citoyennes, éthiques et de respect des droits, c'est dans l'interdiscours que nous pourrions interpréter ces éléments et mesurer leur valeur pour l'analyse. Nous avons donc confronté ces dimensions aux enjeux dont elles sont porteuses.

Internationalisation et mondialisation

Dans l'ensemble des discours officiels nous avons pu noter que les médias sont présentés dans, d'une part, la dimension d'univers culturel qu'ils constituent pour les jeunes en cela qu'ils participent de leur identité personnelle, sociale et culturelle, mais aussi, et dans la même logique, d'une ouverture sur le monde, d'une dimension de ce que les premiers rapports de réforme de l'école ont nommé « internationalisation et mondialisation ». Aussi, « le projet éducatif développé par le mouvement de l'éducation aux médias nous semble être porteur des réponses qu'il nous faut maintenant apporter aux défis contemporains de l'école, de notre société et de notre culture » (Pichette, 1996 : 40).

En effet, pour prendre la mesure de l'importance donnée aux médias comme permettant de relever les défis de la modernité, il nous est apparu pertinent de nous référer aux documents définitoires nous permettant d'interpréter cette insistance dans les discours.

Le rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, sous la direction de Claude Corbo, précisément intitulé « Préparer les jeunes au 21^e siècle » puisqu'il vise à donner les pistes de modernité de l'école, dont il propose des éléments de compréhension, les présente ainsi :

Toutes les sociétés sont entrées, d'une façon irréversible, dans une ère *d'internationalisation et de mondialisation*. Cela affectera tous les aspects de la vie des individus et des peuples. En termes simples, cela veut dire que le destin de chaque pays se développe en interdépendance avec celui de tous les autres et que, par-delà leur appartenance à l'un ou l'autre des grands continents, les pays et les peuples se retrouvent dans un monde unique et constituent, pour reprendre une expression familière, un seul et même village planétaire. L'internationalisation et la mondialisation se reconnaissent à travers une accumulation de phénomènes qui nous sont devenus familiers et qui touchent particulièrement notre vie quotidienne. (...) accroissement et intensification des moyens de communication : la télévision, la téléphonie, les télécommunications renforcées par les satellites de communication, le développement considérable des moyens de transport, tout cela accroît et facilite immensément le déplacement des biens et marchandises, des capitaux, des personnes, des services, des idées » (Corbo, 1994 : 5).

Ce rapport pose les bases de ce que devrait savoir faire et savoir être le jeune à la fin du secondaire. Ce texte place une réflexion directement destinée aux concitoyens et aux instances de décision sur :

- les enjeux essentiels de l'école en fonction du monde du XXI^e siècle,
- les questions les plus importantes pour la formation des jeunes,
- le projet de l'école adapté aux exigences du monde du XXI^e siècle.

Le projet éducatif expliqué dans ce rapport est directement tourné vers l'ouverture sur le monde. Les trois grandes tendances qui orientent les réflexions (car ils font partie de l'expérience quotidienne) sont :

- internationalisation et mondialisation (dû notamment à l'accroissement et l'intensification des moyens de communication).

N'est-il pas indispensable que l'école québécoise mette davantage l'accent sur la maîtrise des connaissances linguistiques, géographiques, historiques et culturelles nécessaires à la vie dans une société profondément transformée par l'internationalisation, la mondialisation et la diversité ethnique et culturelle ? (Corbo, 1994 : 7).

Cette réflexion sera à l'origine d'un projet global de développement d'une approche interculturelle et internationale de l'éducation, comme nous le mentionne Fernand Ouellet, interrogé pour l'étude.

- Explosion des connaissances et développement accéléré des technologies (l'évolution accélérée de la connaissance et de la technologie accroît la désuétude des techniques en place et exige des individus et des sociétés une immense capacité

d'adaptation, ainsi que la faculté d'apprendre de manière constante et permanente - ce qui donnera l'idée de l'éducation tout au long de la vie).

N'est-il pas indispensable que l'école québécoise mette davantage l'accent sur la culture scientifique et technologique pour que les individus comprennent davantage l'impact de la science et de la technologie sur leur vie et leur société et soient capables de s'adapter aux transformations qu'elles apportent ? (Corbo, 1994 : 8).

Ces technologies prendront notamment le visage des technologies de l'information et de la communication :

Un accès facilité, par le mariage avec les technologies de communication, à la totalité des connaissances et des informations en rassemblant, d'une manière de plus en plus facile pour l'utilisateur et de mieux en mieux intégrée, des données quantitatives, des textes, des sons, des images (Corbo, 1994 : 8).

Aussi retrouvons-nous l'idée d'une adaptabilité qui renvoie à l'acquisition d'habiletés (plutôt que de connaissances), dans les compétences générales qui se retrouvent au cœur de chacune des disciplines, avec notamment un accent très fort sur les médias. « Sur la base des acquis scolaires, les êtres humains les plus épanouis seront ceux capables d'être de permanents autodidactes ».

- Complexification de la vie en société.

La facilité des communications, les migrations de populations encouragées par l'aspiration à une vie meilleure ou par les impératifs du commerce amèneront une diversification ethnique et culturelle des sociétés. L'interpénétration des cultures, les tendances au métissage obligeront les sociétés à développer de *nouveaux mécanismes de cohésion* (Corbo, 1994 : 8).

Leur vision sur un avenir culturellement hétérogène se ressent également dans le programme, notamment dans le domaine « vivre ensemble et citoyenneté » qui présente ces deux aspects de la vie sociale sous un même module, ce qui peut être compris par une vision spécifique de la citoyenneté :

Les jeunes québécois d'origines diverses seront membres d'une société originale dans son milieu nord-américain, *une société attachée à son identité particulière* mais entraînée dans des mouvements planétaires de civilisation, une société capable d'apporter une contribution unique au patrimoine commun de l'espèce humaine. Dans les décennies qui viennent, la société québécoise sera appelée à faire sa place dans un monde dominé par des nations puissantes par leur nombre, leur dynamisme et leur richesse. Ces enfants et ces adolescents, devenus adultes, devront tirer de leur

appartenance québécoise une source de force et de vitalité dans le monde du XXI^e siècle, plutôt que de la subir comme un handicap (Corbo, 1994 : 10).

Alors la question que le rapport pose et qui nous semble ancrer les questions citoyennes dans une réflexion ouverte à la pluralité culturelle est la suivante :

N'est-il pas indispensable que l'école québécoise assure une connaissance approfondie de l'organisation économique, sociale et politique et des caractéristiques culturelles de la société québécoise procurant une éducation civique qui rende les individus capables d'assumer leurs responsabilités de citoyen dans une société diversifiée ouverte sur un monde très complexe ? (Corbo, 1994 : 11).

Les compétences transversales (celles liées à la socialisation : éducation aux médias et éducation interculturelle) ont alors pour mission d'apporter ces connaissances, et surtout, de créer cette cohésion dont la société Québécoise proclame l'importance.

Plus tard, en 1997, dans le Rapport « Réaffirmer l'école ; prendre le virage du succès » du GTRC, un autre module nommé « compréhension internationale » semble faire écho au précédent rapport Corbo, il se présente comme suit :

L'homme a depuis longtemps voulu donner à ses œuvres un langage universel. Ce que chacune de celles-ci a d'original participe d'une recherche de sens qui est le lot de la condition humaine. Mais cette quête de sens s'est souvent heurtée à des obstacles qui ont amené le monde au bord de catastrophes irrémédiables. La conscience du danger et le besoin de *construire une identité commune* illustrent bien la nécessité de s'ouvrir au monde et de le comprendre.

L'éducation à la compréhension internationale a pour principaux objets de nous faire prendre conscience de notre appartenance à une commune humanité et de tisser des liens d'interdépendance consentie entre les personnes, les peuples et les nations. Cette éducation s'inscrit dans la dynamique de la mondialisation des rapports sociaux, politiques, économiques et culturels et vise à en illustrer les enjeux et à en analyser les effets. De ce fait, elle peut contribuer considérablement à l'émergence d'une conscience planétaire et participer aux efforts de la communauté internationale en vue de la construction de la paix (GTRC, 1997 : 129).

Dans le même temps, la collection « Virage du succès », portée par le ministère de l'Éducation, présente « une école d'avenir, intégration scolaire et éducation interculturelle. Un projet politique » qui sert à l'intégration de l'éducation interculturelle dans une perspective plus large, c'est-à-dire le « vouloir vivre-ensemble » ; autrement dit le partage de valeurs communes et le développement du sentiment d'appartenance au Québec. Les principes d'action sont : la promotion de l'égalité des chances, la maîtrise

du français comme langue commune, l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste.

Nous voyons dès lors que l'étude des médias, mobilisée pour la capacité de ceux-ci à ouvrir et accéder au monde, se pense en réponse à ces objectifs imposés à l'école en voie de modernisation. Cette ouverture à l'international et à la mondialisation s'accompagne, tout comme c'est le cas dans les discours officiels sur l'éducation aux médias, d'une préoccupation quant à la question de la citoyenneté. Nous avons par ailleurs montré que l'éducation interculturelle avait pris, au Québec, un tournant citoyen en se transformant en une éducation à la citoyenneté, reflet de cette conception particulière de la question interculturelle. Dès lors, nous constatons que l'éducation aux médias suit le même parcours.

Les médias et la question de la citoyenneté

Dans le rapport du GTRC (1997) qui pose les attentes auxquelles doit répondre la réforme du curriculum et les pistes que doivent suivre chacun des domaines, nous voyons que l'école est investie du rôle d'instruction, de socialisation de qualification, d'acquisition d'autonomie, etc., pour permettre aux élèves d'être préparés pour les divers changements sociaux auxquels ils pourraient être confrontés. Dans le chapitre sur le rôle de socialisation de l'école, nous pouvons lire, à côté de « la question de la quête de sens », « la question des valeurs communes fondées sur des raisons communes » qui explicite la vision spécifique du Québec des questions de citoyenneté et de démocratie que nous pouvons retrouver par ailleurs dans les discours. Nous en produisons ici un extrait un peu long dans lequel nous utilisons l'italique pour souligner les idées que nous développerons par la suite :

Dans une situation de fort pluralisme des idéologies et des valeurs, il est important que l'adhésion à quelques valeurs communes soit également fondée sur des raisons communes partagées par tous. Or, une de ces raisons communes existe, c'est l'adhésion à la démocratie comme projet, c'est-à-dire, l'adhésion à une société basée sur un contrat social qui vise à rendre compatibles les libertés individuelles et l'organisation sociale. Aussi, l'école en préparant les jeunes au rôle de citoyen, joue un rôle irremplaçable dans la réalisation et la promotion de la cohésion sociale. Mais pour qu'il en soit ainsi, l'éducation à la citoyenneté ne peut se contenter d'une instruction civique qui expliquerait le fonctionnement des institutions et leur raison d'être. Cette instruction civique est nécessaire, certes, mais elle doit être complétée par la mise en lumière et la promotion des valeurs essentielles

d'un projet de société démocratique. Nous nous permettons de les expliciter ici.

Les valeurs que fonde l'idéal démocratique sont celles de *la reconnaissance de l'autre comme autre, irréductible à moi, méritant le respect*; « La démocratie est la politique de la reconnaissance de l'autre », a dit Charles Taylor. Ce sont aussi des valeurs de solidarité : on est différents, autres, mais aussi semblables, égaux devant la loi, solidaires. Ce sont enfin des valeurs de responsabilité : pour fonctionner, une société démocratique requiert l'apport d'acteurs engagés dans sa continuelle construction, acteurs rationnels capables de participer aux grands choix politiques.

La société démocratique est fragile. Pour réaliser la cohésion sociale, elle ne peut recourir à des méthodes totalitaires, mais la liberté individuelle reconnue comme prioritaire ne peut s'exercer de façon à affecter la cohésion sociale. Aussi, le maintien de la société démocratique suppose la promotion de certaines valeurs. Ce sont celles de la justice sociale : l'injustice, les processus d'exclusion et de marginalisation minent la cohésion sociale. Ce sont les valeurs relatives à l'existence du droit : le respect de l'autre (de ses biens, de sa vie, *de sa réputation*), l'égalité, la *responsabilité* sont, dans les sociétés démocratiques, exprimées par le *droit* et le passage à une société de droit est toujours, dans une société, le signe du passage à une société démocratique. Ce sont, enfin, les valeurs relatives à la participation démocratique; *la société démocratique n'est pas uniforme, les intérêts, les opinions, les convictions sont différents* ; son existence implique donc que soit privilégiée la négociation, que soit exclue la violence comme méthode de résolution des conflits, que soit *assurée l'information qui permettra de prendre des décisions éclairées* (GTRC, 1997 : 34).

Les dimensions soulignées en gras sont précisément les expressions utilisées pour illustrer des points d'intégration du domaine « médias » dans le curriculum comme le montre le discours constituant : « ils apprendront à exploiter les messages médiatiques à diverses fins, dans le respect des droits individuels et collectifs » ; « à aborder les productions médiatiques comme des constructions et des « re-présentations » de la réalité qui expriment un point de vue particulier sur des faits, des idées, des valeurs ou des croyances » ; « ils constateront la richesse et la diversité des lectures et des interprétations qu'il est possible de faire » ; etc. Ces idées se retrouvent alors dans les axes de développement du domaine : « connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relativement aux médias : respect de la propriété intellectuelle, défense de la liberté d'expression, respect de la vie privée *et de la réputation d'autrui* ». Dès lors, le domaine média est-il une réponse à la nécessité de déploiement de ces valeurs inhérentes à l'idéal démocratique ?

Le déploiement de ce qu'implique l'idéal démocratique, *comme éducation aux valeurs*, montre bien que l'école en est le lieu privilégié. Mais l'espace où ces questions doivent être abordées ne peut, par simple souci de

cohérence, être celui de l'enseignement moral et religieux et, par ricochet, celui de l'enseignement moral. Il nous faudra donc déterminer un autre point d'appui pour que cette éducation à la citoyenneté puisse se faire (GTRC, 1997 : 35).

Or cette *éducation aux valeurs*, qui ne prend explicitement forme nulle part dans le programme officiel et dont l'extrait précédemment cité mentionne la recherche d'un lieu cohérent de mise en place, semble trouver son ancrage précisément dans les domaines généraux de formation dans lesquels s'inscrit le module « médias ». Les discours annexes à l'implantation du nouveau programme dans l'institution scolaire¹³² mentionnent que « les domaines généraux de formation sont imprégnés d'une *disposition à proposer des valeurs*. (...) Avec eux, on s'avance sur le terrain des attitudes, des valorisations » (Tremblay, 2007 : 9).

Ces documents montrent à quel point les questions citoyennes et interculturelles se rejoignent au Québec. Cela nous permet aussi de recontextualiser le paragraphe introductif du texte prescriptif sur les médias dans les domaines généraux de formation. En effet, les médias sont présentés comme des « modes d'accès à des univers de connaissance, de pensée, de sons et d'images ainsi qu'à des informations de toutes sortes provenant d'horizons variés », de même que ceux-ci « influencent notre vision du monde, nos valeurs, nos goûts, notre personnalité, et ils contribuent à façonner notre rapport à l'environnement et notre identité personnelle, sociale et culturelle ». Les médias sont donc envisagés dans ce contexte comme l'ouverture sur le monde et le développement des technologies que le rapport Corbo présente comme les conditions d'adaptation des jeunes du XXI^e siècle ; en leur proposant un cadre cohérent d'étude auquel fait mention le rapport du GTRC.

Ainsi, les médias sont utilisés par l'école pour ancrer celle-ci dans la modernité d'un monde connecté à l'ensemble de la planète, avec les enjeux que cela implique, c'est-à-dire l'harmonie et le respect de cette pluralité portée par un monde qui, bien que plus connecté, n'est pas nécessairement plus ouvert à la différence. Aussi avons-nous remarqué l'importance de l'objectif de cohésion, élément majeur du projet

¹³² « Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation », avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport, sous la direction de Suzanne Tremblay, avis adopté à la 555^e réunion du Conseil supérieur de l'éducation le 2 février 2007 et rendu public en mars 2007.

démocratique, qui n'exclut pas, comme nous venons de le voir, une vision plurielle de la société où la reconnaissance de l'altérité et de la diversité est constitutive.

Les problématiques interculturelles au Québec se posent donc de manière intrinsèque aux questions de citoyenneté qui elles-mêmes renvoient avant tout au projet de cohésion d'une société dont la pluralité culturelle est assumée. Si les médias jouent ici un rôle dans l'accès à ces questions, notons également que le projet de cohésion passe, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre de ce travail, par l'adhésion et la valorisation d'une langue commune qu'est le français, et d'une identité toujours questionnée, porteuse des valeurs et de la culture de cette langue.

L'importance du langage

Langue et langage

Nous avons vu que le programme d'étude, dans sa formule prescriptive et actuelle, tout comme dans les rapports programmatiques qui l'ont précédé, fait une place majeure aux questions de langues. La langue française est, comme nous l'avons vu par ailleurs, un enjeu majeur dans la province québécoise. Outil de définition, d'appartenance et objet de culture, la langue est un produit acquis, instrument de communication, constituée de codes et d'un système de règles communes à une même communauté. Les codes, conventions, normes et usages sont donc contraints par ce système qui en crée l'unité ; mais viennent aussi prendre place au sein d'un ensemble de définition plus large, quant à lui inné, qui renvoie à l'aptitude même à communiquer : le langage. Langue et langage, sont alors simultanément employés par l'institution pour faire mention d'une « maîtrise du langage » ou de « l'apprentissage de la langue française ». Sans en revenir à la distinction faite par Saussure, nous retiendrons que les emplois indifférenciés de ces notions dans le cadre de l'institution scolaire (Hamby, 2001) renvoient à l'importance de les considérer toutes deux comme pertinentes à répondre aux objectifs posés par leur apprentissage. Si on apprend à parler une langue, c'est à manier le langage, pluriel dans sa nature, que les enjeux pédagogiques et éducatifs réfèrent. Nous comprendrons ainsi les mentions faites à l'étude de la langue française (ou anglaise), ainsi que la compréhension des langages médiatiques.

Dès lors, nous relevons l'importance des questions de langage dans les textes officiels sur l'éducation aux médias. Compris à travers les « divers langages auxquels ils recourent », les messages sont envisagés à travers « leurs codes », le contenu, le support et le « langage utilisé », « la diversité des lectures », etc. Le domaine « médias » est complémentaire, dans le programme, de l'apprentissage des langues : « point d'ancrage privilégié pour aider les élèves à développer l'habileté à produire des documents médiatiques, à en comprendre le fonctionnement, à en connaître les usages et à en évaluer les effets » (MELS, 2006).

Ancrer l'éducation aux médias dans le domaine des langues, c'est non seulement lui en transférer l'importance, mais aussi les enjeux. Or « le français représente non seulement un instrument de communication essentiel, mais aussi un symbole commun d'appartenance à la société québécoise » (Toussaint, 2010 :15). Les québécois se battent pour la protection de leur langue qui représente leur existence en tant qu'identité et culture propre (différente du Canada et de la France). Ainsi, la centralité de la question de la langue n'est pas surprenante dans ce programme scolaire. On peut y retenir « le rôle éminemment intégratif de la langue et de la culture dans la formation de la personne » car la langue est un « outil de pensée, d'identité et de liberté ». Elle joue donc un rôle majeur dans

l'élaboration de la vision du monde et de l'identité personnelle de l'élève. Elle est aussi un instrument de libération et de pouvoir parce qu'elle permet d'exprimer une pensée et d'infléchir celle de l'autre. Dans une société démocratique, la prise de parole est un acte de citoyenneté et de participation à la vie collective de même qu'un outil de résolution de conflits. La langue d'enseignement, quant à elle, contribue à *la définition de l'identité à la fois personnelle et collective.* Facteur important de *cohésion sociale*, elle véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel, des façons de penser et de sentir que partage une communauté d'individus. Ainsi, au Québec, on peut trouver divers points d'ancrage de la construction de l'identité personnelle et sociale dans la culture francophone, notamment sa littérature, sa chanson, sa poésie, son théâtre et son cinéma (MELS, 2006 : 7).

La culture est présentée comme « instrument d'appréhension de soi et du monde », elle est entendue comme « l'ouverture au patrimoine collectif, (elle) constitue un autre appui essentiel à l'élaboration d'une vision du monde, à la structuration de l'identité et au développement du pouvoir d'action ». L'école doit alors considérer la « culture générale » qui « permet à chaque élève de se situer dans l'univers à partir de

représentations, de valeurs et de symboles (...) qui sont à la source de son identité personnelle et sociale», et la « culture élargie » car

cette culture puise dans les fruits de l'activité humaine d'hier comme d'aujourd'hui, dans les connaissances de l'héritage collectif et dans les repères communs élaborés au fil du temps relativement aux grands enjeux scientifiques, éthiques et politiques auxquels l'humanité doit faire face (MELS, 2006 : 7).

Cependant, nous lisons plus bas : « enseigner dans une perspective culturelle consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline comme porteuse de sens » (MELS, 2006 : 7). Cette perspective culturelle renvoie à des « productions artistiques, philosophiques et scientifiques de toutes origines ». Les interventions préconisées visent à « préparer l'élève à une participation active dans un monde complexe, mais les modalités devront être assez souples pour reconnaître la diversité des façons d'y prendre sa place » (MELS, 2006 : 8).

Une pertinence accrue du projet d'éducation aux médias

Dans le document d'accompagnement du nouveau programme, la justification de la mise en place de ces domaines de formation générale est accompagnée de l'énoncé suivant :

La diversité sociale exige que l'école se préoccupe de l'éducation à la citoyenneté. De même, l'omniprésence des médias demande que l'école initie les élèves aux *langages propres aux médias*, à leur utilisation active, et qu'elle leur fasse acquérir des capacités critiques qui leur permettront de résister aux techniques de persuasion (Tremblay, 1997 : 36-37).

Nous retrouvons alors cet ancrage du domaine « médias » dans les problématiques liées aux langages des médias et à la culture. Le domaine « vivre-ensemble et citoyenneté » place également quelques termes importants pour comprendre l'ensemble des discours de l'institution en charge de l'éducation. Les situations pluriculturelles de la classe et de la société entraînent les élèves à « relever quotidiennement le défi de la coopération ». On y découvre que le domaine des langues est également propice à cet enseignement puisqu'il contribue « de façon privilégiée à la prise de conscience de la diversité des options et des croyances, à la distanciation par rapport à ses propres modèles de référence et à la prise de parole dans un esprit de dialogue » (MELS, 2006 : 29). Langue et culture sont les dimensions intrinsèques des visées de formation.

Dans le rapport du GTRC (1997 : 36), l'une des dimensions socialisantes de l'école est abordée à travers la question de la langue où nous pouvons lire :

Il nous faut connaître notre destin collectif parce que notre destin personnel est marqué par lui. Mais *notre identité singulière* se nourrit aussi et s'affirme dans la trame des appartenances et des solidarités dont la principale est celle de la *langue*. La langue maternelle joue, de ce point de vue, un rôle irremplaçable. La langue maternelle, ou encore la langue d'appartenance culturelle, ne sont pas seulement des moyens de communication. Ce sont aussi des patrimoines qui nous mettent au jour, car nos idées, nos sentiments, nos rêves viennent au jour quand on les dit dans cette langue. Sans doute, nous utilisons les mots de tout le monde - et c'est pourquoi la langue est à la fois une réalité sociale et un instrument de communication - mais notre singularité s'acquiert à travers eux, comme le révèle l'étude des oeuvres littéraires. Les mots qui y sont utilisés sont ceux du fond commun, les mots de tout le monde, et pourtant à travers ces mots se fait entendre la voix singulière de l'auteur. C'est dire l'importance que revêt l'étude de la langue maternelle dans un curriculum d'études, elle vise, entre autres, à l'appropriation d'un patrimoine. (...) Aussi, on doit accepter que dans le curriculum d'études des accents différents soient mis sur l'étude de la langue par les différents groupes en cause. Les écoles francophones doivent donner de l'importance à l'étude du français parce que *cette langue est le pivot de l'identité québécoise* et que la survie de la communauté francophone, en Amérique, en dépend. De plus, elles doivent veiller à ce que les enfants d'immigrants qui, au départ, étudieraient dans cette langue, par obligation, l'adoptent comme langue d'appartenance culturelle. Par ailleurs, il faut accepter que la communauté anglophone veuille, dans son enseignement, donner plus d'importance à la langue seconde qui est le français, langue officielle, et qu'elle vise au bilinguisme.

Nous voyons effectivement que, si il n'est pas question des langages médiatiques dans cet extrait, la question générale de la langue, « pivot de l'identité québécoise » est essentielle et le fait même que le programme ancre le domaine « médias » dans des dimensions si proches de l'étude de la langue, des langages, des codes, des lectures, nous permet d'établir un autre lien entre ce projet d'éducation aux médias et des préoccupations québécoises spécifiques des questions interculturelles.

L'éducation aux médias est, depuis son apparition dans les discours officiels au Québec, liée à une étude de la langue : « plusieurs s'entendent même pour parler ici d'une alphabétisation à de nouveaux langages et comme l'ouverture de l'école à la culture contemporaine » nous dit Michel Pichette en avant-propos des actes du colloque de

1993. Dans tous les axes présentés, les objectifs, les enjeux et les moyens, l'éducation aux médias est toujours associée à la notion de langage : « ignorer les médias de masse à l'école, c'est se couper de ce qui fait la vie quotidienne des enfants, *de la langue telle qu'elle est pratiquée autour d'eux* » (Dansereau, 1996 : 106).

Bilan : Langage, Internationalisation et Citoyenneté comme ancrages du projet d'éducation aux médias dans les perspectives interculturelles

Au regard de l'analyse qui vient d'être menée, nous avons pu identifier, dans les discours officiels de l'éducation aux médias, une structuration articulée autour de l'élève qui, par sa centralité, par la consistance et les fonctions attribuées aux médias, et par les valeurs et enjeux portés par l'école, nous permettent de conclure en l'articulation des questions interculturelles dans le projet d'éducation aux médias autour des trois éléments suivants : le langage, l'internationalisation et la citoyenneté.

D'interpréter ces éléments nous a conduit à l'identification d'un autre élément central, celui-ci, à toutes ces notions et corrélatif avec l'ensemble des autres éléments du discours et de contextualisation que nous avons pu relever : la question identitaire. L'identité est une problématique essentielle au Québec et vient s'articuler, dans notre étude de cas, comme le point de convergence majeur des problématiques interculturelles avec le projet d'éducation aux médias.

Convergence autour de la question identitaire

Les éléments essentiels de notre analyse semblent converger vers la question centrale de l'identité. Nous savons, grâce notamment à notre immersion au Québec, dans la ville de Québec, symptomatique de l'identité de la province, que la question identitaire y occupe une place importante. Il suffit de prêter attention à n'importe quelle forme d'expression artistique pour en entrevoir la profondeur. Le cas du Québec vu sous l'angle des problématiques interculturelles, présenté dans la première partie de ce travail a précisément tenté de montrer comment cette province se constitue une identité interculturelle. En premier lieu, en se dissociant du modèle canadien par son appropriation linguistique du français, mais également dans la séparation du modèle français par la culture et le positionnement environnemental, le Québec se construit une

identité plurielle, acceptant et valorisant les différences culturelles si tant est qu'elles soient intégrées dans ce modèle essentiellement articulé autour de la langue. Cette langue ne peut évidemment être dissociée de la culture qu'elle participe à constituer et partager, ni même des identités qui la rendent possible. C'est ainsi que se pense l'identité au Québec, problématique centrale de la vie en société. Nous pouvons en identifier les conséquences dans le discours officiel sur l'éducation aux médias à partir des quatre éléments d'analyse ayant émergé du corpus : la centralité de l'élève, la question de la langue, de la citoyenneté et l'ouverture sur le monde.

La centralité de l'élève comme révélatrice de l'importance du projet identitaire

Le fait que les discours en éducation aux médias placent l'élève au centre de leur formation discursive est le plus fort marqueur du questionnement identitaire pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, nous avons vu que ce projet est ancré dans le programme des « expériences de vie » considérant le postulat que celles-ci constituent l'individu (identité sociale, personnelle, valeurs, goûts, etc.). Ces expériences médiatiques font de l'élève qui il est, comme nous le voyons au fil des discours, et qui est justifié par l'interdiscours visant à justifier l'ancrage du module dans le domaine des expériences de vie :

Les médias alimentent, animent et influencent sans arrêt la vie intellectuelle, affective et sociale des enfants. Les enfants aiment la télévision et tous les autres médias comme ils aiment l'ordinateur et les technologies issues de l'informatique où ils retrouvent des éléments de plaisir, d'instantanéité, de rapidité et d'efficacité. Les médias plongent les enfants dans la négociation constante de l'imaginaire avec le réel; de l'émotion, de l'affectivité et de l'intuition avec la rationalité. L'expérience quotidienne des enfants avec les médias implique chez eux une activité intelligente qui les introduit à une diversité d'informations, de connaissances et d'expériences psychiques déterminantes; elle les oblige à choisir, à faire des liens, à traiter l'information, à donner du sens. *Les médias constituent un domaine d'expérience de vie. L'enfant y puise nombre des ingrédients avec lesquels il se construit son identité personnelle et sa vision du monde*, ses modèles de santé, de bien-être et de comportement socio-relationnel, une représentation de l'environnement physique, de l'univers du travail, de la consommation, de la vie collective et de la citoyenneté. Les médias exercent également une influence sur son rapport avec la connaissance, les apprentissages et la motivation scolaires. En éduquant l'enfant aux médias, *l'école accompagne l'enfant dans ce domaine d'expérience de vie et l'aide à*

symboliser ce qu'il a éprouvé, puis à intégrer de manière personnelle ce qu'il apprend à l'école et dans les médias¹³³.

De plus, et en conséquence de cela, l'école doit être capable de s'emparer de cette réalité pour comprendre et être en mesure d'établir une connexion avec le monde de l'élève, sinon, directement avec son identité. L'acte du colloque de 1993 fait apparaître l'idée que ce projet d'éducation aux médias « passe par la découverte de ce qu'ils (les élèves, NdA) sont, la reconnaissance et l'établissement d'un contact interactif maître-élève avec ce qu'ils expérimentent en dehors de l'école, dans les médias multiples qui alimentent aujourd'hui leur quotidien » (Pichette, 1996 : 17). Par conséquent, ne pas s'impliquer dans ce projet revient à dire que

nous rejetons ainsi l'une des expériences intellectuelles et affectives parmi les plus prégnantes dans la vie des jeunes et nous nous refusons par la même occasion à mieux connaître leur environnement culturel (Pichette, 1996 : 15).

La prégnance de cette question de la compréhension des jeunes et de leur monde, de même que l'importance de la reconnaissance de cet univers pour les jeunes nous ont également été confirmées par les acteurs interrogés, notamment Fernand Ouellet et Michel Pichette, ayant été en contact direct avec les enseignants concernés. D'après eux, utiliser les médias leur permettait d'être directement en lien avec l'univers collectif des élèves, puis accéder, par leurs pratiques individuelles, à la singularité de chacun.

Enfin, c'est bien dans une dynamique de connaissance de lui-même que sont présentées les démarches d'apprentissage des médias, dans l'ensemble des discours étudiés, pour les raisons précédemment mentionnées (ils constituent des expériences de vie) et parce qu'ils ont une influence sur la constitution de nos identités sociales, culturelles et personnelles. Rappelons cet extrait du rapport du GTRC, précurseur de la mise en mot officielle de l'éducation aux médias qui souligne qu'« il est admis que les médias contribuent grandement au développement de la personnalité des jeunes ainsi qu'à leurs choix de valeurs ». Ainsi l'usage des médias pose-t-il, explicitement, dans les discours, mais aussi, de fait, la question de la construction identitaire.

¹³³ Extrait du « Programme des programmes » édité par le MELS, destiné à tous les enseignants et enseignantes ainsi qu'aux autres catégories de personnel de l'école qui ont une responsabilité auprès des élèves. À des degrés divers selon leur tâche à l'école, et selon la ou les disciplines enseignées, tous les éducateurs et toutes les éducatrices ont pour responsabilité professionnelle d'accompagner les élèves dans le développement des compétences ou des attitudes contenues dans ce « programme ». Celui-ci présente, dans les compétences liées à la socialisation, les modules proposés par le GTRC, dont l'éducation interculturelle et l'éducation aux médias. Cet extrait du « programme des programmes » est disponible sur le site : <http://www.actualiteenclasse.com/educat.html>.

La langue comme pivot de l'identité québécoise

Nous avons déjà pu établir à plusieurs reprises l'association du projet d'étude des médias avec les problématiques liées à la fois aux langages (sous leurs formes diverses servant essentiellement à communiquer) et à la langue (comme structure plus stable d'un ensemble de signes appris et signifiants). En raison de cette alliance des médias avec le domaine des langues, nous ne pouvons que souligner la dimension culturelle de celle-ci qui trouve écho dans les discours sur les médias mettant en exergue leur étendue culturelle.

Or au Québec, nous avons compris que la langue occupe une fonction particulièrement culturelle puisqu'elle est le point de cohésion sociale unifiant une société structurellement multiculturelle. La politique publique en matière d'éducation interculturelle comporte d'ailleurs des orientations explicites à cet égard tel que le mentionne Toussain (2010 :40) : « l'apprentissage du français doit être considéré comme un processus continu ; le français, langue commune de la vie publique et véhicule de la culture, sera valorisé par la communauté éducative ».

Rappelons à ce propos que la centralité de la langue française dans l'identité de la société québécoise a été appliquée à tous les immigrants par la loi 101 et continue de constituer le projet commun qui permet au Québec de se constituer, malgré le manque de politique officielle sur le sujet, comme nation interculturelle. Nous avons vu également que ce projet de langue s'est articulé autour de l'idée d'une « culture politique commune » qui, pour le CSE, renvoie, entre autres, au français comme langue officielle, mais aussi à la Charte des droits et libertés et à la démocratie. La notion de citoyenneté est également, de fait, et comme nous avons pu le montrer, largement associée à ces questions du vivre ensemble et d'interculturel. Ces dimensions particulières de la société québécoise ont été fondées sur la vision d'une immigration participant au redressement démographique, à la prospérité économique, à la pérennité du fait français et à l'ouverture sur le monde. Cette ouverture passant également par les TIC, elle doit alors « favoriser le dialogue interculturel, l'ouverture à la diversité et la lutte contre le racisme et la xénophobie » (Rocher et al., 2007 : 20).

S'attarder autant sur les langages des médias et vouloir les intégrer dans la discipline des langues est donc symptomatique d'une approche culturelle des médias et d'une

démarche interculturelle de compréhension de ceux-ci, mises de l'avant par la mention des diversités interprétatives entre autres. Cette diversité de langue renvoie de fait à une diversité culturelle. Nous ne pouvons de toute façon indéniablement pas distinguer, au Québec, la question des langues de celle de l'interculturel.

La citoyenneté et l'ouverture sur le monde qui appellent à une identité forte et valorisante

L'importance des médias dans leur capacité d'ouverture sur le monde, autant comme ressources culturelle et éducative, que pour leur possibilité d'ancrer l'école dans les enjeux modernes liés à l'internationalisation des sociétés, de même que leur considération pour le fonctionnement de la citoyenneté, ont été largement affirmées dans les discours étudiés. Nous y avons donc identifié trois dimensions, l'une concernant une ouverture qui « nourrit » les jeunes d'informations et de connaissances sur le monde, l'autre étant liée au processus de globalisation et la dernière associée à un devoir de citoyen libre et responsable.

Premièrement, le vocabulaire employé sur les documents du CREM nous incite à souligner cette dimension importante, et circulaire, d'un processus d'ouverture sur le monde qui semble avant tout être une connaissance de soi.

Même si elles n'ont pas toutes la même importance, toutes les informations sont au centre de nos vies personnelles et sociales. Elles nourrissent nos interactions, accroissent nos connaissances, guident nos actions les plus diverses et éclairent notre participation à la vie démocratique. Elles alimentent le « savoir de base » qui nous sert de cadre de référence pour juger nous-mêmes des réalités ou des événements et prendre des décisions (CREM, « le monde des informations dans les médias »).

Deuxièmement, ce processus de globalisation a été identifié, dans les rapports précurseurs à la réforme, comme enjeu interculturel majeur pour l'école et la société, notamment dans la dynamique identitaire d'assimilation à une commune humanité et de différenciation, de singularisation, dans une culture spécifique et valorisée. Cette dynamique, dont nous avons largement illustré la nécessité dans toute construction identitaire, trouve également directement écho dans les discours sur l'éducation aux médias qui placent de fait la diversité comme objet de valorisation.

Troisièmement, si nous avons vu que l'ancrage de l'éducation aux médias dans une

perspective citoyenne n'avait pas été mobilisé dans les discours instituants, les discours institutionnels et les interdiscours en gardent des traces majeures. Rappelons que le rapport du GTRC (1997 : 127) énonce :

Soucieuse d'un environnement éducatif propre à former des citoyens libres, critiques et responsables, l'école ne peut faire abstraction de l'influence exercée par les médias sur les enfants et les adolescents, acteurs de la démocratie de demain.

Aussi ne peut-on pas exclure des discours officiels cette dimension dont nous avons justifié l'absence dans le module « médias » par la mise en place d'un module spécifique intitulé « vivre-ensemble et citoyenneté » qui en développe les principales caractéristiques. Cette dimension citoyenne prend, au Québec, une signification singulière dépendante de son approche des questions de démocratie, comme nous avons pu le montrer précédemment. Conséquemment, l'aspect citoyen du travail sur les médias prend-il les fonctions de cette éducation citoyenne, c'est-à-dire, une réponse québécoise à la mise en place de l'éducation interculturelle, plus axée sur l'identité de la province et de ses habitants. Par conséquent, par son ancrage dans une perspective citoyenne, l'éducation aux médias en revêt les caractéristiques spécifiques associées à la question de l'identité.

CONCLUSION : LES DISCOURS OFFICIELS EN EDUCATION AUX MEDIAS AU QUEBEC REDEFINISSENT LE MODELE INTERCULTUREL

L'analyse de ce corpus Québécois nous conduit à deux conclusions majeures, l'une concernant le fonctionnement même du domaine de l'éducation aux médias dans la province, vu au travers de deux types de discours étudiés ; l'autre précisant la convergence de ces discours avec les problématiques interculturelles. Or ces deux résultats sont liés, ce qui est particulièrement intéressant pour explorer l'interculturalité des médias.

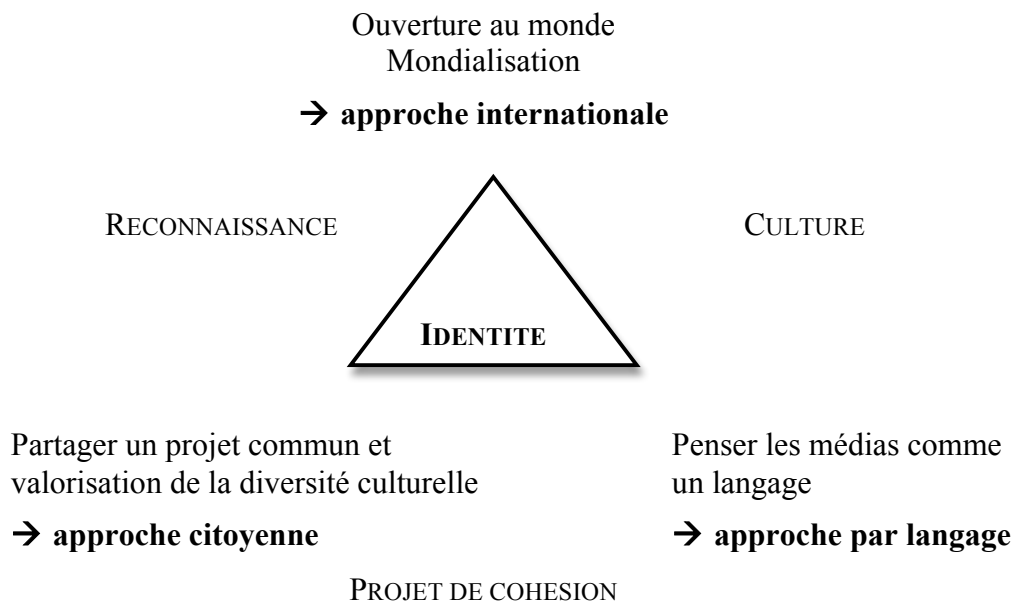
Concernant la constitution du projet d'éducation aux médias, nous avons montré, tout d'abord, que les médias sont appréhendés à travers leurs fonctions dans la relation à l'individu et au monde. Ils servent la connaissance d'un sujet dont l'ancrage au centre

des discours est le révélateur, et à la fois le reflet, du dispositif scolaire. Ainsi, l'éducation aux médias n'est en fait, dans sa formulation instituante, qu'une reconnaissance et une valorisation des médias comme expérience de vie, comme pratique culturelle légitime. Cette pratique est inscrite dans une forme d'utilisation de la langue ou plutôt des langages, médiatiques, qui en appellent la maîtrise, selon l'inspiration anglo-saxonne. De plus, servant un objectif critique, elle questionne la citoyenneté et la participation, selon les modèles d'influence des approches françaises. Enfin, elle permet à l'école de répondre à ses enjeux de modernisation, en accord avec une vision réformée de ses objectifs, explicitement orientés vers l'internationalisation.

Conséquemment, nous avons pu établir que les dimensions principales de ce discours officiel sur l'éducation aux médias, mises en relation avec les interdiscours circulant dans le domaine éducatif, révèlent une corrélation majeure avec les questions interculturelles. Dans ses discours officiels, l'éducation aux médias sert donc d'ancrage des projets de la société au cœur de l'école. Centrée sur l'individu (plutôt que sur les médias comme c'est le cas en Australie), et ancrée dans la problématique de langage, elle permet la redéfinition du projet interculturel au sein de l'institution scolaire. N'étant lui-même pas institutionnalisé, le modèle interculturel ne se pose pas en politique de gestion, mais en philosophie ou idéologie guidant les différentes formes de guidance de la vie publique, en s'actualisant dans les discours. Or ces discours officiels sur l'éducation aux médias participent non seulement à la revalorisation et la réaffirmation de ce modèle, mais ils participent aussi à sa définition. En présentant les médias comme des médiateurs entre l'individu et la pluralité de la société québécoise et du monde, en centrant son apprentissage sur la pertinence de la compréhension des langages et la maîtrise d'une langue, constitutive de l'identité de la province, l'éducation aux médias se pose en *éducation aux valeurs* que le modèle québécois prône plus largement.

Nous schématisons cette dynamique comme suit, et corrélativement aux raisons identifiées de cette convergence.

Schéma de synthèse de convergence de l'éducation aux médias
avec les problématiques interculturelles au Québec



Au Québec, les défis de la mondialisation portent les problématiques de la rencontre interculturelle, en situation de convivance ou dans les échanges transitoires. Les médias y jouent donc un rôle majeur de mise en relation, réelle ou virtuelle, avec la pluralité culturelle. Dès lors qu'ils sont reconnus comme pratique culturelle, et appréhendés comme forme de langage, ils provoquent les questionnements culturels inscrits dans l'histoire même de la province. Mobilisée dans la défense de ses droits culturels et par la protection de la langue française, le Québec se définit une citoyenneté en accord avec les principes de la culture publique commune, dans l'ouverture et la valorisation de la diversité, le partage et la reconnaissance du projet commun.

Chapitre 3

La France invariable, assurée mais timide

LE CORPUS DESEQUILIBRE MAIS HOMOGENE DE LA FRANCE

Malgré la pluralité des organismes travaillant sur l'éducation aux médias en France, la tendance locale à la centralisation et l'identification d'un processus d'institutionnalisation que nous avons présenté précédemment nous ont conduit à ne garder que deux sources d'énonciations correspondant au critère d'institutionnalisation des discours. Ceux-ci répondent aux visées définitionnelles officielles et légitimes. Il est tout de même important de les distinguer car, malgré leur dimension officielle partagée (il s'agit de la même institution), l'un est l'aboutissement d'un domaine militant toujours porté par un volontarisme marqué, malgré son statut, qui pourrait signifier la démarcation dans le discours, entre cette instance légitimée et l'autre, l'instance institutionnelle du ministère.

Nous pouvons alors identifier, d'une part, le discours instituant du Ministère de l'Éducation qui prescrit et donc donne à l'éducation aux médias une place de fait dans le système scolaire national, et d'autre part, les discours institutionnels portés par le Clémi, instance légitime et garante de la gestion de ce domaine dans le paysage scolaire français. Si nous avons agrémenté notre corpus secondaire d'une grande variété de

productions discursives, allant des plaquettes de présentation éditées par le centre, aux rapports et lettres aux différents ministères, notre corpus général se constitue, à l'image des deux autres cas précédemment présentés, de discours programmatiques pédagogiques et des curriculums ou textes de loi (prescriptifs) qui tous, nous permettent de définir ce qu'est l'éducation aux médias en France. Nous verrons dans un premier temps la constitution de ce corpus et les premiers éléments d'analyses (diachronique et synchronique), et, dans un second temps, à l'image des deux cas précédemment étudiés, nous présenterons les questionnements interculturels identifiés au cœur de ces discours.

Les discours de l'instance institutionnelle, le Ministère de l'Éducation Nationale

Les documents ministériels ont tous en commun de participer plus largement à la définition des fondements et enjeux de l'école. Comme énoncé précédemment, la France a connu de larges réformes en 2005 qui ont conduit à l'instauration d'une loi « d'orientation et de programme » pour l'avenir de l'école, initiant le socle commun que nous analyserons par la suite.

La loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École¹³⁴ met en œuvre des priorités pour élever le niveau de formation des jeunes français : faire réussir tous les élèves, redresser la situation de l'enseignement des langues, mieux garantir l'égalité des chances et favoriser l'insertion professionnelle des jeunes et l'emploi. La loi engage la modernisation de l'Éducation nationale selon trois axes : mieux faire respecter les valeurs de la République, mieux organiser les établissements et les enseignements, mieux gérer le système éducatif.

Les discours du ministère sur l'éducation aux médias sont peu nombreux. Nous avons pu identifier deux documents officiels pertinents : la lettre du 28 septembre 1976 de René Haby¹³⁵, alors ministre de l'éducation à l'inspection générale, et l'intégration de la mention à l'éducation aux médias dans le socle commun des compétences et des connaissances en 2006¹³⁶. Ces documents ont été présentés dans la partie historique de l'éducation aux médias en France car ils en constituent les principales étapes d'institutionnalisation du domaine. Aussi voyons-nous déjà que les discours instituants

¹³⁴ En ligne sur le site du ministère : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>. Consulté le 13 décembre 2010.

¹³⁵ Document en annexe 7 et disponible en ligne :

http://www.clemi.org/fichier/plug_download/26186/download_fichier_fr_lettre.r.haby.pdf

¹³⁶ Le socle est disponible en ligne dans sa version complète : <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>. Nous en présentons les extraits intéressant le corpus en annexe 10.

sont non seulement peu nombreux, mais ne bénéficient pas d'une évolution progressive et dense comme nous aurions pu nous y attendre de la part d'un pays qui a permis la création d'une instance spécifiquement dédiée à ce projet.

Approche diachronique ou le saut des trente ans

La lettre de René Haby en 1976 a été présentée dans la partie historique de l'éducation aux médias en France pour le premier caractère officiel de l'encouragement à intégrer la presse dans les projets de l'école. Sont énoncées les raisons de cette « volonté d'ouvrir l'école aux réalités du monde moderne » comme la capacité de l'utilisation pédagogique de la presse à l'école « pour répondre au désir des élèves de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent ». Ainsi, cette lettre, largement allusive sur les moyens d'utiliser les médias à l'école, les présente avant tout comme instrument pédagogique nouveau, cela dans le but d'ouvrir l'école sur l'extérieur, le tout dans le respect des codes déontologiques de celle-ci. Elle incite explicitement au fait que « la diversité des articles doit garantir la valeur critique des exercices proposés ».

C'est en ces termes qu'apparaissent les premières mentions officielles de ce qui deviendra moins de dix ans plus tard, *l'éducation aux médias à la française*. Ce document n'a cependant pas de valeur prescriptive, mais il officialise la possibilité d'interpénétration de ces instances, scolaires et médiatiques, pour la première fois. Nous considérons son caractère historique afin de permettre une forme de présentation diachronique de l'institutionnalisation du domaine, mais le contenu de ce texte ne nous informe que peu sur la constitution du domaine de l'éducation aux médias. Pourtant, nous pourrions prendre la thématique (la presse comme instrument) comme axe d'approche du domaine, de même que l'argument central (ouverture de l'école au monde moderne) comme point d'entrée. En effet, s'ensuivra une longue tradition de l'usage de la presse ou des questionnements sur la concurrence des médias et de l'école en France.

Approche synchronique : le Socle Commun des Connaissances et des Compétences

Contextualisation du socle commun des connaissances et des compétences

Cette institutionnalisation du domaine se fait donc en 2006 par « le socle commun des compétences et des connaissances » qui intègre explicitement, pour la première fois dans un document prescriptif, la formule « éducation aux médias ». Face à une tradition disciplinaire de l'enseignement, ce que nous nommerons à présent « le Socle », est le moyen d'introduire, et de prescrire, un ensemble de dimensions essentielles de l'éducation, transversales, dont on ne peut imposer le contenu dans aucun cours disciplinaire car elles renvoient plus à du « savoir-vivre » qu'à du « savoir-faire » et viennent, par définition, se poser comme compétences. Ce socle est introduit comme suit :

L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies *en raison de la diversification des connaissances*. (...) la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. (...) *la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République*. (...) **le socle commun est le ciment de la Nation**. Il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'École et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance. (...). Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale (...). Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, *la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'Homme*, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète.

Cette partie du préambule place ainsi les bases de ce que le ministère considère être les fondements de l'école et ses objectifs. On y retrouve alors la justification d'un tel changement dans le programme (apparition de compétences transversales et d'un socle commun dûment connu de tous). Corrélativement à la présentation du modèle républicain effectué dans le premier chapitre de ce travail, nous voyons déjà que le

Socle réveille les idéologies portées par le républicanisme à la française, tout en revenant aux doctrines communes, c'est-à-dire le projet moderne d'émancipation et la longue tradition unificatrice de l'école.

Résultat d'un travail conjoint avec les instances européennes, il s'en détache cependant pour proposer un Socle reflétant l'éducation à la française, dans un contexte de mondialisation. Il s'organise en sept grandes compétences composées de connaissances, de capacités à les utiliser et des attitudes indispensables qui s'y associent (l'ouverture aux autres, la curiosité, la créativité, le respect de soi et d'autrui). Ces compétences sont intégrées aux pratiques secondaires depuis 2009.

Ces connaissances et compétences sont :

- La maîtrise de la langue française (« Priorité absolue ») :

- la capacité à lire et comprendre des textes variés
- la qualité de l'expression écrite
- la maîtrise de l'expression orale
- l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire
- l'enrichissement quotidien du vocabulaire.

- La pratique d'une langue vivante étrangère :

- de comprendre un bref propos oral ainsi qu'un texte écrit court et simple
- de se faire comprendre à l'oral et à l'écrit en utilisant des expressions courantes.

- Les mathématiques et la culture scientifique et technologique.

- La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication (« Chaque élève apprend à faire *un usage responsable* des technologies de l'information et de la communication (TIC). L'acquisition du Brevet informatique et Internet (B2i) est nécessaire à l'obtention, en fin de troisième, du Diplôme national du brevet (D.N.B.) »).

- La culture humaniste :

- en histoire (événements fondateurs)
- en géographie (paysages et territoires, populations, etc.)
- en littérature et en arts (les grandes œuvres).

« Une approche sensible des œuvres initie l'élève à l'histoire des arts. Il est engagé dans des pratiques artistiques personnelles ».

- Les compétences sociales et civiques (« Il s'agit de maîtriser, comme individu et comme citoyen, les règles élémentaires de la vie en société et de les mettre en œuvre dans le cadre scolaire ») :

- les droits et les devoirs du citoyen
- les notions de responsabilité et de liberté et le lien qui existe entre elles
- les principes d'un État de droit, le fonctionnement des institutions, de l'État, de l'Union européenne.

- L'autonomie et initiative :

- être autonome dans son travail
- s'engager dans un projet et le mener à terme (construire un exposé, rechercher un stage, adhérer à un club ou une association, travailler en équipe)
- construire son projet d'orientation

« En développant cette compétence, l'élève se donne les moyens de réussir sa scolarité et son orientation, de s'adapter aux évolutions de sa vie personnelle, sociale et professionnelle ».

Ceci représente « tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire » d'après le document de présentation de ce socle suivant le décret du 11 juillet 2006. Il est une réponse adaptée à « la diversification des connaissances », permettant à l'élève de réussir sa scolarité mais aussi sa formation puis son avenir personnel et professionnel et « réussir sa vie en société ». Nous remarquons que trois de ces sept compétences sont des enseignements disciplinaires (français, langue vivante étrangère et mathématiques) et une quatrième (compétences sociales et civiques) renvoie à un enseignement qui a toujours eu du mal à trouver une place bien définie dans les programmes, et qui fut un temps nommée « instruction civique et morale ». Aussi, seulement trois de ces compétences semblent être véritablement transversales et abordées dans le sens globalement partagé de compétence (qui n'est cependant pas sans poser de problème définitoire tel que nous l'avons mentionné auparavant¹³⁷).

C'est sur cette base de définition et de justification de l'existence de ce Socle qu'apparaissent, pour la première fois, des mentions explicites à l'éducation aux médias, notamment dans le socle 6 concernant les compétences sociales et civiques qui

¹³⁷ Voir aussi à ce propos les travaux en cours de Claire Oger « Des théories des industries culturelles et éducatives aux théories des industries créatives ».

préconise d'être « éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société ».

Les médias dans le Socle

Nous voyons sur les sept modules fondamentaux une seule mention explicite à l'éducation aux médias dans le module 6 mais dans trois autres nous pouvons lire des renvois implicites puisque faisant appel aux qualités propres de ce domaine, ou à l'usage des médias comme outil d'enseignement. Nous allons présenter rapidement les éléments pertinents des socles qui nous semblent avoir questionné le rapport à la communication ou aux médias.

Socle 1 : « la maîtrise de la langue française »

Nous retenons de ce socle le fait que la langue (française) y est considérée comme

l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs.

On y lit également que « le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression ; il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible » rapprochant la langue et la communication de l'idée de citoyenneté et de liberté d'expression. Cependant, y est occultée la dimension culturelle de toute langue, étant pourtant une structuration mentale de ses réalités et une capacité de faire sens, collectivement, de son environnement. Cette approche civique de la langue se retrouve dans les attitudes que ce socle doit permettre de développer, à savoir un « intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion », permettant entre autre « l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat ».

Le rapport implicite à la communication et aux médias se trouve également dans l'idée du développement d'un intérêt pour la lecture (« la fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française » ; « mémorisation et récitation de textes littéraires » ; « manifester sa compréhension des textes variés qu'ils soient documentaires ou littéraires » ; « lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques » ; « dire de mémoire des textes patrimoniaux ») ; pour l'utilisation d'outils (« utiliser des

dictionnaires, imprimés ou numériques » ; « des logiciels de correction orthographique ») ; et également, bien sûr, dans ces attitudes d'« ouverture à la communication, au dialogue et au débat » que l'on peut éclairer en revenant sur le développement du texte où les idées de dialogue, de débat et de communication sont associées aux capacités d'expression orale : « prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue » ; « adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) » mais plus essentiellement, au fait même que cette capacité soit indispensable à la « liberté du citoyen ».

Socle 2 : « La pratique d'une langue vivante étrangère »

Nous retenons de ce socle que la langue étrangère est, elle, contrairement à ce que nous avons relevé dans le socle concernant la langue française, le vecteur de culture : « la connaissance et la compréhension des cultures *dont la langue est le vecteur* : elle permet de dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes ».

Ce socle doit permettre de développer comme attitude le « désir de communiquer avec des étrangers dans leur langue, de lire un journal ou d'écouter *les médias audiovisuels étrangers*, de voir des films en version originale ». Nous voyons ici que l'étranger est bien celui de « l'extérieur » et que le rapport possible à lui est, soit médiatisé (journal, film, médias audiovisuels), soit distancé par l'idée même que « l'apprentissage d'une langue étrangère développe la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle » suscitant ce désir de communiquer et cette « ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir » qui semblent placer d'office ces différences en dehors de la réalité de l'élève. C'est l'apprentissage du « code linguistique », des « codes de relations sociales associés à cette langue » et la « connaissance et la compréhension des cultures – dont la langue est le vecteur » qui permettent la mise en contact avec « l'étranger ». Leur maîtrise est nécessaire pour établir une « situation de communication », pour « donner des informations et s'informer ».

Socle 4 : « La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication »

Les techniques usuelles de l'information et de la communication sont ici définies comme aboutissant à « la culture numérique », s'agissant alors de « l'informatique, du multimédia et de l'Internet ». L'objectif de ce Socle étant d'amener les élèves à un

« usage sûr et critique », à une utilisation « réfléchie et plus efficace », mais aussi une « attitude de responsabilité ». Développé dans la définition du B2I (Brevet Informatique et Internet), ce socle est relativement peu explicite dans ses définitions globales, comme dans la détermination des connaissances, capacités et attitudes à développer. Nous en retiendrons simplement que

le développement du goût pour la recherche et les échanges d'informations à des fins éducatives, culturelles, sociales, professionnelles doit s'accompagner d'une attitude responsable, c'est-à-dire : une *attitude critique* et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible ; une *attitude de responsabilité* dans l'utilisation des outils interactifs.

Cette approche nous interpelle déjà sur l'accent mis sur les médias comme outil de recherche d'information, de même que sur l'absence notable de la dimension divertissante des médias, notamment en lien avec la réalité de ces techniques usuelles d'information et de communication qui sont, en premier lieu, la téléphonie mobile, les réseaux sociaux et messageries instantanées et la consommation massive de séries, fictions, cartoons, et autres produits culturels dits « populaires » dont il n'est nullement question dans ce chapitre. Peut-être est-ce le résultat de la distinction faite entre les techniques de l'information et de la communication et les médias.

L'approche des technologies de la communication est associée aux questions de la responsabilité civile avec la connaissance attendue des droits et devoirs, des libertés des citoyens et de la nécessité de se protéger soi-même, cela étant affilié, dans le texte, à la propriété intellectuelle.

Socle 6 : « Les compétences sociales et civiques »

C'est dans ce socle que nous trouvons l'utilisation de la formule « éducation aux médias » puisque les capacités attribuées à cette compétence préconisent que

les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose : (...) **être éduqué aux médias** et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société.

L'énoncé présenté ici est clos. La prescription de l'éducation aux médias dans le programme éducatif français est cette phrase dans laquelle l'utilisation de la formule « éducation aux médias » est isolée, accompagnée (« et ») d'un projet de prise de conscience qui concerne la place et l'influence des médias dans la société. Nous remarquons qu'il ne s'agit pas d'un rapport individuel aux médias, ni interactif (pas d'action ni même de passivité), mais d'un état de fait, d'une situation de « la place et

l'influence dans la société ». Affiliée à cette compétence, l'éducation aux médias relève ici une des missions de l'école qui est de « réussir sa vie en société et exercer librement sa citoyenneté ».

Les fonctions du discours sur l'éducation aux médias

Rappelons que cette partie du corpus a été constituée de discours officiels supposément définitoires choisis pour leur statut et fonction prescriptifs (notamment parce qu'il est le résultat de l'adoption d'une loi). Son statut est effectivement prescriptif puisque « l'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité » (MENESR, 2006). Nous sommes face à ce que « doivent faire » les élèves en classe. Pour assumer sa fonction, il est attendu de ce corpus qu'il comporte non seulement des axes de travail, mais aussi des éléments de contenu (en réponse à la fonction définitoire qui vient compléter la prescription, et tel que c'était le cas dans nos deux autres terrains).

Pourtant nous notons que ce corpus n'occupe pas les fonctions relatives à son statut. Dans cette présentation des capacités attendues concernant ce socle de compétences civiques et sociales, le projet d'éducation aux médias est le seul présenté sous forme passive (« être éduqué aux médias »). Notons également que la formule est introduite par la mention « ce qui suppose » et que de nombreux adjectifs tels que « indispensable, pleinement, efficacement, véritable, nécessaires, essentielles, fondamentales » jonchent le texte. Celui-ci montre aussi une construction de type justificative (« en raison »). Tous ces éléments participent à la mise en place d'un discours perdant de sa valeur prescriptive au profit d'une approche plus normative.

Co-textualisation

C'est le préambule de ce texte qui, dans une forme narrative plus élaborée, permet de placer les bases du programme en le définissant. La suite du texte fait état d'un paragraphe introductif pour chacun des socles, puis d'une présentation sous forme de points à aborder en ce qui concerne : les connaissances, les capacités et les attitudes face au sujet porté par chacun des modules. Si la structure du document est assez homogène, les formes textuelles sont hétérogènes.

Le socle 6, particulièrement pertinent pour notre sujet, est introduit par un discours également très normatif :

Pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, réussir sa vie en société et **exercer librement sa citoyenneté**, d'autres compétences sont *indispensables* à chaque élève : l'École doit permettre à chacun de devenir *pleinement* responsable – c'est-à-dire autonome et ouvert à l'initiative – et assumer plus *efficacement* sa fonction d'éducation sociale et civique.

Il s'agit de mettre en place un *véritable parcours civique de l'élève*, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation *efficace* et *constructive* à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en *pleine* conscience des droits d'autrui, de refuser la violence.

Pour cela, les élèves devront apprendre à établir la différence entre les principes universels (les droits de l'Homme), les règles de droit (la loi) et les usages sociaux (la civilité).

Il s'agit aussi de **développer le sentiment d'appartenance à son pays**, à l'Union européenne, *dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles* (MENESR, 2006 : 20).

L'emploi de « d'autres compétences » renvoie aux modules précédemment présentés, comme si ceux-ci ne portaient pas en eux les marques de ce projet social et civique, ce qui est contraire au principe même des compétences transversales et relève notre remarque quant à la présentation, comme compétences, de domaines qui sont avant tout disciplinaires. La formation par compétence ne trouve pas, dans ce document, la pertinence qui lui incombe.

Dynamique de l'énoncé

Nous remarquons pour commencer que ces compétences ne sont pas associées aux capacités de l'élève de les acquérir, mais bien à la possibilité, disons même, au devoir, de l'école de les transmettre. Dès le début du texte, et cela se poursuit ensuite, nous retrouvons beaucoup de vocables liés à la performance : « accomplir avec succès, construire, réussir, participation efficace et constructive » qui, si elles sont des actions attribuées à l'élève, ne semblent pourtant n'être que le résultat de l'accomplissement des missions de l'école.

Nous soulignons également la progression concentrique du projet social partant des dimensions universelles, puis nationales et enfin sociales. La civilité était le degré

ultime dans la personnalisation de la question sociale. Alors que dans le paragraphe suivant, c'est dans une progression centrifuge qui part du sentiment d'appartenance à son pays, vers une appartenance plus large à l'Union européenne.

Ce socle vise en effet également à « développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union Européenne, dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles ». L'idée de « diversité » est associée à la notion de « choix » et « d'options personnelles ». Cette formule renvoie à un des fondamentaux de la République qu'est l'égalité en droit des options spirituelles et religieuses. La diversité ici ne fait donc pas état d'une diversité ethnique ou culturelle qui créerait une pluralité publique et visible, mais bien à des différences privées, choisies, presque secrètes. Aussi la retrouvera-t-on associée à celle de la pluralité des opinions politiques¹³⁸.

Cette approche de la diversité comme choix nous semble ici révélatrice, tout comme la séparation, dans ce module, des « compétences sociales et civiques », d'une partie consacrée à la « vie en société » et l'autre à « la préparation à sa vie de citoyen ». Dans la première comme dans la seconde, ce sont les limites de la République et l'histoire nationale et européenne qui nous confirment que le « sentiment d'appartenance à son pays » renvoie certainement à la France, de même que l'étude de la « déclaration des droits de l'Homme et du citoyen », « la convention internationale des droits de l'enfant », « les symboles de la République et le respect des règles de la vie sociale et politique et les valeurs qui fondent la République », positionnent le projet social et civique dans une perspective républicaniste spécifique à la France (nous avons vu avec le Québec que ces mêmes concepts renvoyaient à une société plurielle due à l'immigration ; l'ouverture de la globalisation et de l'internationalisation ; etc.).

Les droits de l'Homme sont mobilisés dans leur rapport à l'universalité. La double utilisation de la question des droits de l'Homme renvoyant à une idéologie démocrate, et l'énoncé portant sur les droits de l'Homme et du citoyen, réfèrent à un républicanisme conséquent (Debray, 1998) mobilisent à nouveau le débat. Comme il est

¹³⁸ Les débats politiques des citoyens (dont nous voyons la mention et la valorisation dans ce texte), communément associés à des « politiques de comptoir », sont un trait culturel français proche du stéréotype. En effet, cette passion pour la politique est perçue par les étrangers comme une particularité culturelle importante. Et il est vrai que ce qui semble être chose commune à un français, le fait de débattre publiquement de ses opinions politiques, n'est en fait que le marqueur culturel d'une forme d'échange sur ce qui est à la limite du public et du privé. Ce qu'il est recommandé ou accepté de questionner et de débattre dans l'espace public est toujours très culturel et varie donc d'un espace culturel à un autre, comme par exemple, la question de l'âge, de l'argent, de la religion ou de l'état de santé.

mentionné dans ce préambule, il est ici question d'apprendre les Lois scolaires fondatrices de la III^e République car « Le socle commun est le ciment de la Nation » et que ce socle rappelle que « pour exercer sa liberté, le citoyen doit être éclairé ».

Renvoi discursif

Pour revenir à la mention de l'éducation aux médias dans ce socle, et étant face à une notion largement reconnue comme étant ambiguë et porteuse d'imaginaires distincts, comme il a été mentionné en première partie de ce travail, nous ne pouvons pas ne pas relever le manque notoire de définition de cette expression (rendue passive). Ce discours instituant ne répond donc à aucune de ses fonctions, ni prescriptive ni définitoire. Ainsi devons-nous explorer les différentes raisons qui conduisent à ce que la formule « être éduqué aux médias » ne soit ni définie ni prescrite aussi formellement que les autres dimensions attachées au jugement critique. Parmi les nombreuses causes possibles, nous en retenons trois majeures.

Tout d'abord, la formule « éducation aux médias » renvoie, en France, à une longue tradition de recherche et de pratiques comme en reflète l'existence même du Clémi. Ainsi, ce domaine est-il considéré comme connu. De plus, le statut du Clémi en fait d'office l'instance légitime à la définition et à l'élaboration des contenus pédagogiques accompagnateurs des discours instituants. Nous comprenons ainsi que l'effacement énonciatif, participant à la toute puissance de l'institution porteuse de ce projet, ne laisse pas non plus de place à l'instance légitime accompagnatrice. Pourtant, de fait, elle est à l'origine des définitions et orientations choisies par le ministère, et indispensables à la consistance même de ce qui doit être prescrit par ce document. C'est donc par un renvoi implicite, mais nécessaire, à des discours autorisés mais non instituants, que l'instance officielle en charge de prescrire l'éducation aux médias fonde ses discours. Les discours instituants sont paroles de décideurs, mais renvoient ici à des paroles d'experts. Nous avons souligné cette relation d'interdépendance dans un chapitre précédent, et cet élément vient appuyer notre première remarque. Enfin, ce Socle est le résultat de la loi de 2005, elle-même accompagnée d'un rapport qui en dicte les principales orientations. C'est donc vers ce document que nous devons chercher les éléments de compréhension des discours implicites de l'institution.

Appel à l'interdiscours ou l'importance des rapports fondateurs

Le rapport Thélot « pour la réussite de tous les élèves » de 2004

Comme nous l'avons mentionné dans la deuxième partie de ce travail en présentant la genèse de l'institutionnalisation du domaine en France, l'adoption de la loi de 2005, que nous étudions ensuite, est la conséquence du rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École, présidée par Claude Thélot. Dans les termes de cet auteur, « le présent rapport repose sur les aspirations des Français, telles qu'elles se sont dégagées de ce grand débat. Les propositions qu'il contient en tirent une profonde légitimité » (2004 : np). Visiblement, ce grand débat national a fait apparaître plusieurs préoccupations dominantes dont la nécessité de motiver et faire travailler les élèves, de mieux appréhender leur diversité et leurs difficultés scolaires, de lutter contre la violence et les incivilités, d'améliorer la concertation entre les enseignants et les parents, et définir les contenus que les élèves doivent absolument acquérir. D'après la commission, « toutes ces préoccupations conduisent à une seule ambition : faire réussir tous les élèves ». C'est donc à partir de celle-ci qu'elle propose un ensemble de recommandations qui se concrétisent dans les exigences d'éducation, d'instruction, d'intégration et de promotion.

L'École doit rendre l'acte pédagogique possible et *apprendre à vivre ensemble dans notre société démocratique et républicaine*. Elle doit à la fois assurer l'acquisition par tous les élèves d'un socle commun des connaissances, compétences et règles de comportement indispensables et s'adapter à leur diversité. Il faut qu'elle soit juste, qu'elle tende vers l'égalité des chances et la pluralité des excellences (Thélot, 2004 : I).

Pour atteindre ces trois objectifs, la commission propose un programme d'action en huit points que sont :

- la scolarité obligatoire : s'assurer que chaque élève maîtrise le socle commun des indispensables et trouve sa voie de réussite,
- repenser la définition et l'équilibre des voies de formation au lycée,
- aider les élèves à construire un projet éclairé et le respecter le mieux possible,
- favoriser la mixité sociale sur tout le territoire,
- renforcer la capacité d'action et la responsabilité des établissements scolaires,
- dans l'équipe éducative, redéfinir le métier d'enseignant,
- construire une éducation concertée avec les parents,
- former avec des partenaires.

Dans cette dernière mesure est mentionné la possibilité d'« éduquer avec et aux médias ». Ce texte¹³⁹ présente le partenariat possible entre l'École et les médias comme se montrant d'abord comme un paradoxe (contradiction des ambitions et des logiques de fonctionnement entre l'école et les médias). Mais il semblerait que le grand débat national ait fait

ressortir l'inquiétude des enseignants face à la divergence qui leur paraît croissante entre les valeurs de l'École et celles qu'*exalte* l'univers médiatique ; au point que, loin de considérer les médias comme des partenaires possibles, il pourrait sembler à certains nécessaire d'inciter l'École à adopter une posture de « résistance » afin de garantir la transmission de ce qu'ils considèrent être *la culture authentique* (Thélot, 2004 : 134).

Sont alors utilisées les expressions qui, nous le verrons plus tard, étaient présentes dans les plus anciens rapports fondateur du projet en France. En effet, s'il est mentionné la nécessité d'éviter d'édifier un « mur de fortification » ou de « protéger les jeunes du vaste monde », c'est bien en réponse à la « fascination » des jeunes pour les médias. Accusés de ne pas être suffisamment documentés, les effets des médias sur les jeunes, et à travers eux, l'offre médiatique est présentée comme pouvant proposer « le pire mais aussi le meilleur ». Les termes de divertissement, ressource pédagogique, « moyen de se cultiver et fournir aux enseignants de nouveaux outils pour ouvrir aux élèves l'accès à la culture » se dénote du discours global sur la question. Même s'il est fait mention d'une « culture authentique » dans le cas de l'école, et seulement d'un « accès à la culture » dans le cas des médias, le discours à leur égard est moins tranché que ce que nous verrons par la suite. Ils sont cependant envisagés non pas du point de vue théorique d'analyse et de compréhension, mais plus comme outil d'« accès à ». La tension entre la possibilité de basculer dans un discours protectionniste (finalement, on ne sait pas quels sont « les effets induits par le développement de la culture médiatique ») ou dans une approche techniciste (« l'École doit développer en son sein l'utilisation du multimédia de manière à faire découvrir les usages éducatifs d'Internet ou de la production audiovisuelle ») se retrouve dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté visant à « dévoiler » les médias. « L'éducation aux médias pourrait ainsi constituer l'une des manières de rapprocher les élèves des idéaux dont l'École est porteuse (goût de la vérité, esprit critique, respect des autres) ».

¹³⁹ Document disponible en ligne : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000483/0000.pdf>

L'absence du personnel du Clémi dans les membres de la commission de ce rapport pourrait expliquer une certaine divergence du discours qui, nous le verrons, est cohérent par ailleurs. De plus, dans ce court extrait du rapport concerné par l'éducation aux médias, le discours est lui-même paradoxal. Ce document appartient au corpus secondaire et ne sera pas examiné selon la méthode de l'analyse de discours, mais constitue un élément contextualisant dans l'adoption de la loi de 2005.

Le rapport annexé à la loi de 2005

La toute première apparition de l'expression « éducation aux médias » dans les documents officiels émis par le Ministère de l'Éducation, est le rapport annexé à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, conséquence du rapport Thélot, et qui a abouti au Socle. Ce rapport annexé, bien que ne faisant plus partie de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, reste la référence pour sa mise en application par voie réglementaire.

Un texte, assez court, y présente, sous le titre « éducation aux médias », les axes que cette loi doit emprunter pour « renforcer l'éducation aux médias » :

La place croissante de *l'information dans la société* rend indispensable l'éducation de tous les élèves à *la lecture et à l'analyse critique des médias d'information*.

L'éducation aux médias sera donc renforcée : le travail avec les médias trouve sa place dans de nombreuses disciplines ou enseignements ; seront encouragées les invitations faites aux *journalistes* à venir présenter leur métier ou à aider les élèves à réaliser un *journal* dans l'établissement.

Les élèves de classe terminale pourront bénéficier d'un abonnement d'un mois à un *quotidien d'information générale*. Par cette rencontre avec les grandes questions *d'actualité* traitées dans *la presse écrite*, les lycéens pourront, dans l'année du baccalauréat, compléter leur culture générale, élargir leur horizon de références et se préparer à exercer leurs **responsabilités de citoyen**.

Pour sa part, le service public de l'audiovisuel contribue, par la diversité et la qualité de ses productions et l'intérêt pédagogique de ses documents, à la mission éducative de l'école.

Nous relevons de ce court énoncé deux informations majeures pour la compréhension du domaine. D'une part, toutes les mentions faites aux médias concernent l'information, le journalisme, le journal d'information, l'actualité et la presse écrite. L'intégration de la dimension audiovisuelle des médias passe par l'institution, et ne fait mention d'aucune forme ou genre, si ce n'est du macro-système : le service public de l'audiovisuel.

D'autres part, avec cet énoncé, l'institution admet une pratique existante, bien que n'ayant pas encore été officialisée dans les programmes scolaires. Ce paradoxe nous apparaît dans l'histoire même d'une éducation aux médias qui recense, à la Bibliothèque nationale, le premier journal scolaire en 1830 (Corroy, 2004) mais n'officialise l'utilisation de la presse dans les classes qu'en 1976 ; qui produit des documents sur la « lecture des programmes scolaires sous l'angle de l'éducation aux médias » en 2003 mais n'en fait mention officiellement dans les programmes qu'en 2006. Pour en savoir plus, et même si ce document est produit par le Clémi, nous pouvons tout de même l'intégrer ici dans les discours instituants car il ne fait que relever, au sein des programmes disciplinaires, prescriptifs, des incitations à éduquer aux médias.

Lecture des programmes sous l'angle de l'éducation aux médias - Clémi

Les programmes scolaires français sont denses et complexes puisqu'ils établissent, au-delà des compétences générales à acquérir, les contenus mêmes des enseignements disciplinaires. Ce document de synthèse établi par la documentation du Clémi en novembre 2003 et mis à jour en juillet 2009 par Christophe Pacaud et Bruno Rigotard, nous permet d'accéder directement aux énoncés faisant référence à l'utilisation des médias dans le cadre de ces enseignements. Nous avons examiné le biais de subjectivité possible dans ce choix qui est élaboré par d'autres que nous-même sur ce qui est relatif aux médias ou non. Cependant, figure institutionnelle de l'éducation aux médias, le Clémi nous semble être l'instance la plus à même de faire cette sélection. De plus, nous avons tout de même comparé cette sélection avec une partie du programme scolaire complet et nous rendons compte que les choix du Clémi prennent en considération non seulement les médias comme support pédagogique mais aussi comme objet d'étude, faisant ainsi référence à toutes les formes médiatiques évoquées dans ces programmes. Enfin, nous traitons dans ce document les relèves thématiques, présentées entre guillemets, n'étant donc pas des productions discursives du Clémi, mais bien celles de l'institution, via les programmes scolaires. C'est alors que le biais d'un choix des énoncés n'ayant pas été effectué par nos soins se transforme en une opportunité de sauver du temps. En effet, ce document nous permet d'aller directement vers les disciplines présentant le plus de références à l'étude des médias. Parallèlement à cela, nous avons mené une recherche lexicale qui révèle une présence très pauvre du terme même de « média ».

Le Clémi a déterminé cinq axes de lecture des programmes scolaires :

- les ouvertures sur une éducation aux médias,
- la lecture de l'image,
- les médias comme objet d'étude,
- les médias comme support pédagogique,
- d'autres références comme des activités, compétences et productions d'élèves en lien avec les médias.

Pour chacun de ces axes sont repérés, dans le programme, des domaines qui, dans le discours, renvoient à cette utilisation des médias. Si l'existence même de ce document nous semble révéler la dimension argumentative des travaux du Clémi, sur laquelle nous reviendrons par la suite, nous avons pris la peine de nous-mêmes questionner certains des programmes disciplinaires à partir de l'accent qu'ils mettent sur son importance pour le domaine.

Une recherche lexicale dans ces programmes du deuxième cycle, indique les points suivants :

- Dans le programme général de français du collège (qui présente, d'après le document de lecture du Clémi, une grande partie des incitations à l'éducation aux médias), aucune utilisation du mot « média » ; une seule utilisation du terme « multimédia » (« Une initiation aux ressources documentaires sur supports informatiques, audiovisuels et multimédias est *recommandée* ») ; une seule utilisation du mot « médiatique » qui ne va pas dans le sens d'une éducation *à*, mais plutôt en *complément de* : « Au collège, l'élève doit acquérir une culture que l'environnement social et médiatique quotidien ne suffit pas toujours à construire ». Plus précisément, nous retrouvons le mot « presse » (mot présent trois fois), la télévision (une fois) ou le cinéma (quatre fois), la publicité (trois fois).

- Dans le programme d'enseignement des sciences de la vie et de la terre au collège (également identifié comme porteur de divers axes de l'éducation aux médias par le Clémi), le mot de « média » apparaît uniquement dans le préambule :

L'élève aura alors les moyens de développer une démarche ouverte et critique vis-à-vis des *images et des informations apportées par les médias*, sur le monde naturel, sur les sciences, notamment dans les domaines de la santé et de l'environnement.

Aucun type de média n'est cependant mentionné.

- Dans l'introduction au programme de l'enseignement de l'histoire, géographie, éducation civique du collège, le mot « média » et ses dérivés n'apparaissent à aucun moment (malgré l'implication relevée par le Clémi).

Les médias n'occupent donc de fait pas une place notable dans les programmes scolaires, du moins, insuffisamment pour que ce rapport propose de « renforcer l'éducation aux médias » dont l'absence discursive dans tous les discours de l'institution est claire. Or, d'après le doyen de l'inspection générale de l'Éducation Nationale (François Perret) en 2006, ce que change ce rapport annexé à la loi est

l'apparition et la reconnaissance d'une notion commune à toutes ces incitations, sous la dénomination d'éducation aux médias. C'est ainsi en effet qu'il faut interpréter la mention de ce terme dans deux textes récents¹⁴⁰.

Mais la formule « éducation aux médias » ne va pas de soi, car, non seulement elle est porteuse de l'ambiguïté rencontrée dans les pratiques entre une éducation *par* les médias, et *aux* médias, alors qu'elle est aussi, comme nous l'avons montré dans ce travail, harmonisée autour de fondements théoriques et de pratiques pédagogiques spécifiques qui en font un domaine stabilisé et autonome. Cette autonomie n'empêche nullement son utilisation transversale, mais garantit une cohérence éducative, un contenu théorique pertinent et des mesures balisant les pratiques. Employer la formule « éducation aux médias » pour relater de toute et n'importe quelle utilisation des médias à l'école peut avoir deux significations : soit une mauvaise connaissance du domaine, ce qui, avec l'adosse au Clémi semble surprenant ; soit la preuve que cette formule ne peut prétendre à son acception internationale tant elle renvoie à des réalités différentes selon les contextes.

Bilan : un discours prescriptif révélateur de la position française

Nous pouvons retenir plusieurs informations importantes de ce discours instituant. Premièrement, l'éducation aux médias n'y est pas définie mais est associée à un projet

¹⁴⁰ Préambule signé par François Perret du guide de formation pédagogique « éduquer aux médias ça s'apprend » proposé par le Clémi pour le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche en 2006.

de compétence sociale et civique, notamment car elle a trait à la place et à l'influence des médias dans la société. L'emploi de la formule « éducation aux médias » illustre deux situations. Soit qu'elle est acceptée et fait partie du vocabulaire éducatif et public courant et n'appelle pas à plus de détail ; soit, et, en connaissance de la situation française, que celle-ci renvoie implicitement à d'autres discours. Pour élargir le caractère significatif de la formule « éducation aux médias » employée dans les discours instituants, il est donc nécessaire de se référer à d'autres documents qui nous en exposent certaines des caractéristiques. Or, ce faisant, c'est au paradoxe des deux situations exposées ici que nous nous confrontons. D'un côté l'institution encourage à « renforcer » une situation qui, d'un autre côté, n'est ni prescrite, ni accompagnée de contenu, ni même évoquée. Nous en concluons que dans la formule « éduquer aux médias » se trouvent toutes les formes éducatives qui touchent, de près ou de loin, à l'usage des médias.

Pourtant, deuxième paradoxe d'une éducation aux médias qui est en fait largement une éducation où les médias ont une place à jouer, et c'est notre deuxième point, nous retiendrons que ce domaine y est considéré comme une éducation aux médias *d'information* (en résonance avec la lettre de Haby précédemment présentée). Avant d'être une éducation aux médias, ce projet laisse présager à l'encouragement à une éducation à l'actualité, qui ne considère finalement que peu l'ensemble de la configuration médiatique qui la porte et la construit, mais se focalise, et donc se referme, sur un genre, un format, un contenu spécifiques. Or cette approche limitée des médias y trouve une certaine cohérence car elle s'inscrit dans une perspective citoyenne comme peut le laisser entendre son apparition dans le module « se préparer à sa vie de citoyen » du socle 6. C'est donc dans une perspective particulière, c'est-à-dire, non pas pour ce qu'ils sont, mais plutôt pour ce qu'ils *doivent faire* que les médias sont utilisés comme outils d'enseignement civique.

Troisième point, nous avons pu remarquer que le discours instituant n'assume pas non plus sa fonction prescriptive en utilisant notamment la formule dans une voie passive et dans une forme plutôt normative. Le discours instituant ne « dit » donc rien de l'éducation aux médias, et selon notre approche du discours, il ne lui permet donc pas vraiment non plus d'exister.

Finalement, les mentions faites aux médias sont toujours associées à des capacités ou des attitudes, jamais à des connaissances. Le média comme sujet même d'étude n'est

donc pas envisagé dans ce programme et est assez révélateur de la position française de l'éducation aux médias comme ne voulant pas se constituer en discipline propre (comme c'est le cas en Australie), ou même en domaine autonome (comme c'est le cas au Québec). Cela explique également pourquoi l'ensemble des discours sont plus portés sur le pourquoi faire de l'éducation aux médias que sur le comment puisque la dimension effective de cet enseignement est occultée, l'associant à un ensemble assez flou d'attitudes critiques (elles-mêmes non définies).

Aussi pouvons-nous conclure rapidement que, pour savoir ce qu'est l'éducation aux médias en France, les discours instituants sont largement insuffisants (ni prescriptifs ni définitoires), et que l'existence même d'une instance comme le Clémi nous laisse à penser qu'ils font l'objet d'un report de responsabilité de la part de l'institution qui attend de ce centre de « prendre en charge l'éducation aux médias dans l'ensemble du système éducatif français depuis 1983 ». Aussi donnons-nous aux discours institutionnels les fonctions désavouées par les discours instituants.

Les discours de l'instance légitime : le Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information

Le Clémi est l'instance en charge de l'éducation aux médias en France. En cela, elle a le statut légitime pour constituer le projet en faisant circuler un ensemble de discours définitoires, mais aussi programmatiques sur le domaine. C'est précisément pour ces fonctions-là que nous avons établi notre corpus des discours du Clémi. Ils sont de diverses natures et époques, aussi allons-nous présenter, comme pour les autres cas, une approche diachronique et synchronique.

La création, dès 1982, du centre en charge de ce domaine, dont une des fonctions est l'archivage et la documentation est un atout majeur dans ce genre d'étude. En effet, non seulement les textes y sont consignés et rendus disponibles, mais en plus, ils sont facilement contextualisables grâce à l'aide précieuse du personnel du Clémi qui, pour la plupart, participe au projet depuis l'ouverture du centre et parfois même antérieurement. Or, dans le souci de symétrie entre nos différents corpus internationaux, nous avons identifié les documents correspondant aux ressources pédagogiques étudiés dans les autres contextes. Pour sa compréhension, nous avons fait appel, comme précédemment,

aux interdiscours, très explicatifs des notions employées ou des orientations choisies. Dans le cas de la France, les rapports qui ont permis la création du Clémi ou, comme nous l'avons vu précédemment, ceux annexés aux discours instituants occupent une fonction définitoire majeure, compensatoire de la faiblesse des discours principaux. Aussi avons-nous choisi, pour l'étude de ces discours institutionnels, de présenter le rapport fondateur du Clémi et son actualisation, vingt ans après, comme partie du corpus général, mais aussi les ressources pédagogiques nationalement transmises pour l'accompagnement de la pratique éducative.

Les rapports et autres documents fondateurs comme faisant parler les discours institutionnels

Rappelons que le Clémi est

le Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI) a pour mission de promouvoir, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens de l'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique.¹⁴¹

Son apparition est le résultat du postulat que le but de l'école est d'amener les jeunes à devenir des êtres responsables et libres, et que, de fait, « l'introduction pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement constitue une pièce maîtresse de cet apprentissage » (Gonnet, Vandervoorde, 1982). Les raisons de cette introduction seraient de faire craquer les cloisonnements disciplinaires et de donner une nouvelle cohérence dans les actions pédagogiques. Aussi les médias sont considérés comme un outil de la nécessaire préparation à la vie professionnelle, au monde du travail et à « la société ». Pour le Socle précédemment présenté, ces fonctions sont celles de l'école ; pour le Clémi, les médias en sont un outil, dans la lignée du texte de Haby. Les médias sont donc considérés comme les outils pour accomplir le vœu de modernisation de l'école et d'éducation citoyenne des élèves.

Pour comprendre cette conclusion semblant hâtive (mais cohérente avec ce que nous « disent » les discours instituants), nous allons nous attarder sur les deux rapports fondateurs du Clémi que sont celui de Gonnet/Vandervoorde, « introduction des

¹⁴¹ Art.1^{er} de la déclaration au Journal Officiel du 9 juin 1983.

moyens d'information dans l'enseignement », rapport d'orientation présenté au ministre de l'éducation nationale en 1982 dans le but de proposer la création du Clémi et d'intégrer l'éducation à l'information aux projets éducatifs de la France ; ainsi que le rapport « éducation à l'information , un apprentissage fondamental » de 2001 qui en est une actualisation, visant à réaffirmer la nécessité du centre et du projet.

Ces rapports ont une fonction particulière puisqu'ils ont un caractère injonctif visant à proposer une action aux ministères, portés par des discours d'experts. Ils sont donc programmatiques puisqu'ils établissent les conditions de fonctionnement et de mise en place de l'action. L'interlocuteur principal est le ministère, détenteur du pouvoir de législation sur le domaine.

Gonnet/Vandervoorde, 1982 : poser les jalons d'une éducation aux médias

Ce premier document¹⁴² se présente comme une « base de concertation pour le projet » du Clémi qui aura pour fonctions d'être le lieu de rassemblement et de circulation de l'information et le lieu de formation et de confrontation des praticiens, le tout dans un système d'ouverture sur le monde professionnel des médias.

Ce rapport établit un état des lieux de la situation en France en 1982 et remarque que l'école est tenue à l'écart des « fluctuations du monde », « loin de l'agitation extérieure » dans ce que l'on nomme une « tour d'ivoire scolaire ». Mais elle a tout de même pour mission « la nécessaire préparation à la vie professionnelle, au monde du travail, dans la société ». Ainsi, l'école doit « ouvrir sur la vie » (précédemment définie comme inscrite dans un monde « agité et fluctuant »). Les moyens d'information suscitent à cet égard deux types de regards, celui d'une clef de l'ouverture, ou un « phénomène de mode permettant de masquer les difficultés de l'école ». Ces deux arguments ne renvoient pas à la nature du média, mais à leur potentiel pédagogique actif. La production, via la mise en place d'un journal scolaire, est également identifiée comme un outil d'information et d'expression dans des classes souhaitées « coopératives ». Il s'agit de « partir des intérêts de l'enfant pour l'amener à s'interroger sur le monde extérieur et son fonctionnement ». Là encore, les médias sont des outils pédagogiques, des ponts pour relier « la tour d'ivoire » à « l'agitation extérieure », sans

¹⁴² Document en annexe 8.

mention aux contenus, semblant acquis que les médias ne diffusent que de l'information d'actualité. Les médias sont considérés dans une classe comme un « élément insolite ».

L'utilisation de la presse est alors identifiée comme une technique d'expression, de communication et d'échange, comme une pédagogie d'ouverture qui renvoie à l'idée d'échange entre les professions et de travail en classe. Cette pédagogie doit, d'après ce rapport, « dépasser l'idée que les médias séduisent les jeunes » ni détruire « leurs idoles sans leur proposer quelque chose d'exaltant ». Ce travail avec les médias est une expression active fournissant un « sentiment de dépassement » qui se différencie d'un enseignement rigide et coupé de la vie.

Une conception limitée des médias

Nous comprenons que le problème identifié est celui d'une double acception de l'information, qui, pour les médias, est en rupture avec le permanent, alors que pour l'école, elle est la norme, la « régularité observable ». Ainsi donc, les élèves se trouveraient confrontés à « deux visions de la réalité ». Mais nous relevons aussi que, non seulement l'emploi du terme « média » renvoie en fait à l'actualité et au métier de journaliste, mais qu'en plus, le fonctionnement, et les environnements économique, politique, idéologique qui structurent ces médias ne sont pas pris en compte dans la comparaison des deux instances, ceci concourant d'autant plus à limiter l'usage de l'emploi du terme « média » à la seule fonction journalistique.

Pour cause, lorsque des éléments plus détaillés de présentation des formes médiatiques sont avancés, également dans une dynamique comparative, c'est au profit des médias de l'écrit.

À la suite de l'exposé des objectifs du rapprochement de l'école et des médias, nous soulignons la comparaison implicite des formes écrites et des formes audiovisuelles « des cultures de nos sociétés ». « Il s'agit là d'un problème posé le plus souvent en termes passionnels » puisque les journaux sont porteurs de la culture de l'écrit, sachant qu'il « va de soi que dans la formation du citoyen la maîtrise de l'écrit est un outil irremplaçable ». Mais qu'en est-il alors des formes audiovisuelles ? Il semblerait que l'école ne doive pas « pour autant ignorer l'image et le son », les approcher, via un

projet éducatif permettant d'inviter les élèves à « se garder des pièges que recèlent parfois la fugacité et la discontinuité de ces médias ». Soulignons que

une véritable action pédagogique qui partira de la *fascination de la télévision* ou de *l'intimité des idoles* de la radio inclura tôt ou tard, si elle est conduite avec sérieux et méthode, une dimension écrite.

Les médias audiovisuels sont présentés avec un vocabulaire dépréciatif tel que « fascination » « piège », « fugacité et discontinuité » alors que les formes écrites sont valorisées par une association à la « formation du citoyen », à la « maîtrise de l'écrit », à la « culture de l'écrit » (l'image n'est alors pas une culture), à la « pratique de l'expression écrite » (versus la fascination ou l'intimité des idoles). C'est donc l'école, par une « véritable action pédagogique » qui va transformer ces formes en une « dimension écrite ».

Une légitimation traditionnelle du projet

Ce renforcement des valeurs fondamentales de l'école participe à une logique de légitimation traditionnelle. En effet, la thématique du temps est employée de nombreuses façons, faisant tour à tour usage d'adverbes (« aujourd'hui », « longtemps », « durablement », « brusquement », etc.) et d'adjectifs (« ancienne », « quotidien », etc.) qui ancrent la problématique du rapprochement des médias et de l'école dans une dimension temporelle liée à la fois à une confrontation de dynamiques différentes (l'école est ancrée dans la durée alors que les médias sont associés à de l'instantané), mais aussi à une tradition ancienne portée par l'école, versus la modernité apportée par les médias. La légitimation du projet se base sur des références à des actions « déjà menées », à des pratiques anciennes (datées : 1965, 1971, etc.) ainsi qu'à son ancrage dans des préoccupations actuelles (désormais, aujourd'hui, etc.).

Le rapport présente alors une série d'objectifs communs à ces deux univers (scolaire et médiatique) :

- la responsabilité et les activités de citoyen (en rapport avec la confrontation des sources et l'esprit critique),
- « développer l'esprit de tolérance » (c'est-à-dire écouter les arguments des autres) et la prise de conscience du pluralisme des idées, permettant d'apprendre à relativiser,
- une dynamique d'innovation pédagogique,
- « rompre l'isolement de l'école en établissant des relations avec les réalités de la vie »,

- « situer les avantages spécifiques des formes écrites et des formes audiovisuelles des cultures de nos sociétés »,

ainsi que quelques premiers éléments de méthode. La presse est introduite comme ouverture d'étude à des objets plus globaux puisqu'il s'agit de « défendre notre patrimoine culturel dans son pluralisme ». On y découvre « les questions que peuvent se poser légitimement les jeunes lecteurs devant un article et la richesse culturelle des réponses à apporter ». La presse y est également présentée comme auxiliaire pédagogique, on y définit quelques actions inter-disciplinaires et la nécessité d'un réseau documentaire (CNDP). Le rapport conclut sur des orientations d'action pour la création d'un centre (le Clémi).

Rappelons alors que ce document fait partie des textes officiels ayant conduit à la constitution du Clémi, originellement responsable de la « liaison de l'enseignement et des moyens d'information », pour se transformer ensuite en « centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information ». Nous avons précédemment expliqué que ce changement est, selon Evelyne Bevort, le reflet d'une ouverture du centre à la complexité et à la diversité constitutive des médias. La réactualisation du rapport de 1982, en 2001, devrait alors nous en témoigner la consistance.

Bevort/Gonnet, 2001 : réactualisation d'un projet institué

Ce premier rapport de 1982 sera révisé en 2001 par Bevort et Gonnet, sous le titre « Éducation à l'information : un apprentissage fondamental », rapport à l'intention du Ministère de l'Éducation Nationale.

Préfacé par le ministre de l'éducation nationale de l'époque¹⁴³, Jack Lang, ce rapport « réactualise les grandes orientations du rapport fondateur du Clémi ». Le projet d'éducation aux médias est ici résumé par le ministre en quelques mots : « à la fois une ouverture sur le monde, accès à la citoyenneté et partie intégrante des apprentissages fondamentaux ».

Nous retrouvons dans ce document les anciennes dimensions déjà identifiées dans le précédent rapport de 1982, telles que les questions de citoyenneté, d'information et d'ouverture au monde comme le souligne J. Lang ; mais aussi de la mission de l'école

¹⁴³ Notons là que le rapport lui est destiné.

dans cet « éclairage pour élaborer des savoirs ». Mais presque vingt ans après le rapport initial, de nouvelles dimensions du projet sont présentées, comme la dimension « communicationnelle » des nouvelles sociétés ainsi que la disparition des énoncés évaluatifs sur les médias.

La dimension citoyenne réaffirmée

Si la formulation de la tâche du Clémi reste inchangée¹⁴⁴, elle réaffirme, dans ce rapport, son lien à l'éducation citoyenne qu'elle prétend assumer :

que l'Institution « Éducation nationale » puisse promouvoir un travail sur l'information, les médias, est symbolique et chargé de sens. Décider la création d'un Centre avec des moyens appropriés revient à affirmer que cette part de l'éducation du citoyen relève bien de cette institution.

Aussi lisons-nous plus loin que « seul le service public avait la capacité et le devoir de permettre à tous les partenaires de se situer par rapport à cette perspective qui mobilise notre imaginaire, qui exige une certaine vision de notre démocratie de demain ». Si ces énoncés permettent d'ancrer le projet de l'école, via l'introduction des médias dans les classes, dans des perspectives citoyennes, c'est par extension le projet d'éducation aux médias qui se revêt de ces fonctions (comme nous le mentionnons plus haut) :

introduire l'information en classe revient à introduire la notion d'opinion. On contribue ainsi à l'éducation au politique à l'école, tâche délicate, parce qu'elle suppose un questionnement quotidien mais, tâche fondamentale. Mais si l'on est rigoureux, si l'on apprend à vérifier ses sources, à ne pas se laisser aller à la facilité de la rumeur, si l'on comprend qu'une information se lit dans un contexte, alors c'est une pratique quotidienne de la démocratie qui est proposée, une clef pour participer activement au débat.

En défaut des autres approches existantes de l'éducation aux médias, le Clémi réaffirme sa position :

depuis l'origine du Centre, *la démarche citoyenne vis-à-vis de l'information* a constitué le premier acte. Il ne s'agit pas de promouvoir une réflexion techniciste ou consumériste mais bien civique à partir de la notion de subjectivité, d'opinion et de pluralisme des idées. Ce travail sur l'actualité se fait dans l'optique de la participation démocratique.

Aussi ce projet est-il associé à la nécessité et au désir d'ouverture et de compréhension du monde : « permettre aux élèves d'acquérir une meilleure compréhension du monde

¹⁴⁴ « Promouvoir, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique ».

tout en développant leur sens critique », de même que « l'actualité nous apprend la nécessité de nous référer aux anciens pour comprendre le monde, de bénéficier des grands systèmes de l'histoire de la pensée » ; « se saisir des médias et de l'actualité pour questionner le monde contemporain ».

Nous voyons alors que ce projet d'éducation aux médias est encore avant tout centré sur l'information, qui, jamais réellement définie, est employée ici de la même manière que le mot « actualité ». Notons également que cette « ouverture sur le monde », à l'initiative du projet, est contrainte par une démarche citoyenne qui ne semble limiter ce monde qu'au territoire politique, voire national qui l'entoure.

L'approche communicationnelle

Aussi observons-nous l'ouverture de cette nation à une « société de la communication », « une société qui demande plus que jamais que l'École tienne son rôle, qu'elle décrive ses perspectives ». L'apparition d'une dimension communicative reste cependant affiliée « langages de l'information » : « ils participent ainsi à la diffusion de leurs informations et de leurs opinions » ; « des instrument de communication pratiquement inexistantes se sont brusquement développés (les radios d'établissement en milieu scolaire, les cybergazettes, les sites Internet) ».

Cette ouverture à des sociétés de la communication conduit nécessairement à la reconnaissance de la variété d'outils médiatiques disponibles. Aussi cet état fait-il poindre un questionnement multiculturel inhérent à l'internationalisation des médias :

l'internationalisation des médias comme celle des connaissances rendent indispensable la relation entre le CLEMI et ses « homologues » étrangers. (...) Dans un *contexte de multiculturalisme* grandissant à une époque où l'écoute et le respect des autres deviennent des conditions de la *démocratie nationale et internationale*, ces échanges rencontrent un accueil chaleureux. Car *la relation à l'actualité* a besoin de s'appuyer sur la prise de conscience de sa dimension culturelle et relative. C'est la *comparaison avec ce qui se passe ailleurs* qui lui permet d'être mieux comprise et mieux assimilée.

Mais encore une fois, l'approche est associée à la question de l'actualité et cette question de la différence culturelle est renvoyée à l'extérieur (« ce qui se passe ailleurs ») et non pas constitutive d'une réalité interne à la nation. Cet énoncé est utilisé dans le but de présenter des programmes transnationaux (programme Fax ! ou cyberfax)

qui « donnent aux élèves la curiosité des autres, de leurs langues, de leurs cultures et de leurs actualités ».

Enfin, dernière remarque, soulignons l'emploi important des métaphores de la lumière, que nous pourrions qualifier de thématiques « lumineuses », avec l'emploi récurrent de l'expression « il faut éclairer », « éclairage fondamental », « il éclaire », « met en lumière ». Dans ce cadre, la notion de représentation y est présentée comme équivalente à celle d'un filtre : « il constitue la seule activité de base qui pose d'emblée la question du filtre préalable à la connaissance ». Cette notion permet ainsi l'ancrage de ce projet dans l'école car le projet d'éducation aux médias « est à la base de toute réflexion contemporaine sur le savoir et sa validité », de même que

l'École doit avoir aussi la capacité de mettre en perspective ce travail sur les médias pour s'interroger sur les valeurs de nos sociétés. N'oublions pas que l'École a pour premier objectif de transmettre des savoirs et des valeurs (Bevort, Gonnet, 2001 : 22).

Les ressources pédagogiques

L'existence même du Clémi est dépendante de ce rôle de formation, de mise en place et de distribution de ressources pour les enseignants désireux d'intégrer les médias dans leurs pratiques pédagogiques. Les ressources sont donc multiples, elles vont des ouvrages de recherche disponibles au centre de documentation, à des fiches pédagogiques plus précises présentant les objectifs à atteindre et le type d'activités pouvant se développer selon les niveaux et les attentes pédagogiques des différentes disciplines. Parmi ces diverses ressources proposées, une est vraiment intéressante pour comprendre le sens donné à l'éducation aux médias par le Clémi, ce sont les brochures produites conjointement par le Clémi et le CNDP, préfacées par le doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale, et ciblant les futurs enseignants.

Cette brochure a pour objectif de vous sensibiliser à cette urgence, et de vous faciliter la tâche en vous proposant, pour le premier et le second cycle, des activités pédagogiques, en soulignant pour chacune d'elles ce qui fonde sa pertinence au regard des programmes tels qu'ils sont précisés par les instructions officielles (Clémi, CNDP, 2006).

Ainsi cette brochure développe un discours qui doit permettre à la fois de dire « de quoi on parle » mais aussi « pourquoi faire de l'éducation aux médias » et « comment en faire », s'intitule très justement : « Éduquer aux médias, ça s'apprend »¹⁴⁵.

Nous confions à ce document des visées programmatiques, et imaginons y trouver des marques définitoires très fortes car ce texte de présentation est le développement de la simple formule employée dans le discours instituant : « être éduqué aux médias ». Il est précisément conçu pour les enseignants désirant intégrer ce domaine dans leur enseignement. Ainsi le considérons-nous comme primordial dans le corpus pour saisir le projet même d'éducation aux médias à la française. Nous verrons cependant qu'il n'assume pas totalement cette fonction, mais il est important d'en souligner la force et ainsi, sa place dans le corpus.

Présentation du texte d'introduction de l'éducation aux médias pour les enseignants

Ce livret¹⁴⁶ est composé de deux grandes sections, l'une consacrée à l'éducation aux médias au primaire et l'autre pour le collège et le lycée. Dans chacune des sections sont présentées des approches particulières des médias à utiliser dans la lignée des propositions officielles :

Dans l'enseignement secondaire, les références à l'éducation aux médias sont présentes dans de nombreuses disciplines. Au collège comme au lycée, vous pourrez expérimenter des activités envisageables dans le cadre des instructions officielles en vous aidant des tableaux. Les activités présentées ici offrent des exemples d'opportunités pédagogiques, tant du point de vue des acquisitions liées aux disciplines que de celui des compétences sociales et civiques inscrites dans le socle commun.

Ces documents ont une valeur particulière dans le corpus car, si nous n'étudions pas spécifiquement les fiches pédagogiques proposées (trop spécifiques et trop peu définitoires), elles sont accompagnées d'un texte de présentation du projet même d'éduquer aux médias qui a une fonction définitoire et programmatique qui correspond

¹⁴⁵ Ce titre n'est pas sans nous rappeler le nom du colloque de Montréal de 1993 ayant conduit à la publication des actes du même nom : « vivre avec les médias, ça s'apprend ». Nous voyons d'ailleurs dans le remaniement de la formule une dimension essentielle de comparaison entre les deux cas que nous aurons l'occasion de présenter plus en détail dans la suite du texte.

¹⁴⁶ Les extraits pertinents sont présentés en annexe 11, et la totalité du document est disponible en ligne : <http://www.cleml.org/fr/seformer/formationinitiale/>

aux discours institutionnels sur le sujet, exactement comme c'était le cas pour les deux autres terrains étudiés.

L'interlocuteur est l'enseignant en voie d'intégration du projet d'éducation aux médias dans sa pratique, et pourtant, celui-ci n'est présent dans le texte qu'à la troisième personne et ne semble être visé que de manière indirecte par une suggestion des améliorations possibles grâce à cette démarche. Ce document « propose » une démarche et des séquences sous formes « d'*exemples* de pistes pédagogiques », et l'éducation aux médias « *apparaît* désormais comme une *occasion* » bénéfique pour les enseignants. Ceux-ci sont présentés comme ayant peur de « s'aventurer sur des territoires mal explorés », d'être témoins du détournement des élèves des disciplines traditionnelles « dont le sens et la pertinence leur échappe de plus en plus », de manquer de motivation et de légitimité (l'éducation aux médias « rendant plus motivant l'enseignement, et plus légitime l'enseignant »). Celui-ci semble inscrit dans le siècle dernier puisque « pour un enseignant du XXI^e siècle, l'éducation aux médias apparaît désormais comme une *occasion* d'inscrire sa discipline ou son enseignement dans un cadre global tout en respectant les contenus ». Celui-ci aurait alors besoin « d'instaurer au sein de la classe un nouveau rapport entre l'enseignant et l'élève ». Contrairement aux discours du CREM qui, comme nous l'avons vu, utilise des formes d'adresse personnelles, voire intimes, ce texte tient son public à distance. Aussi, il remplit sa visée programmatique, mais pas auprès de son interlocuteur réel qu'est l'enseignant, mais toujours dans une démarche injonctive, auprès des ministères. Nous sommes donc toujours dans une démarche argumentative visant à faire admettre au destinataire, quel qu'il soit, la justesse de la thèse avancée.

Nous allons présenter ce document essentiel du corpus en deux temps : d'une part dans ses changements, c'est-à-dire, dans une approche diachronique, nous allons identifier les énoncés changeants entre la version de 2006 et celle de 2011 pour ensuite présenter plus en détail la version la plus récente du document.

Comparaison des textes de 2006 et de 2011

Le guide pédagogique a été édité pour la première fois en 2006, en écho à l'institutionnalisation du domaine dans le socle. Il répond donc déjà aux attentes

didactiques supposées suite à la prescription de l'éducation aux médias dans le programme.

Dans l'introduction du document de 2006, le rapprochement de l'école et des médias est présenté sous forme de question : « L'école doit-elle s'intéresser aux médias, leur faire une place dans ses enseignements ? Leur fréquentation nécessite-t-elle une formation, une initiation ? ». Le terme « fréquentation » sera remplacé par « maîtrise », de même que « leur faire une place » se transformera en phrase complète commençant par « quelle place doit-elle leur faire ? ». Ainsi voyons-nous une certaine *affirmation du projet*, toujours présenté sous forme interrogative, mais ne questionnant plus la simple fréquentation ou la simple intégration, mais plus particulièrement la maîtrise et la place précise à lui donner, comme si, entre la première et la dernière version de ce document, le projet d'éduquer aux médias s'était affirmé. Bien que la réponse à la question ait évidemment été donnée par la positive dès 2006, sa transformation en affirmative montre en effet, et justement, que la question ne se pose plus.

Comme attendu étant données les visées de ce document, est fournie une définition du domaine :

L'éducation aux médias peut être définie comme la possibilité de *connaître, évaluer, apprécier* les différents types de médias auxquels nous sommes tous confrontés au quotidien et qui sont parties intégrantes de notre culture contemporaine.

Dans la version de 2011, cette définition disparaît au profit d'une citation :

Comme l'a rappelé au nom de la Commission européenne Matteo Zacchetti lors du colloque consacré à l'éducation aux médias dans les IUFM, celle-ci peut être définie comme « la faculté *d'accéder* aux médias, de *comprendre et d'évaluer* les différences entre les contenus médiatiques et de *créer* de la communication dans des contextes variés ».

La version la plus récente a allongé ce texte de présentation et ajouté des énoncés qui nous semblent particulièrement pertinents. Après avoir annoncé que la culture des jeunes est une mosaïque ou un puzzle au sein desquels « les apports médiatiques s'ajustent et se superposent sans qu'ils en aient forcément conscience », la version 2011 rajoute : « Ces apports informels interfèrent en profondeur avec la culture scolaire et familiale ». On revient ici sur les effets des médias dans la vie des jeunes.

Aussi, dans le paragraphe de présentation des médias est ajouté :

Le phénomène de la convergence numérique, qui change radicalement notre mode de consommation des médias, achève de mêler les pratiques et les discours et modifie *notre rapport au réel, au savoir et à la société*.

La première version n'indiquait que : « ces médias prennent une part croissante dans notre rapport au réel, au savoir, à la société ». Cette précision tend donc à prendre en compte les changements du paysage médiatique, ainsi que ses effets sur les élèves. Aussi, l'énoncé « ils sont porteurs d'information(s) et de valeurs » se voit ajouter « de culture commune » (sans conjonction de coordination entre valeurs et culture).

Dans le paragraphe de présentation de l'éducation aux médias est énoncé comme suit son ancrage dans le parcours scolaire :

elle prend de plus en plus la forme d'un apprentissage en amont des disciplines, car elle a pour objet de dissiper *les filtres médiatiques* qui font aujourd'hui *écran* à la très grande majorité des informations et des connaissances,

à quoi est ajouté, dans la version 2011 : « et de développer une capacité à intervenir de façon pertinente et responsable ». Nous voyons ici encore une précision apportée au sujet des objectifs du projet, allant dans le sens d'une perspective communicationnelle précédemment mentionnée.

Dans la présentation de l'insertion de l'éducation aux médias dans les programmes, la version 2011 donne plus de détails sur les différentes entrées possibles avec le socle, alors que la version 2006 se contente d'en citer deux, la dernière version s'appuie sur quatre socles et des exemples de formation professionnelle pour montrer que l'éducation aux médias a déjà sa place institutionnelle.

Dans la première version, l'éducation aux médias doit permettre « un usage sûr et raisonné des différents supports et des différents contenus » alors qu'en 2011, c'est un usage « raisonné et créatif » qui est annoncé.

La présentation du cadre global de ce projet donne plus de détails sur les différentes approches internationales et précise des plans d'actions à venir, notamment dans le cadre de l'Europe. Sont précisés à nouveau les ancrages de ce domaine dans le cadre de l'éducation nationale française :

Ils sont développés dans le cadre d'un référentiel de compétences qui tente d'embrasser d'un seul regard l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des attitudes constitutifs de cet enseignement, en fonction des trois grands paliers de l'enseignement obligatoire, le CE1, le CM2 et la 3^e.

Cet extrait vient donc illustrer un énoncé plus évasif précédemment donné : « Elles n'épuisent pas, loin de là, le champ du possible ». Ici encore pouvons nous souligner la précision apportée au projet, et plus particulièrement à son ancrage dans le cadre prescrit du système scolaire.

S'il n'y a pas de changement majeur entre les discours de 2006 et ceux de 2011, les points que nous avons pu souligner convergent tous vers la précision du projet (capacité à communiquer, usage créatif) et par la prise en compte des changements médiatiques (convergence) et institutionnels (précisions d'ancrage). Ce qui n'a étrangement pas changé d'une version à l'autre est l'usage répété d'adjectifs de type « indispensable » ou « fondamental » associé également à un certain caractère d'urgence que la formulation officielle du domaine dans les programmes scolaires aurait pu (dû ?) faire disparaître. Ceci semble d'autant plus surprenant que le discours semble pourtant porter les marques d'une affirmation notoire du projet et de sa place dans les programmes.

Nous allons voir plus précisément dans l'étude du texte de 2011 les diverses caractéristiques de ce discours.

Analyse du texte fondamental du corpus de 2011

Le Clémi présente l'éducation aux médias comme un ensemble de méthodes de pédagogie active, un partenariat avec des professionnels des médias et une démarche de projets qui tous jouent un rôle important dans le rapport du professeur et de l'élève au savoir. Ce discours se lit en filigrane du document qui doit avoir une visée didactique, mais occupe finalement les fonctions de motivation et de légitimation des pratiques d'éducation aux médias chez les enseignants, auprès de l'institution.

Les fonctions du discours

Tout d'abord, nous avons pu catégoriser ces discours dans les visées programmatiques des discours institutionnels mais la lecture attentive de différentes versions de ce document fait apparaître un déplacement énonciatif notable. En effet, ces discours

n'auraient pas tant une fonction injonctive (proposer une action ou donner des instructions) mais plutôt normative (définir des caractéristiques, des valeurs, qui permettraient d'orienter l'usage). De plus, ils semblent être dirigés vers l'institution (démarche argumentative) plus que vers les praticiens (démarche didactique).

Cette dimension du texte est relevée par l'emploi récurrent d'adjectifs (« fondamental », « indispensable ») et d'adverbes (« largement ») qui visent à accentuer le caractère d'urgence (« désormais ») et de nécessité associées au domaine. De plus, l'emploi du mode conditionnel l'ancre dans le domaine du possibilatif (associé à de nombreuses récurrences du verbe « pouvoir » et l'emploi de « peut-être »).

Nous avons déjà mentionné l'introduction du domaine sous forme interrogative, à laquelle une réponse est proposée en fin de texte sous forme justificative « elle doit s'y intéresser *parce que* » et par l'emploi de verbes prescriptifs (« elle doit ») minorés par la condition dans laquelle ils s'emploient : « sous peine de ». Le discours est alors ici plutôt incitatif que directif. Nous nous éloignons d'un discours fort et instituant (attendu selon le renvoi implicite opéré dans le document prescriptif) puisque le déroulement argumentatif se légitime toujours selon deux références : externe et traditionnelle.

La logique de légitimation externe

La seule définition donnée de l'éducation aux médias est empruntée, par le biais de la citation, à un expert de l'éducation aux médias présenté au nom de la Commission européenne (Matteo Zacchetti). Aussi, pour justifier la nécessité, pour les enseignants, de développer des projets d'éducation aux médias, le document rappelle (plusieurs fois), leur reconnaissance dans les instructions officielles (avec le socle notamment). Enfin, c'est en ancrant cette démarche dans un « cadre global » porté par les travaux de la Commission européenne qui « y voit aujourd'hui un axe fondamental de travail », de même que les organismes internationaux tels que l'Unesco qui « développent eux aussi une réflexion sur ce domaine », que le texte conclut de l'importance du projet, prometteur dans le titre du texte : « L'éducation aux médias un savoir du XXI^e siècle », qui fait appel à un deuxième processus de légitimation.

Le Clémi n'assume pas ici sa fonction définitoire qui lui incombe du fait de son statut légitime puisqu'il renvoie la légitimité du projet vers des instances extérieures.

La logique de légitimation traditionnelle

La place centrale donnée, dans le texte, à l'école, reflète l'importance qui lui est accordée par rapport au projet même d'étude des médias (nous reviendrons plus particulièrement sur ce point). Or ce projet d'étude des médias doit être légitimé par son ancrage dans un projet plus large, celui de l'école, qui ne perd pas ses fondements traditionnels. L'emploi récurrent d'expressions temporelles (« depuis vingt-cinq ans », « aujourd'hui », « hier », « désormais », « dorénavant ») vise à situer précisément ce projet dans un cheminement normal de l'école qui pourtant n'a d'autre choix que de s'adapter à des situations changeantes (rappelons qu'il s'agit là de l'argument central dans l'implantation même du projet en France : l'école doit s'ouvrir sur le monde pour s'adapter¹⁴⁷). Aussi, le mode interrogatif et la centralité de l'argumentation autour du point de départ qu'est l'école montre que c'est à elle de choisir si elle veut intégrer les médias, ou non. Pourtant, la justification de cette démarche se fait en rappelant que les médias sont déjà présents dans les instructions officielles et dans les disciplines (« la démarche proposée par ce livret montre que l'éducation aux médias est déjà présente dans les instructions officielles »), effaçant toute trace de nouveauté au projet, rassurant sur le fait que ce projet ne va pas obliger à « sortir des savoirs que l'école est chargée de transmettre, ajouter des activités, s'aventurer sur des territoires mal explorés ». Paradoxalement, c'est donc dans une démarche de protection de l'école contre les changements que la légitimité du projet est agencée, d'autant que cette idée de protection se retrouve dans le domaine lui-même (comme nous le verrons dans le paragraphe suivant).

La logique définitoire du projet d'éducation aux médias

Les médias, dont la nature, le fonctionnement, les caractéristiques, bref, les éléments de définition sont absents de ce texte, sont présentés comme l'élément modifiant notre rapport au savoir. On s'attache alors à ce qu'ils font plutôt qu'à ce qu'ils sont, renforçant l'idée de leur utilisation comme outil pour l'école, plutôt que comme objet d'étude. L'éducation aux médias « est devenue, par la force de la révolution de la société de l'information, une modalité indispensable dans la construction des savoirs ».

¹⁴⁷ Cet argument fait partie de ce que Marie-Anne Paveau nomme « la doxa des réformistes » dans son article « Formes et fonctions de la doxa dans les discours sur l'école » dans *Mots*, décembre 1999, N°61. pp. 9-27.

On retrouve l'idée que l'école doit « rectifier » l'effet que les médias ont sur nous, tout comme quand ceux-ci, par leurs apports informels, « interfèrent en profondeur avec la culture scolaire et familiale ».

La culture des jeunes d'âge scolaire est une mosaïque ou un puzzle au sein desquels les apports médiatiques s'ajustent et se superposent sans qu'ils en aient forcément conscience.

L'école, et plus précisément l'éducation aux médias, doit donc remettre de l'ordre dans cette « culture intuitive, incomplète, sans repère, forcément inégale selon leurs milieux familiaux », permettant ainsi aux élèves d'avoir un « usage raisonné et créatif » des médias ; et transformant ceux-ci en garants et régulateurs de la démocratie. Les médias, sont présentés (et non définis), comme

se développant de manière si rapide et si diversifiée (...) que l'on peut se demander si le mot a le même sens aujourd'hui qu'hier (multiplication des chaînes de télévision, des radios, des médias en ligne, des magazines spécialisés, des titres de presse gratuits...).

Soulignons d'une part que l'emploi du mot « sens » est surprenant étant donné l'absence de définition dans ce texte, de même que celui-ci est attaché à des présentations des différents supports existants qui ne sont pas plus pertinents pour leur conférer un « sens ».

De plus, l'inconstance ici mentionnée (mise en miroir de la logique de légitimation traditionnelle de l'école qui a « déjà » signalisé le domaine et se présente au contraire comme une instance balisée), ainsi que la « force de la révolution de la société de l'information » peuvent être maîtrisées par un projet éducatif qui aura donc trois fonctions : « dissiper les filtres médiatiques qui font aujourd'hui écran à la très grande majorité des informations et des connaissances » ; « développer une capacité à intervenir de façon pertinente et responsable » (« usage raisonné ») ; et transformer les médias en de « bons » acteurs de la démocratie. Ainsi, l'école doit intégrer les médias pour les ordonner, leur donner du sens et dissiper les filtres, les écrans qu'ils placent dans l'accès au savoir, à la société et au réel. C'est l'éducation qui vient réguler les médias en cela qu'ils perturbent ses missions fondamentales en introduisant de l'inégalité, de l'asymétrie, du désordre. Cette vision de l'éducation aux médias se retrouve dans l'ensemble des discours autorisés développés par les instances officielles permettant de faire exister le domaine.

Les acteurs rencontrés pour les besoins de la recherche

Comme pour les autres cas, nous allons rapidement présenter les trois personnalités majeures en éducation aux médias en France avec qui nous nous sommes entretenue lors de cette recherche. Il s'agit d'Evelyne Bevort, Jacques Gonnet et Geneviève Jacquinet Delaunay.

Evelyne Bevort est directrice déléguée, en charge des relations internationales au sein du Clémi. Figure importante du centre, elle y occupe une place structurante car, en contact avec les instances internationales et locales de gestion de l'éducation aux médias dans une large palette des pays du monde, elle sert d'interface entre les mondes. Elle importe au Clémi les apports extérieurs et diffuse les visions du Clémi. Elle participe alors à de nombreuses rencontre internationales (UNESCO, Conseil de l'Europe, etc.) et joue souvent un rôle important dans les organisations nationales (au Québec, à Barcelone, au Portugal, en Argentine, etc.). Impliquée depuis longtemps dans le domaine, et aux vues de l'importance du travail d'archive du Clémi, elle est une personne de mémoire pour le domaine, en France, et à l'étranger.

Jacques Gonnet est le fondateur et premier directeur du Clémi. Auteur de nombreux ouvrages sur l'éducation aux médias, il a largement contribué à son institution, à la définition de ses missions et à la mise en place des moyens de sa réussite. Professeur en sciences de l'information et de la communication à l'Université Paris III, il a aussi contribué à la diffusion des savoirs du domaine, notamment par la création du Centre de recherche en éducation aux médias (CREDAM). Il a été, jusqu'à son départ de la direction du Clémi en 2004 et de l'Université en 2006, le représentant du domaine en France.

Geneviève Jacquinet Delaunay est professeure émérite de l'Université Paris VIII en sciences de l'éducation. Elle a participé de bien des manières au domaine de l'éducation aux médias, notamment par un rapprochement de ce domaine avec une perspective scientifique éducative manquante en France. Par son engagement dans différents organismes d'éducation aux médias, par ses travaux de recherche et de diffusion (notamment la direction de la revue *Médiamorphoses*), mais aussi par ses actions de terrain, elle a contribué à élaborer le domaine de l'éducation aux médias, notamment

dans sa dimension théorique. Engagée dans diverses pratiques du même ordre, elle participe également à explorer les dimensions éducatives et pédagogiques du projet. Impliquée dans les instances internationales, elle est une référence largement reconnue dans le domaine. Encore aujourd'hui, elle participe aux rencontres internationales et partage son expérience.

Conclusion : une construction ambiguë d'un domaine limité

Les discours institutionnels se sont présentés comme occupant une place majeure dans le projet de faire exister discursivement le domaine de l'éducation aux médias. Face à l'insignifiance prescriptive et à la faiblesse définitoire des discours instutants, l'instance légitime vient combler une nécessité structurante, notamment de consistance d'un projet creux par ailleurs. Ces discours institutionnels ont montré trois grandes tendances.

La première est la cohérence générale d'une approche privilégiant les médias de l'écrit, dans leur fonction journalistique. L'imaginaire porté sur les médias, leurs fonctions et leur nature relève du scepticisme et ne se révèle qu'à travers son implantation dans une perspective scolaire. L'école transforme l'illégitimité des pratiques médiatiques en une culture authentique de l'écrit. En effet, les médias ne sont pas définis de manière autonome, en dehors du projet de l'école. Dans ce cadre, ils sont abordés dans une approche de concurrence et de déformation dans l'accès au savoir. L'école s'implique alors dans ce projet d'éducation aux médias selon ses principes connus servant à lever le voile, briser les filtres d'accès au savoir vers un usage raisonné, selon la philosophie des Lumières.

La deuxième tendance est liée à l'argument paradoxal d'une éducation aux médias introduite pour moderniser l'école, alors que la structure argumentative des textes montre une attention particulière à ne lui infliger aucun changement, inscrivant le projet dans ce qu'il a de plus perpétuant à offrir à l'institution. Chaque argument cherche ainsi à renforcer le projet de l'école en s'inscrivant dans une légitimation traditionnelle, alors même que l'éducation aux médias se définit par l'innovation qu'elle offre. Autre paradoxe, les discours institutionnels, portés par une instance légitime, en mission de définition, opère d'un renvoi de légitimité externe, tout en persistant sur un discours argumentatif envers l'institution.

Enfin, la dernière tendance générale de ces discours est l'ancrage de ce projet dans une perspective citoyenne. Si les médias sont des écrans à la connaissance, ils peuvent aussi servir la démocratie dans une perspective citoyenne, dès lors qu'ils font l'objet d'un usage sûr et responsable, passant précisément par une éducation à l'information.

Nous pourrions synthétiser ces éléments définitoires permettant de dresser le portrait de l'éducation aux médias en France dans le schéma suivant :

*Schéma de synthèse de la structure thématique des discours officiels
en éducation aux médias en France*



Ainsi, les deux types de discours composant ce corpus sont cohérents, autant dans leur capacité à ne pas occuper les fonctions attendues, que dans les dimensions constitutives du projet lui-même. Nous en concluons que les renvois de légitimité successifs, à la fois traditionnels (l'école ne modifie pas son projet et elle s'appuie sur les lois scolaires fondatrices de la III^e République) et externes (institution nationale et instances internationales), participent à la confusion portée sur ce domaine. Si l'existence du Clémi semblait pouvoir nous prémunir de cette ambiguïté, il apparaît que les différents discours étudiés ne permettent pas de dire qu'il occupe pleinement les fonctions que lui octroient ses statuts. Pouvons-nous alors dire que, encore inscrite dans une dynamique de justification et de légitimation, l'éducation aux médias en France, bien que prescrite, n'a toujours pas sa place ? Pourtant reconnue dans différents pays du globe, l'approche française de l'éducation aux médias est forte d'une véritable identité. Mais l'analyse plus détaillée de la constitution des discours permet de relever cette double dynamique de cohérence (thématique) et d'ambiguïté (discursive). Celle-ci pourrait être accentuée par la mise en comparaison de ces discours officiels avec les travaux d'experts, chercheurs et praticiens, qui trahissent d'autres approches. Si comme nous le

presentations, une particularité peut être introduite dans cette analyse du fait même que l'instance légitime fasse aussi partie de l'institution, le fait que ni l'une ni l'autre ne réponde complètement à ses visées discursives complique encore l'interprétation. Or il semblerait, et nous l'explorons dans la section suivante, que les contraintes du modèle institutionnel sur la mise en place du projet éducatif jouent un rôle majeur non seulement dans la constitution discursive de ce domaine de l'éducation aux médias, mais aussi dans sa capacité à rencontrer des problématiques interculturelles.

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS EN FRANCE OU L'IMPENÉTRABLE MODÈLE RÉPUBLICAIN

L'éducation aux médias en France connaît une longue histoire institutionnelle, mais pourtant pas de réel discours instituant, et des fonctions toujours argumentatives portées par les discours institutionnels. Si nous avons pu identifier la pertinence du corpus et les faiblesses prescriptives ou définitoires de chacun des documents le composant, nous allons voir ici, dans une organisation thématique, les points saillants de ces discours comme constitution de « l'identité discursive de l'éducation aux médias en France ». Le point central et majeur de cette analyse est le fait que chacun des discours semble mettre en avant les valeurs de l'institution qui le porte, à savoir notamment que le choix d'une approche transversale du domaine de l'éducation aux médias relève également de la sacralisation des disciplines ; que l'approche citoyenne de l'éducation à l'actualité se fait l'écho des valeurs républicaines de l'école comme ciment de la nation ; et que, malgré la diversité des médias existants et pertinents pour le projet pluridisciplinaire de l'éducation aux médias, nous avons pu voir que ceux-ci suivent un processus graduel et différencié de légitimation des objets à l'étude. C'est donc bien l'École¹⁴⁸ qui est au centre de ces discours et dicte les conditions d'approche de l'éducation aux médias. Nous allons dans ce chapitre proposer des pistes d'interprétation des différents éléments relevés de ces discours, à partir du schéma de synthèse proposé précédemment.

¹⁴⁸ Nous avons souligné l'emploi du É majuscule à plusieurs reprises et l'utilisons ici pour en réutiliser toute la force sémantique et symbolique.

Centralité de l'école dans les discours sur l'éducation aux médias

Nous pouvons constater, à travers l'étude des différents discours, qu'ils sont tous centrés autour du projet de l'école. En effet, que ce soit dans l'amorce des discours institutionnels étudiés ou dans la structure des discours instituants, les textes articulent toutes les notions essentielles à la définition ou à la prescription de ce domaine autour des missions, des enjeux, des fonctions, des valeurs, etc. de l'institution scolaire (et non pas de l'élève comme c'était le cas au Québec, ou des médias comme nous l'avons vu en Australie).

Tour à tour dans une mission de modernisation de l'école ou de protection des savoirs, les médias et avec eux, le projet d'éducation aux médias y sont consultés comme outil, comme démarche pédagogique permettant une valorisation du savoir scolaire, une pertinence de l'institution, une modernisation de ses approches éducatives. Chaque étape du projet d'introduction des médias dans les classes est portée par cette centralité de l'institution.

Dès 1976 et la première apparition officielle d'une préoccupation quant au rapprochement des médias, ici la presse et l'école, l'argument majeur est d'apporter quelque chose en plus à l'école, quelque chose dont elle manque : une ouverture sur le monde extérieur. On retrouve cette idée jusque dans les discours les plus récents puisqu'il s'agit d'inscrire l'école dans le XXI^e siècle. Cette modernisation y est pourtant inscrite en défaut d'une légitimation traditionnelle qui garantit le respect de la permanence de l'école.

De plus, s'il était déjà surprenant, en 1982, de questionner la nécessité pour l'école d'ouvrir ses portes aux médias, c'est maintenant superflu de le faire, tant ceux-ci sont bien implantés dans les cartables des élèves. Si interroger cette pertinence, c'est laisser le choix à l'école de décider de ses frontières, c'est aussi très révélateur de cette institution qui se considère toujours comme isolée du monde social, familial et culturel de l'élève. C'est également le reflet du principe de permanence et d'unicité qui la fonde.

Enfin, cette singularité de l'élève, sa « réalité », notamment en matière de pratiques médiatiques est ainsi occultée, au profit, encore une fois, des bénéfices de l'école qui n'en retient que le contact permanent avec les actualités, au détriment des fonctions

ludiques, créatives et communicationnelles des médias de masse. Pourtant, c'est bien de cette réalité que l'éducation aux médias propose de faire débiter le projet éducatif en l'inscrivant dans des pédagogies actives, modernes et pertinentes. C'est bien par l'argument pédagogique (capacité de savoir lire et écrire - ce que les anglophones appellent la « literacy ») que les médias ont passé les portes de l'école.

Il y a donc toujours ce paradoxe entre une école qui veut s'ouvrir sur le monde, mais ne pas remettre en cause ses fonctionnements ; centraliser l'élève, mais ne pas reconnaître sa réalité ; se moderniser mais ne prendre en compte que la presse d'information.

Les médias comme « filtre »

À l'analyse de l'ensemble des discours officiels sur l'éducation aux médias, une dimension nous interpelle particulièrement. Dans la lignée des objectifs énoncés précédemment, l'école, dans son projet de modernisation, en appelle donc à ces médias comme objets d'ouverture sur le monde. Pourtant, au sein de tous ces discours, les médias ne sont pas considérés comme « une fenêtre ouverte sur le monde », ils s'interposent ici entre le monde et les élèves, constituant alors tout un ensemble de « filtres » et « d'écrans » à la connaissance et aux savoirs. S'ils sont peu définis en soi, de manière autonome, mais toujours dans leur rapport à l'institution, ces médias font appel à un champ sémantique double : celui de la protection et de la mise à distance, et celui d'instrument de la démocratie. Si nous venons de rappeler que ces différents discours n'appellent jamais à un vocabulaire du ludique, du plaisir ou de la créativité (bien que cette dernière dimension pénètre en 2011 les discours du Clémi, et ce, sous l'influence des travaux de l'Europe sur lesquels il tente de s'aligner), c'est bien dans une approche défensive que le projet d'éducation aux médias est construit.

La presse, premier média à passer les portes de l'école, dans les faits comme dans les textes, est le média le plus valorisé dans les discours officiels. Son ancienneté et la dimension écrite, plus proches des dynamiques scolaires, en ont fait un instrument porteur d'espoir quant à la « réconciliation » des médias et de l'école. Les autres médias sont relativement absents des discours officiels ou toujours associés à un objet « écran », à un obstacle s'interposant entre les jeunes et le monde. Rappelons que le rapport fondateur du projet du Clémi (Gonnet, Vandervoorde) énonce en 1982 :

On comprend aisément que les journaux écrits, quelles que soient leurs tendances, défendent avec ardeur la culture écrite. Il va de soi que dans la formation du citoyen la maîtrise de l'écrit est un outil irremplaçable et il est certain que l'utilisation de journaux comme la pratique de l'expression écrite de l'enfant suscitent un regain d'intérêt pour ce mode de communication. L'école doit-elle pour autant ignorer l'image et le son ? Ne doit-on pas inviter les élèves à *se garder des pièges que recèlent parfois la fugacité et la discontinuité de ces médias* ? On retrouve là, enfouie, la vieille querelle de l'enceinte scolaire aux murs hauts qui devrait protéger les enfants des nuisances de notre civilisation, *comme si l'ignorance pouvait être le moyen* de cette protection... L'écrit et l'audiovisuel ne s'excluent pas mais se complètent. Il y a fort à parier qu'une véritable action pédagogique qui partira de la *fascination* de la télévision ou de *l'intimité* des idoles de la radio inclura tôt ou tard, si elle est *conduite avec sérieux et méthode*, une dimension écrite.

Et nous lisons, presque trente ans plus tard dans un guide pédagogique du Clémi (2011 : 6) :

L'éducation aux médias est devenue, par la force de la révolution de la société de l'information, une modalité indispensable dans la construction des savoirs. Elle prend de plus en plus la forme d'un apprentissage en amont des disciplines. Elle permet à la fois de *dissiper les filtres médiatiques qui font aujourd'hui écran à a très grande majorité des informations et des connaissances*, et de développer une capacité à intervenir de *façon pertinente et responsable*.

Nous retrouvons également ces dimensions dans les discours institutionnels et les interdiscours portés par des rapports commandés à d'autres instances. Étant donné les répercussions de légitimité externes tout à fait spécifiques à la France, il nous semble que ces interdiscours y occupent une place importante. Nous faisons alors un détour par deux documents portés par deux instances officielles : le rapport n° 2007-083 présenté par l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) à monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale et madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche en août 2007 ; ainsi que le rapport de la Commission famille, éducation aux médias à l'attention de la Secrétaire d'État chargée de la famille et de la solidarité, plus communément appelé rapport Morano, proposé en juin 2009.

Ces rapports, tous deux institutionnels, servent à dresser un état des lieux de la question de l'éducation aux médias en France et à montrer les priorités des axes à développer.

Le rapport Morano : 2011 sera l'année de l'éducation aux médias

Proposé par la commission « Famille, éducation aux médias » (CFEM), composée de représentants des associations et des institutions publiques, ainsi que des professionnels des médias ; installée par Nadine Morano, Secrétaire d'État chargée de la famille en mars 2009, il se donne comme objectif :

d'envisager comment valoriser ces extraordinaires outils de connaissance et d'*ouverture sur le monde* que sont les médias, pour *mieux* apprendre aux jeunes à *s'en servir*, d'élaborer un diagnostic sur l'ensemble des *risques* qui guettent l'enfant, notamment sur les nouveaux supports (CFEM, 2009 : 4¹⁴⁹).

La commission a aussi la charge de proposer des solutions concrètes pour que jeunes, adultes et familles puissent recevoir une « éducation équilibrée aux médias qui permette d'en utiliser l'ensemble des atouts tout en se prémunissant des effets néfastes ». Il semblerait que l'accent soit mis, à plusieurs reprises, sur l'aspect positif des médias, ainsi que l'ambition de proposer une éducation « équilibrée » (et « l'acceptation d'une vision vaste de l'éducation aux médias ») faisant écho aux projets portés par le Clémi depuis le début des années 1980. Cependant, si nous étudions attentivement la présentation de la logique même d'une éducation aux médias, nous retrouvons la même démarche défensive que celle identifiée dans les textes du Clémi.

Dans ce rapport, nous trouvons plusieurs mentions positives à l'égard des médias comme véritables outils de connaissance, de loisir et d'ouverture sur le monde. Pourtant, à chaque fois, ces mentions sont suivies des phrases suivantes : « outils de connaissance et d'ouverture sur le monde que sont les médias, pour mieux apprendre aux jeunes à s'en servir, d'élaborer un diagnostic sur l'ensemble des *risques* qui guettent l'enfant » ;

Bien compris, les médias sont une source inépuisable d'apports, de loisirs, de connaissance, d'ouverture sur le monde et sur les autres. Mal utilisés, ils peuvent se révéler *dangereux*, vecteurs d'images et de paroles blessantes, perturbantes, sources de comportements addictifs. Les nouveaux modes de consommation des médias sur internet renforcent encore ces atouts comme ces dangers, laissant de plus en plus l'enfant seul face aux médias, avec des outils dont il a la maîtrise technique, sans en connaître le *bon* usage. Il faut donc bien distinguer l'éducation aux médias de la protection de l'enfance : il ne s'agit pas seulement d'éduquer pour protéger, mais bien d'éduquer pour

¹⁴⁹ Document disponible en ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/094000516/index.shtml>

devenir acteur, acteur de sa propre consommation, de sa propre création, de *sa propre protection*. L'éducation aux médias, c'est aussi apprendre à savoir profiter de ces possibilités nouvelles. *Mais* ces usages sont également porteurs de nouveaux risques (...) (CFEM, 2009 : 2).

Ils insistent sur la nécessité que l'éducation aux médias ne soit pas seulement une politique de protection de l'enfance, mais utilisent, comme citation d'expert, celle de Philippe Meirieu qui souligne que

plusieurs phénomènes liés à la consommation de télévision ou à l'activité sur internet, qui, selon lui, ont des conséquences sur la santé, mais aussi sur la socialisation et sur la réussite scolaire (CFEM, 2009 : 8).

S'ils prennent la peine de noter que « de nombreux experts se montrent plus prudents (...) voire sont en désaccord avec ses conclusions », c'est cette citation qui a été choisie pour illustrer le propos conclu par : « ces nouveaux usages peuvent également être source de *dangers* pour l'enfant ».

Dans le but de « construire une politique d'éducation aux médias », ce rapport réaffirme l'approche défensive face aux médias et le rôle d'éclairage des institutions (scolaires et familiales). Pourtant, ils introduisent des notions nouvelles importées des paroles d'experts des médias (présents dans la commission et dans les personnes auditionnées) telle que la différence entre maîtrise des outils et usages. Le projet se centre alors plus précisément sur l'utilisateur car « il ne s'agit pas seulement d'éduquer pour protéger, mais bien d'éduquer pour devenir acteur ». Pourtant, de manière tout à fait paradoxale, la thématique de la protection de l'enfance revient régulièrement (le terme « protection » revient quarante quatre fois dans le document, réparti sur vingt et une des quarante et une pages ; alors que le terme « loisir » n'apparaît que cinq fois réparti sur cinq pages). Mais l'objectif avoué de l'axe de travail est « construire une relation consciente, active, entre les familles et les médias, dans leur double dimension, d'opportunité et de danger ». Celui-ci déterminant celle-la.

Les aspects positifs des médias sont toujours sous condition, et celle-ci est relative à l'éducation. En voulant s'affranchir de l'approche du Clémi, le rapport en reprend pourtant la particularité. Outre les actions déjà existantes, cette commission se propose de construire une politique qui rassemblerait les acteurs et permettrait de « changer d'échelle ». Ce projet est à ce jour resté en l'état.

Le rapport IGEN-IGAENR : l'éducation aux médias va mal

L'introduction du rapport se positionne comme le premier rapport Gonnet/Vandevoorde (1982) en voulant préserver les missions de l'école, tout en l'ouvrant sur le monde, proposant de mener une « réflexion sur la manière dont *notre système éducatif* doit *s'emparer* de ces outils, dont l'utilisation constitue un véritable enjeu de société et de citoyenneté ». Les médias sont également associés à des « pouvoirs de fascination » et exerçant sur les jeunes générations « une influence culturelle souvent bien supérieure à celle des adultes enseignants ». On retrouve le même paradoxe dans ce document qui souligne le mode défensif prôné dans les premiers temps de la rencontre de l'école et des médias, insistant sur les changements apportés depuis quinze ans, s'accordant pourtant sur le fait qu'il est

urgent de faire des médias des objets de formation en tant que tels – ne serait-ce que pour *protéger* les enfants d'un *déferlement incontrôlé* d'informations et d'images – et le meilleur moyen pour le faire n'est sans doute pas d'en interdire l'accès aux jeunes ou de seulement le contrôler, mais de former le plus tôt possible les esprits à une *utilisation éclairée et responsable* de ces supports d'information et de communication (IGEN, IGAENR, 2007 : 14¹⁵⁰).

Alors si le rapport permet de souligner que « dans les années quatre-vingt, allait se développer une vision plus positive et ouverte du rôle culturel et éducatif que peuvent jouer les médias, audio-visuels notamment, auprès des jeunes », cette vision n'a pourtant pas pénétré, en France, les sphères éducatives et scolaires, du moins dans les discours officiels comme le montre la précédente analyse.

Pour introduire l'état des lieux et la réponse à la question centrale : « pourquoi une éducation aux médias à l'École ? », le texte souligne que « l'institution scolaire a pris la mesure des changements entraînés par une fréquentation assidue des médias ». La suite du texte présente, également comme élément de justification de l'existence de problématiques sur le sujet, les rapports officiels existant dès les années 1970. L'ensemble du document tend à montrer que les problématiques qui ont été soulevées avec l'apparition des médias dits traditionnels, se répètent aujourd'hui, de manière intensifiée, avec la convergence numérique et les pratiques accrues d'Internet. Le rapport souligne même le fait que

¹⁵⁰ Ce document est disponible en ligne : http://www.clemi.ac-aix-marseille.fr/spip/IMG/pdf/rapport_inspection_generale.pdf

journalistes et enseignants se découvrent aujourd'hui des intérêts communs et se rapprochent parfois, à travers l'éducation aux médias, pour mener un même *combat* : la défense de la civilisation de l'écrit.

Ainsi l'éducation aux médias en France a toujours été discutée comme un combat, une lutte contre des médias fugaces (« le développement et la diversification rapides des moyens d'information et de communication de masse » pour le rapport IGEN ; « les médias se développent de manière si rapide et diversifiée » Clémi, 2006) ; à partir d'abord sur leurs fonctions dans la vie sociale, politique et cognitive des individus. C'est d'ailleurs à travers la problématique individuelle que se pose toute la question de l'éducation aux médias en France et non dans une perspective collective.

Un imaginaire largement implanté en France

Les médias sont présentés comme concurrents de l'école, non seulement car ils attirent les jeunes qui y consacrent beaucoup de temps, mais parce qu'ils sont des filtres à la connaissance, des écrans au savoir et à la réalité. Cette dimension de présentation des médias se retrouve en filigrane des discours officiels en éducation aux médias, comme nous avons pu le souligner plus précisément dans les différents documents du corpus. C'est justement parce que les médias modifient notre rapport au monde et au savoir que l'école, garante de celui-ci, se doit d'intervenir et non seulement d'apporter aux élèves une compréhension des médias, sinon de leur apprendre comment en avoir « un usage sûr et raisonné ». Le projet d'éducation aux médias est donc interventionniste auprès des jeunes, amateurs de médias, mais aussi, symboliquement auprès des médias eux-mêmes puisqu'est mis l'accent sur les nombreux partenariats que ce projet implique avec les différents acteurs des médias (comprendons, de la presse), permettant par là même de transformer ces « filtres » en « garants de la démocratie ».

C'est donc par un argument critique que les médias pénètrent l'école, d'abord par la presse (visée citoyenne) puis par les médias audio-visuels (filtre à dissiper) et enfin avec l'aspect commercial de la convergence numérique (sous l'influence de l'Europe). On en arrive à parler de consommation des médias (rappelons l'énoncé du Clémi, en 2011 qui pourtant réaffirme que : « Il ne s'agit pas de promouvoir une réflexion techniciste ou *consumentiste* mais bien civique »).

On retrouve alors cette vieille querelle sur une vision élitiste de l'information (noble) versus une communication qui appelle aux émotions et passion et est donc trompeuse. Mais en France, information et communication fonctionnent ensemble, les SIC en sont la preuve, et c'est donc en mettant l'accent sur la notion d'information que l'on sauve la légitimité de l'étude des médias. C'est pourquoi, nous semble-t-il, les discours sur l'éducation aux médias s'orientent vers l'étude de l'information et non de la communication, dimension pourtant constitutive des médias. L'éducation aux médias à la française est une éducation à l'information (d'actualité, car contrairement aux autres cas étudiés, la notion d'information n'est pas définie mais s'utilise alternativement et sans distinction avec celle d'actualité¹⁵¹), et la presse, média « noble », est la condition de leur entrée dans l'éducation.

Nous avons pu souligner précédemment les différents vocables utilisés pour les qualifier, de même que, parallèlement, l'intégration progressive, dans les discours, de la pluralité des médias, non plus seulement de la presse, et de la dimension créative dont ils peuvent être porteurs. Nous avançons que ces dimensions sont le résultat des travaux menés conjointement avec l'Europe qui s'inspire beaucoup des projets anglophones pour qui, comme nous avons pu le voir avec l'Australie, la question de la créativité, et même du plaisir, font partie des discours officiels. Les discours officiels français sont donc travaillés par les questions déjà présentes dans les discours étrangers, car, dans la collaboration, des compromis sont à établir.

Cependant, le débat sur les médias est « un problème posé le plus souvent en termes passionnels » (Gonnet, Vandervoorde, 1982 : 10). Or en France, c'est bien le scepticisme qui subsiste dans ces débats, l'imaginaire général sur les médias étant schématiquement scindé entre d'un côté les médias de l'écrit, outil de propagande mais aussi de démocratie, et de l'autre, les médias audiovisuels, insaisissables, séducteurs, et sans qualité. Mais malgré la spécialité SIC de la grande majorité des experts engagés auprès du Clémi, c'est non seulement l'argument pédagogique qui prime dans leurs

¹⁵¹ Nous avons questionné Evelyne Bevort à ce propos lors de notre entretien. Elle signale, au contraire, que la notion d'information est « transmédia », qu'elle permet ainsi d'aborder les médias dans un axe transversal. Cependant, elle spécifie que l'éducation aux médias est, pour le Clémi, une éducation à la citoyenneté démocratique et que celle-ci se joue particulièrement sur les questions de contenus d'information. De plus, ce choix a été orienté par la synergie existante, dès le départ du centre, avec les journalistes.

discours, mais également un imaginaire lointain des formes scientifiques de présentation des médias qui s'y construisent.

Aussi relevons-nous à nouveau les trois niveaux de contraintes possible. Tout d'abord, les discours de scientifiques et experts, qui sont réadaptés au besoin de l'instance en charge de les programmer dans un projet éducatif. Le Clémi met donc l'accent sur certains médias et certaines fonctions. Ensuite, l'institution, dans son projet éducatif global, ne retient du discours programmatique que les éléments pertinents à l'intégration du domaine dans l'ensemble du curriculum. Ainsi, toutes les dimensions ludiques et créatives bien explorées par les chercheurs, commençant à poindre dans le discours du Clémi, sont abandonnées au profit d'un esprit critique et d'un éclairage citoyen, en phase avec le modèle éducatif français. Cela nous permet de réaffirmer que dans ce projet d'éducation aux médias, au niveau des discours instituants mais aussi institutionnels à moindre mesure, c'est l'institution scolaire qui se redéfinit plutôt qu'elle ne cherche à définir les médias, cela expliquant le manque d'intérêt pour ses qualités propres.

Une approche de l'éducation du siècle des Lumières

Ce projet d'éducation aux médias, parce qu'il est avant tout un projet éducatif, plutôt qu'une construction de connaissance sur l'objet étudié, vise, nous l'avons souligné, à revaloriser et moderniser l'institution scolaire. Au-delà de cela, les conditions mêmes de cette éducation semblent être portées par trois dimensions directement issues de l'idéologie des Lumières : lever l'obscurantisme et accéder à un usage raisonné, mettre de l'ordre en accédant au savoir, apprendre pour être un citoyen.

La métaphore « lumineuse » ou l'articulation protection/ éclairage

Toute la rhétorique autour du rapport des jeunes et des médias tient de la protection, comme nous avons pu le souligner par ailleurs, et le projet éducatif lui-même développe l'idée d'un élève et citoyen « éclairé ». Comme si les médias plongeaient les jeunes dans un brouillard que seule l'éducation permet d'éclairer, rendant alors leur raison à ces individus bernés par l'émotion et la futilité des messages. « Pour exercer sa liberté, le citoyen doit être éclairé » nous dit le socle commun avant de nous inciter à « être

éduqué aux médias ». Cette prédominance de la démarche analytique de mise à distance n'est pas sans nous rappeler une dimension historique et fondamentale du domaine éducatif en France.

La philosophie des lumières repose sur « la mise en forme intégrée des connaissances ». L'homme doit sortir de sa nécessité des autres, se servir de son entendement sans être dirigé par d'autres, il doit acquérir l'autonomie. Les allégories avec la lumière sont utilisées pour le mouvement intellectuel critique qui prône le passage de l'obscurantisme à la connaissance rationnelle. C'est alors dans la recherche de l'investigation empirique des choses, les rapports, corrélations et lois qui les régissent, jusque là masqués par les préjugés, que la lumière apparaît. La vérité de la nature s'éclaire alors par la raison.

C'est un grand et beau spectacle de voir l'homme sortir en quelque manière du néant par ses propres efforts; dissiper, *par les lumières de la raison*, les ténèbres dans lesquelles la nature l'avait enveloppé, s'élever au-dessus de soi-même; s'élancer par l'esprit jusque dans les régions célestes... et ce qui est plus grand et plus difficile, rentrer en soi pour y étudier l'homme et connaître sa nature, ses devoirs et sa fin. (Jean-Jacques Rousseau, 1750)

Nous ne pouvons considérer cette philosophie comme consistante de la matière éducative même puisque, selon Rousseau, la réponse est sans appel :

Voulez-vous prendre une idée de l'éducation publique ? Lisez la république de Platon. Ce n'est point un ouvrage de politique, comme le pensent ceux qui ne jugent des livres que par leurs titres. C'est le plus beau Traité d'éducation qu'on ait jamais fait¹⁵² (Rousseau, 1762 : 13).

Ce n'est plus surprenant de voir dans les discours des experts, des comparaisons de l'éducation aux médias avec l'allégorie de la caverne, ou encore, les débats sur les médias comparés à ceux de Phèdre et Socrate (Gonnet, 1997). Ce n'est alors pas non plus paradoxal que le scepticisme marqué envers les médias, du plus récent au plus ancien, perdure au fil du temps, malgré une connaissance accrue des médias par ailleurs.

Une ouverture sur le monde contrainte

Comme nous l'avons souligné plus haut, les médias ont été rapprochés de l'école pour la nécessité d'ouvrir celle-ci sur le monde. Or ce monde, celui que les médias

¹⁵² Nous avons volontairement gardé la version originale de cet extrait de *Émile ou de l'Éducation*, par J.J. Rousseau, Tome Premier, 1762.

permettent d'atteindre, est un monde contraint, comme limité à la seule sphère nationale. Nous retrouvons cette limitation dans les discours instituants, et nous voyons cette limite dans les discours institutionnels, surtout ceux de 1982 qui font mention d'une « fluctuation du monde », « agitation extérieure », « nuisance de notre civilisation », comme si le monde dépeint par les médias était nécessairement de cet ordre. Tout comme ce projet renforce la mission première de l'école :

Les élèves doivent pouvoir dans un climat de sérénité s'instruire et se construire afin d'accéder à *l'autonomie de jugement*. L'Etat doit empêcher que leur esprit soit harcelé par la violence et les fureurs de la société : sans être une chambre stérile, l'école ne saurait devenir la chambre d'échos des passions du monde, sous peine de faillir à sa mission éducative (Stasi, 2003 : 14)¹⁵³.

L'école française est héritière de l'idéologie des Lumières et des valeurs et idéaux de la Révolution de 1789. La troisième république met en place en 1880 les grands principes de l'éducation par les lois scolaires posées par le monopole de l'État : la gratuité, la liberté d'enseignement, l'obligation scolaire et la laïcité, qui ont toutes pour finalité l'intégration de tous dans le corps social par l'uniformisation des connaissances, des valeurs morales et des catégories intellectuelles. Ces lois incarnent l'humanisme rationaliste et le principe démocratique. Le modèle d'intégration de l'école républicaine est universaliste et égalitaire. L'égalité de tous devant l'éducation est un principe fondamental de la république ; l'obligation et la gratuité sont au service de la démocratisation de l'enseignement. La dominante royale puis républicaine tend donc à contrôler l'ensemble du devenir de la nation et l'invention de la culture de la laïcité renforcent le contrôle de l'État sur les populations en donnant à l'école le pouvoir d'instruire (en l'enlevant à l'Église lors de la séparation de l'État en 1905). Les discours officiels sur l'éducation aux médias nous paraissent non seulement emprunter à cette philosophie, mais aussi valider explicitement leur attachement à ces valeurs. En cela confirmons-nous qu'ils « disent » autant l'institution qu'ils ne disent le projet d'éduquer aux médias. Comme si son existence dépendait du degré d'assimilation possible au modèle inflexible d'éducation, l'étude des médias dépend alors bien plus du projet citoyen que d'une connaissance de l'objet pourtant ciblé. D'une éducation aux médias comme fin, nous retournons à une éducation comme moyen.

¹⁵³ <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/034000725/0000.pdf>

L'éducation aux médias, un projet d'éducation à la citoyenneté

Le domaine de l'éducation aux médias en France est explicitement associé à « la formation du citoyen de demain »¹⁵⁴ par les deux instances. Nous pouvons lire cela en filigrane de la création du projet, dès la lettre de Haby (1976), puis notamment dans le rapport fondateur du Clémi (1982), dans le reste de leurs productions discursives, et finalement aussi dans le discours instituant par l'inscription même du projet dans le socle des compétences civiques et sociales. L'interdiscours reprend aussi largement cette approche citoyenne, le rapport à l'information faisant « partie de la construction citoyenne ». Tout le travail de définition de l'éducation aux médias comme « enjeu civique », faisant que « cette éducation est absolument primordiale pour la formation de citoyens capables d'exercer leur libre arbitre et de participer activement à la démocratie » (CFEM, 2009 : 12), est réaffirmé à chaque production officielle d'un discours sur l'éducation aux médias.

Le journalisme et la presse d'information

Si la presse et l'information sont les objets privilégiés de l'éducation aux médias en France, dans une approche analytique (souvent comparative, dans le souci de valorisation du pluralisme), ils le sont également dans le travail de production.

Le projet de la presse à l'école est motivé, pour l'institution scolaire, par deux axes : produire pour apprendre (la production est donc une contrainte nouvelle d'intégration des connaissances) ; produire pour être responsable et savoir exprimer son point de vue. S'il y a une longue tradition de journaux scolaires en France, et la possibilité de leur pérennisation, ne serait-ce que grâce à l'existence du centre d'archivage au Clémi, nous avons pu voir les limites de cet idéal de citoyenneté au travers de la censure qui s'y

¹⁵⁴ Slogan du Clémi sur ses plaquettes de présentation, dès sa formation en 1982 et jusqu'à aujourd'hui, l'axe citoyen est annoncé comme central dans cette approche de l'éducation aux médias permettant « d'enrichir l'enseignement et de contribuer à une meilleure formation du futur citoyen » dans les années 1980 ; parce que, dans les années 1990, « l'information fait à ce point partie de notre vie quotidienne qu'elle nous apparaît naturelle, simple. Or, à observer comment elle se fabrique, comment elle est reçue par les différents publics, à constater la tentation de confiscation qu'elle suscite – parce qu'elle représente un pouvoir –, on aborde un mode complexe, subtil. Pour devenir un **citoyen responsable et libre**, la distance et le sens critique sont donc indispensables » ; jusqu'à aujourd'hui où l'on souhaite « Que prospèrent des médias de qualité pour le public exigeant de demain, soucieux de pluralisme, formés aux pratiques de l'argumentation, à la réflexion sur l'éthique et à l'idée même de démocratie qui prend ainsi tout son sens ! »

applique toujours¹⁵⁵. De plus, la dimension toujours critique et analytique de cette démarche de production ne permet pas, dans les discours à son égard, de mettre en avant l'aspect simplement ludique de l'opération (qui est le premier aspect souligné par les jeunes dans leur rapport aux médias). L'école occupe alors la mission de transformer des « idoles » (Gonnet, Vandervoerde, 1982) en citoyens.

Un républicanisme intégré

Cette approche de la citoyenneté est révélée, à plusieurs niveaux du texte, par des formations discursives relevant d'un républicanisme traditionnel tel que nous avons pu le présenter précédemment. La recherche d'unité et d'indivisibilité trouve sa place dans ces discours officiels qui veulent, par le Socle ou par l'éducation aux médias, construire des « valeurs de culture commune ». Nous avons aussi souligné plus haut le fait que le Clémi, dans sa lecture des programmes scolaires sous l'angle de l'éducation aux médias, relève toutes les dimensions citoyennes du projet de l'école comme étant autant d'ouvertures possibles sur une éducation aux médias et renvoient à « toutes les références à la citoyenneté, à l'ouverture sur le monde, à la curiosité, la découverte, etc. ». Aussi le projet de l'éducation aux médias, orienté vers une perspective d'éducation à la citoyenneté est la réponse française à la nécessité d'ouvrir l'école sur le monde, celui-ci se constituant par une idéologie spécifique ; alors que l'Europe influence de plus en plus à une ouverture élargie, dont l'apparition commence à poindre dans les discours officiels.

Dans le projet d'harmonisation de l'Europe et grâce à son action dans la reconnaissance et la valorisation de l'éducation aux médias dans chaque pays membre, celle-ci a une grande influence sur la définition même que la France va donner à l'éducation aux médias. Les processus de légitimation externes ont montré ce renvoi régulier aux instances internationales et le guide Clémi/CNDP 2011 montre les ambiguïtés d'un domaine inscrit dans deux aires idéologiques. Il ne fait d'ailleurs plus mention de cette dimension citoyenne alors qu'elle reste l'axe central de présentation du Clémi (confirmé

¹⁵⁵ La célébration des vingt ans de légalisation de la presse étudiante et lycéenne a donné lieu à différentes manifestations dont des événements et forums organisés par l'association Jets d'Encre dont on peut trouver une synthèse dans *Jeunes & Médias. Les cahiers francophones de l'éducation aux médias*, 2012, n°3, Paris : Publibook. Un table de discussion était organisée au sujet de la censure dans la presse lycéenne. Site de l'association : <http://www.jetsdencre.asso.fr/>

par vingt ans de plaquettes de présentation du centre), de même que la porte d'entrée dans le socle des compétences et connaissances dans le sixième module. Mais si en 1982 on parle d'un élève citoyen, en 2011 on mentionne un élève consommateur. Le discours est « travaillé » par les actions extérieures.

Dans les discours instituants, la seule apparition du terme même de « consommation » se dit en ces termes dans le cadre des capacités de la culture humaniste (5e module) : « faire la distinction entre produits de consommation culturelle et œuvres d'art ». Cet énoncé est représentatif de la tension portée par le rapport aux médias et aux industries culturelles, de même que la dissociation entre un individu consommateur de ces médias et un citoyen.

Nous retrouvons ici une forme de paradoxe entre une France largement impliquée dans les instances plus internationales (UNESCO par exemple) et participant grandement aux projets d'harmonisation et de définition (Agenda de Paris, 2007), encourageant par là les recommandations et conventions européennes ; mais qui, en même temps, confirme la nécessité d'une appropriation nationale et brandit, dans son cas, une singularité éducative relevée par un discours sur l'institution elle-même. Pour le dire autrement, les instances françaises s'engagent dans des formations discursives à vocation universelle à partir de leur modèle spécifique de gestion des questions éducatives. Cela n'est pas sans nous rappeler à une propension nationale à l'universalisation et à l'ethnocentrisme. Nous avons vu que l'influence de cette approche de l'éducation aux médias avait eu un impact majeur au Québec, dans les discours institutionnels, qui peuvent prendre la liberté de se réappropriier ces notions, alors que les discours instituants avaient effacé cette mention qui renvoie à une toute autre réalité au Québec. Cependant, il y a peut-être dans cette tension imposée par la collaboration avec l'Europe, des éléments pertinents à retenir. La question de la citoyenneté, d'une manière générale, se confronte aux problématiques européennes. Aussi pensons-nous que l'éducation aux médias sera largement concernée par ces tensions et se constituera, au niveau européen, puis français, par référence aux droits de l'Homme. Cela semble être la piste la plus probable de congruence des diverses approches de la démocratie portées par l'Europe comme le montre l'ouvrage collectif dirigé par Camilleri en 1995 et intitulé « Différence et cultures en Europe ». Reste à savoir s'il sera question des droits de l'Homme, « universels », ou des droits de l'Homme et du citoyen, républicain.

Bilan : Les discours en éducation aux médias comme méta-discours de l'institution

L'analyse de ce corpus français nous permet de conclure temporairement sur deux points. D'une part, rappelons que la centralité de l'école dans ces discours sur l'éducation aux médias, dans une perspective philosophique puisant ses références dans le siècle des Lumières, garantit à l'école une mission citoyenne rendue possible par une éducation critique à l'information médiatique. L'ensemble des discours officiels étudiés est donc un méta-discours sur l'institution elle-même, et en emprunte les valeurs.

D'autre part, nous avons identifié une réelle rupture entre les discours officiels et les travaux d'experts qui pourtant, dans d'autres contextes, sont beaucoup plus intégrés, comme nous avons pu le voir. L'approche défensive et l'absence de reconnaissance de diverses fonctions des médias en font, non plus un objet d'apprentissage, mais un outil pédagogique d'accès au savoir. L'éducation aux médias, dans la connaissance qu'elle produit sur les médias, semble s'affilier à un processus de déconstruction, plutôt que compréhension. Si nous avons pu constater que la notion centrale de « non-transparence » fondait théoriquement tout le projet d'éduquer aux médias, il est apparu dans le cas de la France que le concept de représentation était associé à celui de « médiation ». La notion de médiation est ici entendue comme « lieu de passage, lieu de transition, lieu de séparation, lieu de distanciation » (Lévy, 2003 : 14).

Par conséquent, en France, les pratiques culturelles médiatiques ne sont pas reconnues comme participant à l'émancipation de l'individu ni des groupes.

Le plus grand paradoxe que ces discours révèlent repose dans cette tension entre un domaine fondé sur la refonte du projet de l'école vers des pédagogies nouvelles et l'apprentissage de la singularité des pratiques et de la généralité des fonctions ludiques par exemple ; et une école qui, pour l'intégrer, le modèle à son image pour ne pas risquer d'être modifiée. Comme nous le mentionnait G. Jacquinot-Delaunay lors d'une entrevue, il vaudrait mieux ne plus parler de l'éducation aux médias si celle-ci avait seulement réussi à modifier l'école. Mais les discours sur l'éducation aux médias, même institutionnalisés, même prescrits, continuent à se fonder sur le mode argumentaire, témoignant de l'impénétrabilité du système éducatif dans la formulation complète du projet. Cependant, réduite aux dimensions que nous venons d'identifier, l'éducation aux médias prend place à l'école car, en perdant de sa diversité, et, pouvons-nous dire, de

son essence, elle sert à présent l'institution, hautement porteuse des valeurs de la république.

En se présentant comme démarche citoyenne, mais surtout, comme outil d'ouverture sur le monde servant à porter l'école vers la modernité, l'éducation aux médias a toutefois soulevé des problèmes. Lorsque l'école est appelée à s'ouvrir au monde, lorsque celle-ci est confrontée à des questionnements quant à sa capacité à prendre en compte la réalité socio-culturelle qui l'entoure, c'est le modèle républicain qui refait surface. Or si l'éducation aux médias conduit à cette revalorisation du modèle républicain, c'est qu'elle interroge des dimensions identitaires et culturelles de la France.

CONCLUSION : L'EDUCATION AUX MEDIAS COMME REAFFIRMATION DU MODELE REPUBLICAIN

Le paysage français de l'éducation aux médias est contradictoire. Les médias, par la presse notamment et le métier de journaliste en particulier, occupent une place importante dans cette société où la liberté d'expression et le goût pour les débats sont constitutifs. C'est naturellement que le questionnement même des journalistes sur leur propre profession a permis une alliance pérenne avec ce domaine spécifique d'approche des médias ; c'est aussi pour cela que ces médias de l'écrit ont eu une place à jouer au sein de l'école, garante de l'autonomie et de la pensée critique des élèves. Mais si ce modèle à la française a de grandes lignes de force, dont une existence institutionnelle datée, un réseau dynamique et légitimé et une vraie reconnaissance du projet, d'après Evelyne Bevort, rencontrée en entretien, « les moyens ne sont pas proportionnels aux intérêts que ça suscite ».

Comme nous venons de le voir, la mise en discours du domaine de l'éducation aux médias dans les sphères légitimes et institutionnelles est l'occasion de réaffirmer le modèle républicain dans un méta-discours de l'institution. L'étude de ces discours nous a conduite à cette conclusion suite à l'identification de nombreux paradoxes. Tout d'abord, nous avons souligné que ce projet d'étude des médias dit finalement peu sur les médias et témoigne d'un imaginaire de scepticisme par rapport à leurs fonctions, qui tranche avec le discours des experts dans le domaine. Il y a donc une césure discursive

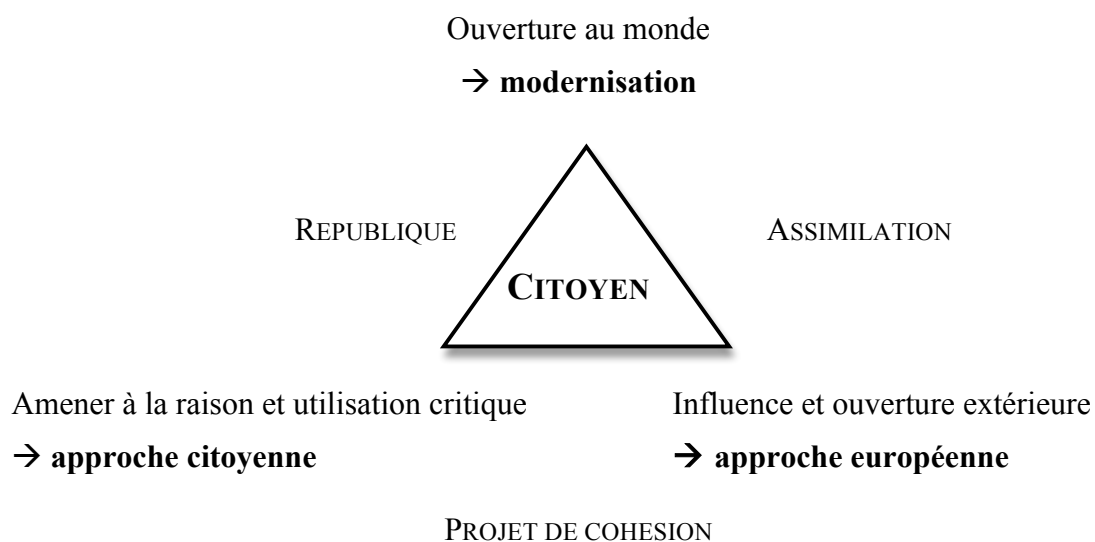
importante entre les différentes sources d'énonciation, ce qui n'était pas le cas dans les autres terrains à l'étude. Parce que les médias sont appréhendés comme des filtres à la connaissance, comme des écrans s'interposant entre les élèves et la réalité du monde, le projet éducatif vise la levée de l'obscurantisme. Aussi voyons-nous dans la mise en discours de ces instances une approche traditionnelle et historique propre à la France, ce qui conduit à une deuxième observation qui est celle du paradoxe entre cette modernité recherchée et le besoin d'ancrage dans la tradition. Nous avons relevé ce mécanisme à différents niveaux et conclu, encore une fois, à la centralité de l'École dans ces discours.

Enfin, c'est bien grâce à une connaissance du terrain et une approche historique de l'apparition de ce domaine que nous pouvons en saisir le fonctionnement discursif et révéler, d'une part l'absence notable de fonction injonctive du discours instituant, et la pauvreté définitoire des discours institutionnels qui, d'autre part, se renvoient constamment la responsabilité de « faire exister » cette éducation aux médias dans le paysage éducatif français. Au Québec, l'institutionnalisation du domaine semblait être la première étape de reconnaissance des pratiques médiatiques dans leurs dimensions culturelles et éducatives. En France, cette institutionnalisation est présentée comme la preuve du bien fondé de l'institution scolaire républicaine, capable de transformer les médias fugaces en « outil de démocratie » ; de convertir une « culture mosaïque » et « inégale selon les milieux familiaux » en « valeur de culture commune » ; d'intégrer une démarche citoyenne pour « former les citoyens de demain » (Clémi, CNDP, 2011).

Nous devons conclure sur le fait que finalement, la France n'est pas un terrain approprié pour questionner les dimensions interculturelles des médias car, malgré la diversité culturelle qui compose sa société, le modèle républicain en efface les traces ; mais surtout, parce que dans les discours officiels en éducation aux médias, ce n'est pas tant des médias qu'il est question, sinon du modèle lui-même. Ce n'est peut-être pas fortuit. En effet, si les discours sur l'éducation aux médias sont le lieu de réaffirmation du modèle républicain, c'est bien que les médias font surgir des questionnements qui l'interpellent. Ailleurs, l'avènement et la multiplication des médias se sont accompagnés d'une réflexion sur l'ouverture culturelle, multiculturelle, en d'autres termes, d'un questionnement sur la diversité. En France, en occultant la nature des médias sous un imaginaire républicain de la mondialisation, c'est aussi ce questionnement qui se pose sous les jalons du modèle socio-politique plus large, à

travers l'institution qui le mieux le valorise. Si les médias exposent des problématiques liées à la diversité, la France les aborde selon le principe fondateur de la citoyenneté. Nous pouvons synthétiser l'approche de l'éducation aux médias en France dans le schéma suivant :

Schéma de synthèse de convergence de l'éducation aux médias
avec les problématiques interculturelles en France



PARTIE 5

Interprétation et prospective

Chapitre 1

Analogies et dissemblances, comparer pour mieux comprendre

L'approche comparatiste pose nécessairement des questions épistémologiques comme nous avons pu le mentionner dans le chapitre méthodologique. Notre choix d'adopter une stratégie « sociétale » (Maurice, 1989) qui, au-delà de la comparaison terme à terme envisage le phénomène étudié dans sa cohérence nationale, a laissé apparaître l'importance de l'influence du modèle socio-politique sur les discours officiels. En plus de la compréhension interne à chaque cas, elle nous autorise également à nous enquérir des ressemblances et des différences entre les cas étudiés. Cette posture nous permet alors de faire émerger à la fois les tendances partagées par nos cas, donc ayant une valeur plutôt « universelle », mais aussi les éléments spécifiques à chacun d'eux. En d'autres termes, elle permet de distinguer les propriétés de l'objet des éléments du contexte.

La comparaison a pour avantage majeur de conduire à multiplier les points de vue sur un même objet et d'adopter, en cela, une perspective elle-même interculturelle. Elle n'est cependant pas sans poser quelques difficultés. La première consiste en la manière de déterminer les différences les plus pertinentes pour éclairer notre problématique. Comment ne pas confondre les différences observées avec la diversité des cas étudiés ? Aussi avons-nous choisi de présenter les éléments de différenciation à partir de leur critère de pertinence pour comprendre chaque cas indépendamment, et, en les consignants dans un tableau synthétique, de n'en retenir que les éléments d'analyse qui,

en définitive émergent naturellement dans l'interprétation. Nous remarquons alors que ce qui fait sens dans un cas n'est pas nécessairement l'élément pertinent dans un autre. La deuxième difficulté est liée, au contraire, à l'identification des éléments de similitude. Comme nous l'avons déjà mentionné, notre approche générale de la recherche, et encore plus spécifiquement l'analyse de discours, nécessitent la contextualisation et la prise en compte des dimensions historiques et culturelles. Or, nous avons remarqué, par cette étude, des moments d'influence au sein de ce projet d'éducation aux médias. En effet, formulé par des instances internationales, certaines conditions de sa mise en discours dépendent d'un champ sémantique balisé. Comment ne pas donner comme éléments de similitude des acceptions liées à l'influence des modèles théoriques ? Nous avons pu, pour cela, repérer les zones d'influence, et faire émerger, par le croisement des discours, les incohérences qui peuvent être le résultat de ce type d'appropriation. De plus, l'identification de ce problème a fait naître un cadre interprétatif réfléchi dans la détermination spécifique des notions employées, conduisant à une comparaison riche des concepts mobilisés. Enfin, l'usage de ces notions transversales est toujours interprété dans un co-texte et au sein de l'interdiscours qui en détermine souvent la spécificité, au-delà du partage sémantique.

Tous ces éléments, s'ils enrichissent la recherche, imposent également des formes de limitation car « augmenter le nombre de cas permet de renforcer la représentativité de la recherche, tout en élevant le niveau de généralisation, mais réduit de ce fait la précision du propos » (Vigour, 2005 : 184). Dans l'acceptation d'une possible utilisation de superflu dans notre analyse de corpus, nous allons alors, dans le chapitre suivant, tenter une synthèse méticuleuse en présentant quelques-uns des éléments pertinents de comparaison afin de construire le cadre interprétatif nous conduisant à la proposition d'une généralisation. Celle-ci se présentera, par la suite, comme la réponse à la question : pourquoi les notions identifiées comme points de convergence sont-elles précisément au croisement des médias et de l'interculturel, et en quoi permettent-elles d'envisager l'interculturalité des médias ? Mais avant cela, nous présentons les résultats de la comparaison.

RELATION ENTRE LES DISCOURS : PAS TOUJOURS EN MIROIR DE LA RELATION ENTRE LES INSTANCES

Lors de cette analyse, un élément important d'interprétation nous a marquée, transversalement à nos trois cas, et parallèlement à ce que nous avons déjà identifié comme une constante. Il s'agit des relations entre les discours officiels. Tout comme le fonctionnement en paire des institutions, nous avons relevé que les relations que les discours entretiennent entre eux sont un élément fondamental de leur compréhension. Aussi allons-nous présenter les dynamiques relationnelles à l'œuvre dans les discours, comme base de comparaison de nos résultats. Nous verrons alors que chaque terrain, malgré l'apparente symétrie de son corpus, relève de logiques distinctes de mise en discours de l'éducation aux médias.

De la symétrie des visées...

Dans cette étude internationale, nous avons été confrontée à la première ambiguïté de ce corpus : les textes ne sont pas homologues. Nous avons pallié à l'hétérogénéité de fait d'une approche internationale en établissant un corpus de textes comparables sur la base de leurs visées, dépendamment de leur statut dans chacun des contextes. Nous avons identifié un corpus de discours instituants, qui ont une fonction légale car portée par les politiques éducatives qui dictent ce que les élèves doivent apprendre au cours de leur cursus scolaire, ici au secondaire. Ces discours instituants ont donc pour fonction première de prescrire l'éducation aux médias dans ce contexte.

Ensuite, portés par l'instance légitime, nous avons présenté un corpus de discours institutionnels qui ont pour fonction majeure de déterminer les pistes et les positions éducatives à adopter face à ce qui est prescrit. Ils sont donc à la fois programmatique, car ils donnent de la matière en exposant les intentions de ce qui a été prescrit, et normatifs puisqu'ils en dictent les règles et les valeurs. Ces deux types de documents ont en commun les fonctions définitoire et constituante que nous accordons aux discours et qui nous permet de cerner en quoi ceux-ci font exister officiellement le domaine de l'éducation aux médias dans le champ éducatif des trois pays à l'étude. Or, s'ils ont bien été choisis relativement à leurs visées, nous avons pu constater que tous ne remplissent pas leurs fonctions à la hauteur de ce qui était attendu. Nous avons ainsi identifié une dynamique intéressante de renvoi et de coexistence de ces discours dans le

terrain étudié, et ce, relativement aux fonctions qu'ils doivent occuper, et en réponse au positionnement de chacun d'eux.

... aux fonctions inégales

À l'image des premières remarques sur les relations des instances (autonomes en Australie ; concurrentes au Québec et interdépendantes en France), voici comment nous pourrions synthétiser les relations discursives entre ces mêmes instances.

Dans le cas de l'Australie :

Discours instituants du **VCE** : forte prescription, forte fonction définitoire.

Chacun des discours est *autonome*, l'un visant à l'enrichir l'autre, et vice et versa. Ils réfèrent l'un à l'autre sans qu'ils en soient la condition d'existence.

Discours institutionnels de **ATOM** : dimension normative faible ; forte fonction définitoire ; forte fonction programmatique.

La relation d'autonomie entre les instances a un fort impact sur les discours car chacun garde son indépendance et assume ses fonctions. L'institution prescrit et l'instance légitime programme. Les discours instituants étant déjà largement définitoires et complets, les discours institutionnels ne font que compléter les fonctions programmatiques et les dimensions didactiques. Nous avons pu constater que les discours instituants et institutionnels se partagent les locuteurs (même si les énonciateurs sont différents), mais chaque instance conserve son statut. Ainsi, nous avons souligné une dimension critique plus avancée dans les discours d'ATOM qui ne fait que renforcer l'idée d'une autonomie face à l'institution.

Dans le cas du Québec :

Discours instituants du **MELS** : faible fonction prescriptive, fonction définitoire moyenne.

Parole d'expert *versus* parole politique → pas de reconnaissance mutuelle, pas de réciprocité ou de renvoi et faible relation de légitimité

Discours institutionnels du **CREM** : forte dimension normative ; forte fonction définitoire ; fonction programmatique moindre.

Les relations entre les instances ont ici un impact important sur les discours puisque, en ne mentionnant pas l'existence de l'instance légitime, les discours instituants n'en valorisent pas les fonctions programmatiques ; et le discours institutionnel, en retour, ne bénéficie que peu de la légitimité acquise par l'officialisation du projet dans le programme. L'institution porte un discours atténuant ses fonctions prescriptives et l'instance légitime, par la forte dimension normative qui l'habite, contribuent, toutes deux, à présenter un profil en phase argumentative de légitimation du projet même. Parallèlement au fait que ce domaine ne soit pas encore assumé, les deux locuteurs engagés dans son officialisation s'ignorent. La phase finale d'institutionnalisation du discours instituant procède à l'effacement énonciatif qui fait définitivement disparaître le CREM du processus d'officialisation de l'éducation aux médias.

Dans le cas de la France :

Discours instituants du **MEJS** : très faible fonction prescriptive, nulle fonction définitoire.

Relation de *dépendance* définitoire et partage de légitimité → les instances se renvoient dans leurs rôles respectifs de définition et de prescription

Discours institutionnels du **CLEMI** : forte dimension programmatique ; faible fonction définitoire ; forte dimension normative.

Les relations entre le Clémi et le ministère autorisent cet officiel (et attendu) partage des tâches discursives. Pourtant, le discours prescriptif est très faible et renvoie implicitement à la dimension définitoire et programmatique des discours institutionnels qui, s'ils occupent ces fonctions légitimes, sont pourtant dans un processus permanent de renvoi de légitimité (traditionnelle et externe). Il y a de nombreux paradoxes dans ces discours dont les fonctions ne répondent pas aux visées ni ne semblent correspondre à la situation d'institutionnalisation du domaine dans les deux niveaux (légitime et prescrit). Il semblerait par ailleurs que le Clémi, dont le rôle est précisément le foisonnement de discours programmatiques et définitoires, s'il est en phase avec l'approche éducative de l'institution, soit plus lointain de la démarche heuristique concernant les médias, et portée par les chercheurs et experts.

Le document le plus riche du corpus

Les discours constituent ce qu'est l'éducation aux médias dans chacun de ces cas. Le fonctionnement des discours nous éclaire ainsi sur le fonctionnement du domaine. Après examen de l'ensemble du corpus, nous remarquons une différence intéressante entre le statut et la fonction du document qui nous apparaît être le plus marquant et le plus important, du point de vue analytique, pour fonder discursivement le modèle. Nous en présentons la synthèse dans le tableau suivant.

Tableau comparatif du document le plus riche du corpus pour chacun des cas étudié.

	AUSTRALIE	QUEBEC	FRANCE
Texte	<i>Media Study Design</i>	Domaine général de formation : Éducation aux médias	Éduquer aux médias, ça s'apprend !
Source	VCE	CREM	Clémi
Fonction	Prescriptive	Programmatique	Didactique

Puisque l'intégration de l'éducation aux médias dans le paysage éducatif dépend de sa prescription, tout comme ce sont les discours qui en dessinent la substance et l'existence même, l'Australie, le Québec et la France présentent une éducation aux médias différente, et ce, malgré le partage de fondements théoriques internationalement reconnus.

Alors nous pouvons conclure, sur ce point, que, au-delà du constat que nous avons déjà énoncé dans la présentation des cas, l'analyse de discours nous confirme que l'approche transversale adoptée par la France et le Québec ne semble pas rendre possible une réelle prescription ; d'autant que les instances en charge de compléter les contenus théoriques et didactiques sont toutes deux ancrées dans des discours assez normatifs qui ne permettent pas à l'éducation aux médias d'acquérir un statut digne d'implantation sérieuse dans le programme. Il semblerait alors que ces deux cas soient toujours au stade de la phase de reconnaissance où l'argumentation et la légitimation établissent le profil et les valeurs associées à l'éducation aux médias. La récente institutionnalisation du domaine, parce qu'elle ne prescrit que peu ni ne définit guère plus le projet, participe de ce constat.

Par ailleurs, nous avons pu identifier que les discours du Québec et de l’Australie présentent des approches assez diversifiées des médias, alors que la France reste dans une approche essentiellement tournée autour de la presse et de l’information. Aussi pouvons-nous conclure que cette éducation aux médias semble n’être pas uniquement dépendante de la nature des médias, mais bien des modèles éducatifs qui décident de lui faire une place. Malgré la cohérence internationale acquise dans le domaine, leurs différences locales restent substantielles.

Le système scolaire semble vouloir emprunter aux médias les dimensions qui répondent, contextuellement, à des problématiques spécifiques.

LA COMPARAISON : SIMILITUDES ET DIFFERENCES VERSUS GENERALISATION ET PARTICULARITE

La problématique détermine éminemment la sélection des éléments, résultats de l’analyse, choisis pour la comparaison. Par conséquent, la richesse de l’approche comparative est mise à profit de la distinction de ce qui, dans les points de convergences vers des dimensions interculturelles, appartient au contexte (donc spécifique à chaque cas), de ce qui se retrouve transversalement et peut être alors attribué à la nature des médias.

L’analyse menée nous conforte tout d’abord sur le choix de cette approche. En effet, nous avons pu voir que pour saisir la profondeur du corpus principal, nous avons dû mobiliser les trois démarches participant à l’élaboration du corpus secondaire.

Le corpus australien a été largement éclairé par la contextualisation permise à la fois par une longue présence sur le terrain et la rencontre des principaux acteurs du domaine. Dans le cas du Québec, nous avons dû nous munir d’un riche corpus secondaire, composé de l’interdiscours consigné dans les rapports précédant ou accompagnant les textes entérinant les réformes éducatives. Le corpus français s’est dévoilé dès la mise en place de la genèse du domaine de l’éducation aux médias car les discours officiels sont constitutifs de cette histoire.

C’est l’enchevêtrement de l’ensemble des expériences d’observation, de participation et l’analyse d’un corpus riche et pertinent qui nous a permis d’établir de véritables cas qui, par l’histoire du domaine, les préoccupations et prescriptions politiques, les ancrages et

orientations théoriques, forment des entités compréhensibles et comparables. Nous allons ainsi pouvoir établir des points de comparaison situés à divers niveaux. L'ensemble de notre recherche est porté par une démarche comparatiste et nous pouvons la lire en filigrane tout au long de ce texte. C'est en partie une synthèse de ce cheminement, ainsi qu'une comparaison plus systématique, que nous proposons dans ce chapitre. Nous allons alors suivre une progression impliquant la comparaison spécifique des discours officiels et la comparaison plus générale des contextes articulés au projet d'éduquer aux médias.

Les grandes similitudes de constitution du projet toujours confrontées à des terrains distincts

Malgré les différences que nous allons pouvoir exposer par la suite, nous avons souligné plusieurs points de ressemblance tout au long de ce travail. Tout d'abord, nous avons mis de l'avant la convergence théorique des travaux des experts vers des acceptions internationales du projet d'éducation aux médias. Nous avons pu présenter dans le premier chapitre une genèse internationale (éducation *contre* les médias, puis *par* les médias et enfin *aux* médias) qui témoigne d'une évolution parallèle et globale du rapport aux médias, notamment à travers le partage de travaux de recherche en communication de masse, ainsi que le développement progressif d'ancrages théoriques partagés pour ce domaine. Malgré les usages divergents et les différentes orientations prises par les pays à l'étude, nous soulignons cette acceptation collective des principes de l'éducation aux médias, qui pourtant, ne se retrouvent pas toujours dans les discours officiels. Le cas de la France, pourtant très engagée auprès des instances internationales ou européennes sur la question, semble symptomatique.

De plus, nous avons pu constater un phénomène constant qui est la constitution du domaine de l'éducation sur trois étapes. En effet, dans chacun des cas, le projet est avant tout porté par *la société civile*, témoignant alors d'une réelle préoccupation et engagement militants (que ce soit dans la protection ou la participation) ; ensuite centralisé par une *association légitime* en charge du domaine et reconnue par l'institution (intégrant, rejetant ou absorbant plus ou moins les autres organismes) ; et entrant finalement dans une *phase d'institutionnalisation* qui permet d'intégrer officiellement le domaine dans les préoccupations de l'institution scolaire. Ces trois

phases se déroulent globalement au même moment pour nos trois cas, sauf la phase d'institutionnalisation qui est bien plus précoce en Australie.

Et enfin, nous avons noté à plusieurs reprises la similarité d'existence parallèle de deux instances officielles en charge du projet, co-existantes dans une relation de plus ou moins forte dépendance.

Nous pouvons alors conclure que l'éducation aux médias participe d'un phénomène global de reconnaissance des médias comme champ de pratiques culturelles et du caractère éducatif auxquels ils sont liés, pour le meilleur ou pour le pire. Ce caractère prend quant à lui une dimension très différente dans chacun de nos terrains. En Australie, les médias sont éducatifs, ils viennent donc se positionner *en parallèle de l'école* dans les apprentissages. Ils n'y sont pas envisagés comme des concurrents. Au Québec, ils sont également perçus pour leur potentiel éducatif, mais en concurrence de l'institution scolaire quant à leur possibilité d'en créer un univers signifiant divergent. Alors, ils sont *mis au service de l'école* pour partager ce potentiel. En France, ils sont présentés comme concurrents de l'école, pourtant on ne leur reconnaît pas de rôle éducatif à priori. Ils doivent *être assimilés par l'école* qui, par son action, transformera les pratiques médiatiques en des phénomènes culturels, et par là même, changera les médias en des outils citoyens.

Chacun des contextes étudiés intègre donc différemment ce domaine, et ce, notamment en raison du modèle socio-culturel plus global qui le définit. Nous avons ainsi pu voir que chaque cas est porté par une idéologie politique différente et présentons, pour les comparer, l'articulation de ce modèle avec le projet d'éducation aux médias.

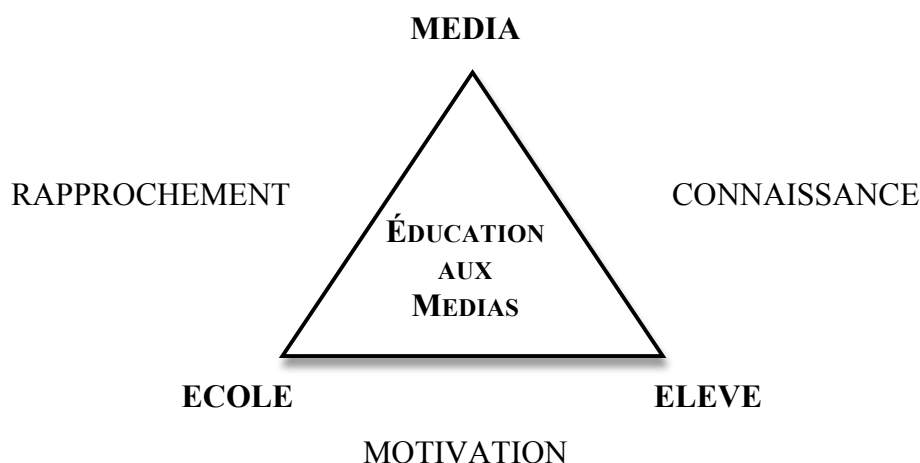
Les stratégies définitoires des discours officiels

De discours argumentatifs à simplement didactiques, nous avons alors pu identifier des stratégies définitoires et des éléments sémantiques différents, employant des notions parfois proches mais pas exactement similaires. Autrement dit, le projet d'éducation aux médias, internationalement reconnu, se construit, comme nous l'avons vu dans la deuxième partie de ce travail, sur des fondements théoriques communs. Pourtant, l'étude des discours officiels des trois terrains choisis met à jour la singularité des approches adoptées.

Tout d'abord, c'est dans la structure discursive que nous avons trouvé la plus grande différence. Rappelons que l'Australie centralise ses discours sur les médias ; le Québec sur l'élève ; la France sur l'école.

Nous pouvons alors présenter les résultats de notre étude des discours comme révélant les différentes approches de l'éducation aux médias comme suit :

*Schéma de synthèse des différentes approches de l'éducation aux médias
telles que repérées dans les discours officiels des trois cas étudiés*



À partir de là, et en toute logique, nous percevons que les médias, l'école et l'élève renvoient à des réalités distinctes dans chacun de ces contextes. En effet, nous pouvons l'observer dans le tableau de synthèse suivant.

*Tableau de synthèse comparative des différentes approches des médias,
de l'école et de l'identité dans les trois cas étudiés.*

AUSTRALIE	QUEBEC	FRANCE
Médias comme divertissement	Médias comme apprentissage	Médias comme filtre et écran au monde
Ecole comme apprentissage de savoir-faire	Ecole comme développement de soi (savoir-être)	Ecole comme culture commune (Savoirs)
L'identité de l'élève est plurielle et singulière. Distinction de la différence	L'identité de l'élève est sociale et partagée. Distinction et valorisation de la différence	L'identité de l'élève est collective et unifiée. Pas de distinction de la différence

Dès lors, le projet même d'éducation aux médias revêt aussi des distinctions importantes, que nous pourrions résumer selon les termes mêmes employés dans ce

discours officiels. On remarque qu'en Australie, l'éducation aux médias sert à « informer, éduquer, divertir » ; au Québec, elle permet d' « informer, d'apprendre et de communiquer » ; et en France, elle sert à « connaître, évaluer, apprécier ». Ces définitions tripartites se retrouvent souvent dans les discours, de manière plus ou moins cohérente. En effet, au-delà des définitions résumées en ces trois termes, les différentes sources discursives que nous avons approchées emploient des notions qui nous semblent tout à fait parlantes, au sein de leurs similarités, de la portée de leurs différences.

Les thématiques constitutives

De chacun des corpus sont apparues les grandes dimensions constitutives de l'approche contextualisée de l'éducation aux médias qui a montré, pour l'Australie, l'importance des questions de *représentation, de création et de communication*, à partir desquelles se posaient les questions de production, de connexion et d'ouverture au monde. Au Québec, ce sont les problématiques liées au *langage, à l'esprit critique et à l'expérience de vie* qui guidaient ce projet, élargissant les perspectives sur les questions des pratiques culturelles, de la citoyenneté et de l'ouverture au monde. En France, ce sont les approches *journalistique, citoyenne et la philosophie des Lumières* qui, en filigrane des discours, interrogent des usages sûrs et raisonnés, des médias comme filtres, et un projet de modernisation.

Nous remarquons ici un autre point de similitude qui, dans les formations prescriptives et argumentatives, occupe une place importante, celle de **l'ouverture au monde**. Ce point de similarité se confronte à la différence des conditions de cette ouverture. Pour l'Australie, c'est une ouverture permise par les médias eux-mêmes ; au Québec, ce sont les types de pratiques médiatiques qui conduisent à celle-ci ; et en France, elle est présentée comme un objectif de modernisation de l'école, auquel les médias, comme outils, doivent venir répondre.

Cet ancrage, tout comme l'argument de **l'omniprésence des médias**, appréhendée comme opportunité (Australie), comme réalité (Québec) ou comme contrainte (France), sont à l'image de l'exploitation différenciée d'un même argument. Comme nous le mentionnons plus haut, il en est de même avec les différentes notions employées dans ces discours. Si elles empruntent les mêmes termes, elles réfèrent à différents concepts.

Nous les synthétisons dans le tableau suivant.

Tableau de synthèse comparative des concepts utilisés dans la définition de l'éducation aux médias dans les trois cas étudiés.

Les notions centrales	Australie	Québec	France
Représentation	Valeurs	Construction	Médiation
Information	Sens	Eléments de connaissance	Actualités
Médias	Médiation	Outil	Filtre
Supports	Tous	Principalement les grands médias	La presse
Pratiques	Créatives	Ludiques	Responsables
Education aux médias	Discipline	Domaine	Compétence

La cohérence nationale

Chacune de ces différences nous a finalement permis d'interpréter, dans les limites de ce travail, la cohérence de l'institution scolaire avec le modèle socio-politique général. Plus précisément, il nous est apparu que le projet d'éducation aux médias, dans sa mise en mots, venait confirmer ce modèle. Ces discours officiels ont été révélateurs d'un imaginaire sur les médias, conduisant à une utilisation plus axée sur un paradigme spécifique à leur étude. Pour le dire autrement, la façon même de présenter les médias, et par extension, le projet d'éducation aux médias, vient servir la cause nationale. Nous le synthétisons dans le tableau suivant.

Tableau de synthèse comparative des fondements et objectifs de l'éducation aux médias dans la cohérence nationale des trois cas étudiés.

AUSTRALIE	QUEBEC	FRANCE
<i>Cultural Studies</i>	←Double influence→	Théories critiques
La polysémie	Le langage	Le pluralisme
Différences de perception des sens du monde	Valoriser la langue commune	Fédérer comme citoyen républicain
Rassembler autour d'un projet commun	Centralité de l'élève et compréhension de soi	Eclairer l'élève et lui donner accès au Savoir

Dans cette perspective, nous avons pu identifier plusieurs points d'entrée des questions culturelles dans ces discours, par le rapport aux médias, par le modèle de société, par le projet de l'école. Or, si nous retrouvons ces dimensions dans chacun des discours, les trois cas présentent des profils différents.

Ainsi pouvons-nous conclure que le fonctionnement même du discours a des conséquences sur la pénétration des questions culturelles dans le contexte sociétal. En effet, en Australie, les discours sur l'éducation aux médias sont centrés sur les médias, et c'est alors eux qui permettent, par leur diversité (de codes, d'origines, de supports, etc.), de refléter le modèle multiculturel de pluralité des sens et des voix du monde. Envisagés comme des « médiateurs culturels », ils jouent un rôle dans la formation nationale plurielle. Au Québec, le discours est centré sur l'élève, ce qui permet de poser les questions d'identité et de culture embrassant ainsi le projet général de l'école, mais aussi du modèle interculturel. Nous retrouvons autour de l'ancrage du projet dans les expériences de vie et mettant en avant de nombreux éléments de questionnement du langage, l'articulation des problématiques de rassemblement autour d'un projet fédérateur, valorisant la singularité de chacun. En France, le discours sur l'éducation aux médias est centré autour de l'École, ce qui autorise une forme de métadiscours sur l'institution elle-même, revalorisant au travers de ce projet, le modèle plus large qui la porte. La discrétion faite sur la nature des médias renvoie à l'imaginaire de la mise en danger du projet d'unification du public scolaire, et plus largement, des citoyens.

Les discours fonctionnent donc en accord avec les modèles sociétaux qui les portent, tout en permettant à ceux-ci de se réaffirmer à travers la formulation de ce projet d'éduquer aux médias. Nous le synthétisons dans le tableau suivant.

Tableau de synthèse comparative d'articulation des discours officiels
sur l'éducation aux médias avec les modèles nationaux des trois cas étudiés.

AUSTRALIE	QUEBEC	FRANCE
Multiculturalisme	Interculturalisme	Républicanisme
Centralité des Médias	Centralité de l'Élève	Centralité de l'École
Connaissance des médias et des valeurs qu'ils portent	Valorisation des expériences de vie	Méta-discours de l'institution
Cohérence avec le modèle multiculturel	Éléments de définitions du modèle interculturel	Revalorisation du modèle républicain

Synthèse sur les cas étudiés : les logiques d'intégration

Pour conclure sur cette partie comparative de l'articulation du contexte socio-culturel avec le projet d'éduquer aux médias, nous pourrions synthétiser comme suit :

En **Australie**, les individus vivent de manière autonome, avec leurs différences, et l'école est le lieu où ces différences sont les plus problématiques. Les médias sont alors un terrain commun d'entente et de partage, de même qu'un moyen d'inciter à la prise de parole, à l'expression de soi et à la construction d'un projet commun. Ils sont des « médiateurs culturels » approchés de manière ludique et esthétique, dans une *éducation à la communication*.

En effet, le modèle multiculturel est un mode spécifique de gestion de la diversité culturelle qui répond à un contexte de forte immigration. Les médias jouent déjà dans cet environnement un rôle dans la mise en circulation du sens donné à ce modèle, de même que de la construction discursive d'une identité en devenir. L'éducation aux médias est également apparue dans ce contexte comme réponse aux problèmes posés par l'hétérogénéité des classes et des individus en présence. Présentant un terrain commun d'échange, et les clefs de compréhension du projet de nation, les médias ont alors été réquisitionnés par les éducateurs dans une perspective prenant en compte les connaissances actualisées sur le système médiatique. C'est la reconnaissance de toutes formes de cultures, des médias comme moyen d'expression, de participation, de connaissance, d'échange et de communication, dans une perspective créative et ludique, qui ont participé à l'édification d'un modèle intégré d'éducation aux médias dans une approche globale de la configuration médiatique.

Au **Québec**, les individus sont intégrés avec leurs différences culturelles s'ils participent au projet identitaire commun porté par la langue française. L'école est l'outil d'articulation de cette « culture publique commune ». Les médias sont des moyens de se comprendre soi-même et de comprendre l'autre ; et l'école sert essentiellement à valoriser les pratiques médiatiques et à les reconnaître comme constitutives de l'identité personnelle et sociale, c'est pourquoi elle les intègre pour elle-même se rapprocher de la réalité des élèves. Pouvons-nous alors parler d'une *éducation à la culture médiatique* ? Effectivement, le modèle interculturel, non soumis à une gestion politique, mais prônant un ensemble de valeurs d'ouverture à la diversité culturelle, sur un contrat moral d'intégration, reconnaît les différences culturelles. L'école se présente comme le lieu de pertinence de ce modèle, notamment par l'importance donnée à la langue (française). L'éducation aux médias se fonde dans la cohérence de cette approche qui place l'élève au centre du système porté par la question identitaire et les perspectives citoyennes d'ouverture à un monde pluriel. Les médias, expériences de vie, participant au projet identitaire en contribuant à la connaissance de soi et de l'autre, dans une perspective internationale, rentrent donc en résonance avec cette idéologie scolaire. Dans un travail axé sur l'esprit critique et la compréhension de l'information (au sens large), dans une perspective sociale et une démarche de reconnaissance de l'aspect ludique et créatif des médias, l'éducation aux médias est au Québec un projet global, autonome, mais pas encore implanté dans les pratiques. Cette institutionnalisation du domaine semble participer en premier lieu au mouvement de reconnaissance des médias comme pratiques culturelles légitimes.

En **France**, les individus sont perçus dans leurs similarités et hors de toute différence culturelle. L'école est le ciment de la nation et porteuse du projet républicain ; elle s'appuie donc également sur ce déni de la diversité culturelle. Les médias sont des écrans aux savoirs et suscitent des pratiques illégitimes que l'école doit éclairer et transformer en projet citoyen, unificateur, notamment par une *éducation à l'information*.

Le modèle républicain prône une invisibilité de la différence culturelle par une gestion publique de l'unicité et de l'égalité de la nation. L'école participe à ce projet en offrant une éducation à tous, portée par les valeurs reconnues de la République. Les médias sont envisagés selon les mêmes valeurs de vérité, ancrées dans un scepticisme qui les

appréhende comme une mosaïque, un filtre à la connaissance, comme concurrents d'une école qui tend à l'unification. L'éducation aux médias est assimilée à une éducation citoyenne qui vise selon la tradition des Lumières à lever l'obscurantisme et le rapport passionné à des formes illégitimes de culture, pour accéder à la raison, à l'autonomie, au pluralisme d'une culture authentique de l'écrit. Ce projet s'inscrit dans une approche transversale qui se construit davantage sur des aspects pédagogiques des médias comme moyens ou outils qu'à une réelle connaissance de l'objet. Mais l'insistance de cette éducation aux médias qui réaffirme le modèle républicain laisse entrevoir la capacité des médias à questionner les dimensions culturelles et identitaires au sein de la citoyenneté.

CONCLUSION : ELEMENTS DE CONVERGENCE DE L'EDUCATION AUX MEDIAS ET DES PROBLEMATIQUES INTERCULTURELLES

Cette recherche démontre, dans un premier temps, que la façon d'aborder l'éducation aux médias varie en fonction des contextes. En Australie, c'est un projet qui concerne directement les médias et s'approche comme discipline ; au Québec, elle rapproche de l'élève et se pense comme un domaine autonome mais non disciplinaire ; en France, l'éducation aux médias concerne avant tout l'école et l'approche par compétence, transversale. À travers ce projet, ce sont diverses conceptions de la configuration médiatique qui se dessinent. Pour l'un, les médias posent des questions de représentation et de circulation du sens ; pour l'autre, ils interpellent les langages et par eux, les identités ; pour le dernier, ils se pensent dans une perspective citoyenne car ils sont obstacles et outils de démocratie. Ainsi, l'analyse de notre corpus nous a permis d'identifier, pour chacun des cas, les éléments significatifs dans le rapprochement des deux domaines, médiatiques et interculturels, autour d'un élément central. Pour l'**Australie**, ce sont les approches théoriques, communicationnelles, ludiques et créatives, porteuses de questionnements sur l'identité, la communication et le langage qui ont conduit à l'identification de la *question du sens*, centrale dans le rapprochement des médias et de l'interculturel. Au **Québec**, ce sont les approches internationales, par le langage, et citoyennes, soutenues par des questionnements culturels, sur la cohésion et la reconnaissance qui amènent à penser *l'identité* comme axe central. En **France**,

l'objectif de modernisation, les influences européennes et l'approche citoyenne, renvoyant aux questions de cohésion, d'assimilation et au modèle républicain, ont placé le *citoyen* au cœur de la convergence.

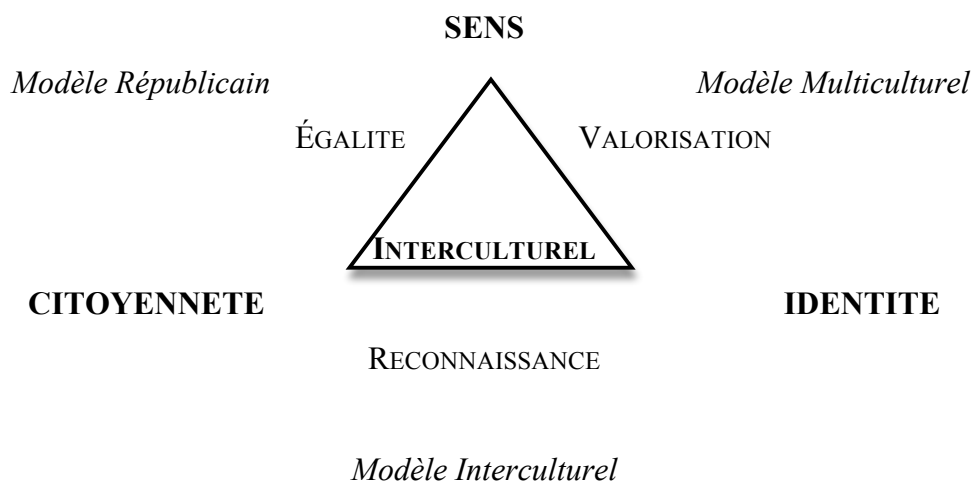
L'identification des points de convergence des médias avec les problématiques interculturelles à travers les discours officiels sur l'éducation aux médias fait donc d'abord apparaître qu'ils sont relatifs au modèle national. Chaque modèle problématise les questions culturelles à sa façon, dépendamment de son histoire, de sa géographie, de ses idéologies etc. Les points de convergence avec les médias ne peuvent conséquemment que dépendre de ces approches. Finalement, ils sont même plus relatifs à ces approches qu'aux médias eux-mêmes.

À partir de là, nous pouvons conclure sur deux points. Tout d'abord, le modèle socio-culturel qui dicte les valeurs culturelles et le fonctionnement politique et social de chacun de nos terrains a un impact majeur sur la façon dont l'éducation aux médias, et pourrions-nous supposer, l'éducation en général, se pense (les objectifs et enjeux) et se dit (champ sémantique et fonctions du texte). En cela, l'étude de notre corpus révèle qu'il est en cohérence dans son contexte duquel il serait stérile de l'extraire. Aussi avons-nous identifié des éléments de confirmation de ce qui conditionne chacun de ces modèles dans les discours sur l'éducation aux médias. Ce projet éducatif est donc non seulement le reflet des valeurs générales du modèle socio-politique, mais en plus, il en fournit des éléments de constitution même. L'étude des médias à l'école permet ainsi de remplir le rôle du système scolaire en donnant le cadre du modèle de société.

De plus, nous pouvons voir à travers ces discours et les diverses convergences des médias vers les questions interculturelles, que la question de l'interculturalité des médias se pose, mais jamais explicitement. Les médias sont mobilisés dans des perspectives interculturelles, mais sans être mentionnés dans ce sens. Aussi, comme nous venons de le remarquer, ces convergences sont le reflet du modèle socio-culturel qui les accueille et les nourrit d'un imaginaire, non seulement sur les médias, mais sur la substance même de la diversité culturelle et de sa rencontre. L'Australie présente un discours qui semble mettre l'accent sur la *valorisation* (des significations, des identités et des médias) ; le Québec propose une structure discursive révélatrice d'un travail de *reconnaissance* (des pratiques médiatiques, mais aussi des différences au sein du projet

citoyen) ; la France produit symboliquement le principe *d'égalité* autour du projet de Nation puisque l'accent est mis sur la citoyenneté et la nécessité pour l'école, de fournir les armes de mise à distance et d'harmonisation des significations transmises par les médias. Cette conclusion nous permet de présenter un schéma de synthèse de rapprochement des questions interculturelles avec les médias comme suit.

*Schéma de synthèse de convergence de l'éducation aux médias
avec les problématiques interculturelles selon les trois modèles socio-politiques étudiés.*



Si les médias sont porteurs de questionnements interculturels, ils sont, dans la formulation officielle du projet d'éducation aux médias, le reflet de la conception que s'en font les instances et modèles socio-politiques qui les portent. Ainsi, *l'éducation aux médias pose les questions interculturelles de la même manière que le fait la société dans laquelle elle s'étudie*. Elle est alors le reflet d'un imaginaire social sur les médias, mais aussi plus largement sur la mondialisation à laquelle ils participent. Le **modèle républicain** qui, pour sa survie, continue d'appréhender l'identité nationale comme une entité homogène ayant pour fonction d'absorber les différences, ne peut considérer ces flux internationaux (que ce soient les médias ou l'immigration) que comme une menace pour cette apparente stabilité. Au contraire, le **modèle multiculturel** a intégré, dans sa vision du phénomène de mondialisation, que l'identité y est toujours en formation et que la culture est une construction au cours de laquelle ce choix d'expériences plurielles constitue un élément majeur de configuration. Le **modèle interculturel**, au croisement

de deux zones culturelles, a déjà montré sa propension à se plier à l'influence de l'une ou de l'autre (McAndrew, 1996). Il prend alors la vision française de la citoyenneté comme fédératrice, tout en reconnaissant le rôle des médias dans la construction identitaire, bien que ceux-ci soient aussi envisagés selon la double perception de méfiance et de reconnaissance.

Finalement, les résultats de cette étude nous invitent à explorer plus particulièrement les points de convergence avec les questionnements interculturels qui se sont révélés être les axes d'articulation de la compréhension des médias, dans un projet éducatif situé, comme nous venons de le rappeler, dans des modèles socio-culturels spécifiques. Nous allons ainsi inspecter ces notions, prendre de la hauteur sur cette étude empirique et exploiter, dans une perspective théorisante, les divers éléments de ce potentiel.

La comparaison doit ainsi être conçue comme une démarche, un état d'esprit destiné à déplacer le regard du chercheur. Comparer, c'est en effet non seulement accepter de se décentrer, mais également rendre plus exigeants la formulation d'hypothèses et le travail de théorisation (Vigour, 2005 : 18).

Chapitre 2

Penser l'interculturalité des médias

Ce projet se présente avant tout comme une étude comparative internationale. De ce fait, nous avons pu identifier et interpréter les phénomènes observés, et analyser le corpus en conséquence. Ainsi avons-nous également eu la possibilité de notifier les différences et d'éclairer les similitudes des trois cas étudiés afin d'identifier la singularité de chacun et de relever des éléments généralisables.

Cette tension paraît caractéristique des sciences sociales, tiraillées entre la volonté de rendre compte de la complexité et de la diversité de la réalité sociale d'une part et le désir de la modéliser de manière convaincante, en dégageant des relations et des régularités d'autre part (Vigour, 2005 : 260).

La comparaison est appréhendée comme moyen de réduire cette tension en remplissant chacune des conditions, tout en poursuivant un objectif de « montée en généralité » propre à toute recherche. Chaque cas met finalement de l'avant les dimensions médiatiques qui correspondent le mieux au fonctionnement de son système éducatif, corrélativement au modèle qui le porte.

Si l'éducation aux médias est révélatrice du positionnement socio-politique d'un état envers la pluralité culturelle qui le constitue, alors l'intuition de vouloir rapprocher les domaines interculturels et médiatiques est pertinente. Pourquoi, au sein de ces différents modèles, l'étude des médias fait-elle apparaître aussi fortement des problématiques liées à l'identité (Québec), à la communication et au partage de sens (Australie) ou à la citoyenneté (France) ? Si ces quatre notions ont en partage leur place dans les réflexions

du champ de l'interculturel et des recherches médiatiques, que peut révéler leur coprésence dans le projet d'éducation aux médias, si ce n'est leur interculturalité ?

Chacune de ces dimensions est à explorer singulièrement, tout en respectant l'altérité, c'est-à-dire en tenant compte des spécificités qui ont permis de dégager ces éléments devenus généraux. Nous allons ainsi présenter une réflexion théorique sur ce que constitueraient les quatre piliers d'une interculturalité des médias inscrite dans un projet éducatif.

PILIER 1 : LA COMMUNICATION...

Dans notre étude, le thème de la communication est apparu à plusieurs moments de convergence des problématiques interculturelles avec l'étude des médias. Pour cause, elle est une des disciplines d'ancrage des deux projets et se présente comme la perspective dans laquelle ils sont tous deux appréhendés. Cependant, nous avons aussi constaté que chaque cas étudié expose une approche distincte du projet d'éducation aux médias qui ne renvoie pas nécessairement à une approche communicationnelle. Mais la communication est fondamentalement ce qui permet de faire fonctionner les médias dans une démarche heuristique. Elle est aussi ce qui permet de penser le dialogue interculturel dans une perspective éducative. Nous présentons quelques-uns des points de pertinence qui permettent d'interpréter l'identification de son importance dans l'étude de la convergence entre ces deux domaines.

Comme terrain commun

Tout d'abord, et tel que nous l'avons identifié dans les discours comme élément fondamental de convergence avec l'idée d'une culture commune, mais aussi dans le cas historique de l'Australie, *les médias sont un terrain commun d'échange*. Subséquemment, l'ensemble des discours étudiés part du constat de leur place dans la vie quotidienne des jeunes. Or, ces élèves ont en effet en commun une pratique des médias, voire même des goûts et des attitudes (fans, collectionneurs, etc.) qui fournissent, au-delà des différences culturelles et sociales, une expérience partagée, le terrain commun d'échange, point de départ indispensable à toute communication. Ils

peuvent alors être **le révélateur des similitudes, base nécessaire de la reconnaissance des différences.**

En effet, dans tout projet d'éducation interculturelle,

il faut que grâce à l'école, les élèves construisent un *lieu commun* ; c'est-à-dire se découvrent et acquièrent les similitudes qui sont dissimulées sous leurs différences, sans que celles-ci ne soient pour autant abolies (Delamotte et al. 1997 : 42).

La communication, qu'elle soit directe (co-présence), médiatisée (via un support technique) ou médiatique (par les médias de masse), est le résultat du processus complexe d'une relation et d'un contenu (ou information). Elle implique divers acteurs, et dans le cas de la communication médiatique (Lochard, Boyer, 1998), un support technique supplémentaire qui permet de rejoindre un public élargi et par définition hétérogène.

Les médias sont des agents sociaux d'organisation de la vie sociale et culturelle, car au-delà de leur aspect technique, ils ont une forte dimension symbolique, qui évolue en fonction du temps, de l'espace et des groupes sociaux qui s'en servent (Rieffel, 2005).

Ce qui définit les médias ce n'est pas seulement le fait qu'ils soient des prolongements plus ou moins précis des sens humains mais qu'ils soient des extensions sociales des individus et des groupes qui les utilisent pour se réunir et s'opposer (Maigret, 2003 : 103).

Les médias se pensent donc indéniablement dans l'interaction et la présence d'un Autre, mais aussi et surtout comme mode même d'interaction et de construction du champ social, de ses différentes formes d'être ensemble. En rendant ces rencontres possibles, ils les contraignent également.

Information et communication sont des notions qui renvoient à des phénomènes sociaux ; les médias constituent un support organisationnel qui s'empare de ces notions pour les intégrer dans leurs diverses logiques économiques, technologiques et symboliques (Charaudeau, 1997a : 5).

Comme dispositif

Par leurs dispositifs¹⁵⁶, les médias rendent possible cet échange interculturel car, si les capacités de communication sont de fait accrues, elles le sont sur des territoires et des

¹⁵⁶ Le dispositif s'entend comme « un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés

espaces temporels de plus en plus éloignés (Thompson, 1995). Nous ne pouvons dire si cette capacité est la cause ou la conséquence d'une curiosité du lointain, mais toujours est-il que, que ce soit en terme de contenus (d'informations), ou de relation (de communication), les médias jouent leur rôle de médiation entre des univers de plus en plus distincts. En cela ils confrontent des univers symboliques différents, tout en laissant paraître des intérêts communs. En d'autres termes, les médias permettent de cibler à la fois l'universalité des questionnements et des faits de culture, et la singularité de ceux-ci. Aussi les médias ont-ils cette capacité à faire se rencontrer l'universel et le singulier et à rappeler que « l'appartenance culturelle (l'ethnicité) est, dans sa spécificité, quelque chose que tout le monde a en partage. C'est un universel particulier, un « universel concret » » (Hall, 2008 : 405).

Cependant, pour ceux qui voient là un risque d'homogénéisation, nous rappelons que si les frontières géographiques ou temporelles tombent, les différences culturelles subsistent, voire même deviennent de plus en plus visibles et problématiques. C'est en l'occurrence la raison pour laquelle cette capacité accrue de contact avec la diversité culturelle n'est pas seulement une réalité ou une richesse, mais aussi un enjeu. Dès lors que tout comme la communication interpersonnelle se fonde sur des enjeux psychosociaux (Bourdieu, 1982 ; Lipiansky, 1992 ; Marc, 1998), l'idée même de communication médiatique est accompagnée de responsabilités d'ordres éthique et interculturel. Que ce soit du point de vue de l'instance médiatique et de son rôle dans la gestion de la sphère publique (Macé, 2005), ou dans les pratiques discursives individuelles, les possibilités techniques de communication rendent possible cette relation, mais aussi la mise en circulation d'informations, de productions individuelles ou communautaires (Castells, 2002), qui en appellent donc à une forme de responsabilité. Il nous semble d'ailleurs que se dessine là ce qu'on pourrait prendre pour une quatrième phase ou moment de l'éducation aux médias. Elle est dirigée vers la maîtrise du processus de communication (notamment permis par la convergence numérique), comme en témoignent les travaux de l'UNESCO ou du Conseil de l'Europe. Par ailleurs, il ne s'agit pas seulement d'une maîtrise de l'outil (Porcher, 1994), mais bien des mécanismes qui le fondent car

scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit (...) Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments » (Foucault, 1977 : 299).

l'univers des médias ressemble de plus en plus à un univers déterritorialisé et multidimensionnel, inséré dans celui beaucoup plus vaste de la communication dont l'extension et les ramifications paraissent infinies (Rieffel, 2005 :61).

L'éducation aux médias est donc avant tout une éducation à la communication. Or qu'elle soit médiatique ou interculturelle, cette communication renvoie de fait aux mêmes mécanismes car, d'après Charaudeau (2007 : 27),

tout acte de communication peut être considéré comme un phénomène social qui se caractérise par le fait que les individus cherchent à entrer en relation les uns avec les autres, à établir des règles de vie commune, et à construire une vision commune du monde. Tout cela se fait à l'aide du langage, à travers le langage même, sans lequel il n'y aurait pas de société humaine. Le langage, en mettant les individus en relation entre eux, crée du sens, et ce sens crée du lien social.

L'Australie et le Québec, mettent particulièrement de l'avant cette nécessité d'acquisition d'une compétence de communication (notamment par la maîtrise des codes et langages médiatiques), sûrement parce que tous deux sont concernés par le projet commun de définition du monde social comme coexistence de la diversité culturelle qui est avant tout « histoire de communication ».

D'ailleurs, comme le souligne Wolton (2009 : 11),

le problème n'est plus seulement celui de l'information mais davantage celui des conditions à satisfaire pour que des milieux d'individus communiquent, ou plutôt arrivent à cohabiter dans un monde où chacun voit tout et sait tout et où les innombrables différences linguistiques, philosophiques, politiques, culturelles, religieuses rendent encore plus difficile la communication et la tolérance.

Par conséquent, les opportunités offertes par les médias, et la nécessité croissante d'une maîtrise de la communication qu'ils interpellent, ne sont pas sans rappeler le projet de la compétence interculturelle. Celle-ci vise précisément à fournir les comportements effectifs et appropriés (Lusting, Koester, 1999) pour communiquer dans différents contextes et situations. Cela signifie que l'individu sache réagir efficacement, de manière attendue et acceptable, aux situations de communication, dépendamment des règles (implicites) (Spitzberg, 2000). Cette compétence interculturelle s'acquiert par une « formation à la compréhension et à la communication entre personnes de cultures différentes » (Ouellet, 1984 : 49). La compétence interculturelle est ainsi une compétence communicationnelle.

Cette compétence de communication est la capacité à analyser, comprendre et critiquer les médias et la communication en tant que consommateur, public cible et citoyen ; mais aussi à savoir les utiliser pour communiquer, pour se faire entendre et s'exprimer. Green (1991) parle même de compétence « méta-communicationnelle » car il souligne, de la place qu'occupent les médias dans la vie sociale, l'importance de développer des capacités à examiner et critiquer les moyens et finalités de la communication de masse en s'interrogeant sur les contextes dans lesquels les consommateurs et les audiences interagissent avec les médias.

Comme principe de diversité

Il faut en effet partir de la façon même dont les individus interagissent avec les médias sans prendre pour acquis que les répartitions sont égales et les pratiques homogènes. Dans le premier ouvrage visant à théoriser l'éducation aux médias pour tous, Morsy (1984 : 8), pour l'UNESCO, écrit :

L'ouverture aux médias ne devrait pas se faire au prix d'une coupure entre pays eddiques (les pays industrialisés) et peuples que l'on conditionne, autrement dit, les pays en développement, quand bien même ils seraient de vieille tradition dans les domaines de l'éducation et de la culture ; sur ce point, d'ailleurs, la réflexion et l'action dans ce domaine devraient être plus particulièrement prudentes dans les pays non industrialisés puisque les médias importés sont aussi porteurs de valeurs et de formes rien moins que neutres, pas toujours en harmonie avec l'exigence de l'identité culturelle, le développement de la culture endogène ni avec les modes historiques de transmission des connaissances.

Si le marché culturel mondial est effectivement partagé entre quelques groupes multimédias qui règnent et détiennent souvent la *quasi* totalité de l'offre, celle-ci étant centralisée (Europe, Etats-Unis), comme un œil unique posé sur le monde ; la fragmentation (des marchés et des audiences) constitue une nouvelle géographie des flux avec l'apparition et l'expansion de groupes de productions venus de régions telles que l'Asie et l'Amérique du Sud. Par ailleurs, comme le rappelle Gervereau (2004 : 34), « notre regard est décidément resté très local, même pour les événements mondiaux. Ce n'est pas la planète qui est montrée, mais la manière de regarder la planète depuis un endroit ».

Le développement de médias régionaux ou communautaires, en parallèle de l'avènement des chaînes satellitaires (Hargreaves, 2001) qui regroupent les diasporas autour d'informations communes, vient rajouter de la complexité dans cette apparente homogénéisation de l'information¹⁵⁷. « La mondialisation a tendance à renforcer davantage l'hétérogénéisation que l'homogénéisation du monde car l'étranger devient de plus en plus quotidien et proche » (INRP, 2007 : 8). Il est sans dire que les réseaux Internet et les pratiques individuelles (Castells, 1998, 1999) qu'ils permettent, viennent aussi compliquer cette dynamique universel/particulier, inclus/exclus, bref, cette dichotomie eux/nous. Ce qui compte alors ce ne sont pas seulement les pratiques (aspects tangibles), mais aussi et surtout les capacités de faire sens de ces communications.

PILIER 2 : LA CITOYENNETE...

L'éducation aux médias est, depuis toujours ou presque, associée à la notion de citoyenneté. Si ce parallélisme est flagrant car intégrateur dans les discours français, nous le trouvons, dès les années 1980, dans les enjeux énoncés de la participation active des jeunes aux sociétés, via les médias traditionnels, et avec une attention accrue dès l'apparition des nouveaux médias (Thelen, 1996 ; Buckingham, 2008 ; Silverstone, 2007 ; Dahlgren, 2009). Cette perspective a, depuis lors, été de plus en plus intégrée au domaine de l'éducation aux médias. Dès 1985, Masterman fait valoir la force des médias dans la vie démocratique lorsqu'il s'interroge sur les raisons du développement de l'éducation aux médias : « media education is also a matter of some urgency since the media have now penetrated to the heart of our democratic processes » (Masterman, 1985 : 11). Ces sociétés de l'information et de la communication en appellent donc à une nouvelle forme de « compétence participative » que l'éducation aux médias se propose de constituer.

¹⁵⁷ Les travaux portant sur les mécanismes d'interaction des groupes dits minoritaires avec ces médias communautaires ou satellitaires sont assez peu nombreux et ce manque est à déplorer. Notons cependant que le courant des *post-colonial studies*, notamment qui s'attardent sur la mondialisation culturelle comme interpénétration des univers (Hannerz, 1997 ; Appadurai, 1990) permettent d'interroger les capacités locales à intégrer les apports extérieurs, conduisant à des phénomènes de « créolisation » ou d'« indigénisation ». Voir aussi les plus récents travaux sur les diasporas et les TIC (Mattelart, 2009).

C'est avec l'idée de cette compétence que l'éducation aux médias prend le tournant de l'éducation citoyenne en visant l'acquisition de compétences d'information (recherche, comparaison, critique) et de communication publique et participative.

I have already suggested, however, media education is also an essential step in the long march towards a truly participatory democracy, and the democratisation of our institutions (Masterman, 1985 : 13).

Si dès le début d'une théorisation de l'éducation aux médias, l'accent est mis sur la participation citoyenne, c'est bien dans la compréhension même de la notion de citoyenneté que l'articulation avec les médias se conçoit. Par exemple, Zacchetti et Vardakas (2008) soulignent l'importance des médias dans la vie sociale d'une Europe faite de divers langages, cultures et traditions, partageant des valeurs communes de démocratie, liberté et justice sociale, et s'opposant aux discriminations ethniques, de sexe et de croyances philosophiques.

The media have become an increasingly powerful economic and social force and are accessible instruments for European citizens to better understand the societies in which they live and participate in the democratic life of their community (Zacchetti, Vardakas, 2008 : 118).

Comme ciment des appartenances

Or, si les médias ont été reconnus comme jouant un rôle majeur dans la propagation d'idéaux de sociétés, tant sur l'identité de la nation, voulue plus ou moins homogène et cohérente, que sur le rapport à la diversité, il n'est pas moins admis que les identités modernes reposent sur les flux et l'interaction qu'ils imposent (Appadurai, 2001).

Dans une étude sur la place de la télévision dans la constitution d'une identité européenne, Gripsrud (2007 : 482-483) écrit :

Centrally located broadcast television is a key distributor of essential information and a much needed provider of social coherence and identity. (...) Drama as well as documentaries, movies as well as talk shows convey facts and influence the meanings of a particular issue, its relations to central values and historical examples, its emotional character, etc. – thereby deciding which sorts of arguments are worth listening to, and which appear most convincing. The power of the better argument, the fundamental ideal of the public sphere, rests not only on what conventionally counts as rational grounds. One might thus reasonably argue that in Europe broadcast television has been one of if not *the* most important institution in the national public spheres (outside parliaments) for the last 50 years or so, delivering essential information and a broad cultural repertoire to citizens and also providing central, common forums for entire nation-states.

Or si les médias sont largement associés aux éléments culturels sociétaux, comment peut-on penser la citoyenneté hors de la pluralité culturelle de nos sociétés modernes ?

Rappelons que

l'éducation à la citoyenneté a pour objet de transmettre les valeurs d'une société de droit. Celle-ci se caractérise par les traditions démocratiques de ses institutions, le respect de droits de la personne et l'engagement de ses membres à mieux vivre ensemble dans le respect des différences des individus comme des groupes (Toussaint, 2010 : 43).

Les phénomènes comme la mondialisation (des échanges de biens, de la circulation des personnes, etc.) obligent à penser une « éducation à la citoyenneté qui prépare les jeunes à vivre dans une société à multiples composantes et dans laquelle les façons de concevoir le bon fonctionnement de la société aussi sont plurielles » (Pagé, 2004 : 49). Or lorsque les médias sont porteurs de culture et outil de citoyenneté, cela soulève deux types de questions : **quelle potentialité de dialogue et de compréhension ; quelles valeurs et connaissance de la différence à partager pour vivre ensemble ?**

Rappelons alors que :

l'éducation et la socialisation ne se résument plus à une inculcation de normes mais à l'apprentissage de la gestion des appartenances multiples, à l'objectivation du cheminement personnel, à la maîtrise du changement dans un parcours qui doit cependant sauvegarder une cohérence à travers la diversité (Abdallah-Preteille, 1992 : 98).

Comme cheminement interculturel

Nous avons vu, avec le cas du Québec, comment le projet citoyen peut être l'aboutissement d'une réflexion sur l'interculturalité, car, d'après Pagé (2004 : 50) :

puisque la participation politique et civile est la cible ultime de l'éducation à la citoyenneté, nous proposons (...) que l'éducation à la citoyenneté des élèves du primaire et du secondaire s'oriente surtout vers le développement de dispositions que doivent posséder les citoyens pour participer à la vie démocratique dans un monde de grande diversité.

Évidemment, cette approche n'est pas spécifique au Québec, puisque la pluralité culturelle est constitutive des sociétés modernes et des enjeux du « vivre ensemble ».

Apprendre à reconnaître la diversité des codes culturels, savoir communiquer dans un contexte interculturel, prendre conscience de sa propre identité culturelle, être capable d'aller au-delà des stéréotypes et des préjugés, mieux connaître les institutions, les caractéristiques sociales, les formes de savoir-vivre des différents pays européens, tels pourraient être les

objectifs d'une pratique interculturelle élargie dans l'éducation (Lipiansky, 1999 :15).

Or l'éducation aux médias semble déjà avoir pris en charge cet enjeu éducatif majeur. « Media literacy is viewed as one of the major tools in the development of citizens' responsibilities » (Zacchetti et Vardakas, 2008 : 119). Dès lors, l'éducation aux médias répond aux enjeux de ces projets éducatifs citoyens et interculturels tels qu'énoncés par Chen et Starosta (1998 : 7) :

The field of intercultural communication will play a vital part in teaching new ways of interacting, in helping to negotiate multicultural understandings, in dealing with the frictions that accompany the adjustment to new cultural realities, and in educating citizens to a greater global awareness.

L'étude des discours officiels sur l'éducation aux médias a fait clairement apparaître que cette orientation citoyenne du projet s'associait notamment à une étude de l'information et de l'actualité (comme c'est essentiellement le cas en France). En effet, largement internationaux, construits dans des formats et des codes spécifiques, les journaux d'information, sur n'importe quel support, posent diverses questions que seules les démocraties autorisent. Or

il est probable que les potentialités interculturelles, indiscutablement présentes dans l'actualité médiatique, doivent, pour devenir réalités, être systématiquement exploitées par l'institution préposée à l'intelligibilité, c'est-à-dire l'école. Une "éducation aux médias" se donnerait cet objectif, et, comme le suggère J. Gonnet, c'est certainement par l'inactuel que l'on peut aider les élèves à maîtriser l'actualité (Porcher, 1999 : 73).

Louis Porcher, agrégé en philosophie et docteur ès lettres et sciences humaines, spécialiste de l'enseignement des langues, a été familiarisé à l'éducation aux médias par Jacques Gonnet, domaine duquel il s'inspire pour penser le rapport entre l'éducation et les médias d'information. Il s'illustre également au côté de Martine Abdallah-Preteille (1996, 1999) où il traite de problématiques interculturelles, spécifiquement dans le domaine éducatif. Aussi, dans cet ouvrage portant sur « la formation à l'interculturel » (Demorgon, Lipiansky, 1999), il énonce la possibilité que l'école fasse le rapprochement des projets de l'éducation aux médias et des problématiques éducatives de l'interculturel, dans la formulation la plus explicite de ce rapprochement dans la littérature connue.

PILIER 3 : LE SENS...

Cette étude nous a ensuite conduite, dans le corpus australien plus explicitement, mais au sein des deux autres cas également, vers l'identification de l'importance de la question du sens. Tout le projet d'étude des médias se tourne précisément vers cette capacité de faire sens, à deux niveaux. D'abord, au niveau des dispositifs, langages, codes, formats, genres, etc., utilisés dans les médias. Toutes leurs stratégies de narration du monde, qui sont autant de façons de lui donner un sens, sont à décrypter. Mais aussi, au niveau de la réception et de l'interprétation de ce sens par les publics, c'est-à-dire, de la capacité de chacun de faire vivre la polysémie des messages, et, à travers eux, de la pluralité des significations même du monde et des choses. L'aboutissement et la richesse de ces deux approches conduisent non seulement à reconnaître la différence entre ses propres perceptions et les discours, mais aussi à saisir la nature profondément signifiante, et donc culturelle, de tout acte de communication. Rappelons en effet que « l'homme communique au moyen de la culture » (Hall, 1976 : 21).

Prendre conscience du caractère allant de soi de la signification que nous donnons aux choses est la première démarche de mise à distance de la vision éminemment culturelle, mais aussi ethnocentrique que nous posons sur le monde ; c'est aussi la première étape d'approche des médias comme étant non-transparents, producteurs de discours, constructeurs de sens. Comme le mentionne Waheed Khan (2008 : 18) : « Media images are seen to have singular and predictable consequences in terms of our students' perceptions of their place in the world ». Ils ont le pouvoir d'inclure et d'exclure, de mettre en mots et donc de signifier.

Souvenons-nous que la question du sens est aussi centrale en éducation interculturelle puisque la culture est précisément l'ensemble des éléments signifiants permettant d'ordonner, et donc de comprendre et d'agir dans notre environnement ; la rencontre interculturelle étant par conséquent l'interaction entre deux identités s'attribuant du sens. Également, la communication est fondée sur le partage d'un univers symbolique : « la communication - du moins la communication humaine et sociale - est affaire de construction du sens à travers des actes d'échange qui mettent en jeu une intentionnalité psycho-sociale » (Charaudeau, 2007 : 29).

D'après Clanet (1985, 1990), la pédagogie interculturelle est avant tout systémique car il y a de l'hétérogénéité entre ses systèmes de signification¹⁵⁸. Il la définit en trois points :

- le repérage des systèmes de signification comme distincts,
- la reconnaissance d'une valeur aux systèmes de signification nouveaux,
- la transformation des systèmes de signification (notamment à travers le recadrage qui implique de rester cohérent avec l'image que l'individu se fait du monde).

Cette vision de la pédagogie interculturelle nous permet de la penser non pas seulement à travers la relation (individuelle ou collective), mais bien par les processus identitaires singuliers. C'est par l'identification et la compréhension des systèmes de signification que l'individu peut repenser son rapport au monde et à l'autre.

Meaning is what gives us a sense of our own identity, of who we are and with whom we « belong ». So it is tied up with questions of how culture is used to mark out and maintain identity within and difference between groups. Meaning is constantly being produced and exchanged in every personal and social interaction in which we take part (Hall, 1997 : 3).

Les médias sont la première source d'information et de connaissance sur le monde (lointain), hors de l'expérience immédiate, et permettent notamment de s'y situer. En cela, ils fournissent des contenus de sens pour lesquels l'interculturel propose des outils de compréhension. L'éducation interculturelle et l'éducation aux médias ont cela en commun qu'ils interrogent la culture comme « vision du monde », univers de signification particulier (Kerzil, 2002). Par conséquent, ils encouragent l'exploration des **questions de l'effet de la culture sur la diversité des significations et rapports au monde.**

Comme information ou connaissance ?

Si de l'étude des effets, aux usages puis aux pratiques, les chercheurs se sont longtemps questionnés sur les conséquences que l'exposition à ces messages médiatiques peut avoir sur les individus, et notamment les jeunes (malgré tout perçus comme plus démunis), il est encore aujourd'hui difficile de savoir dans quelles mesures ils

¹⁵⁸ Comprendons ici système de signification comme une forme de découpage et de mise en sens du monde, c'est-à-dire un processus complet de représentation (catégorisation et valorisation).

conditionnent les représentations, et constituent un « capital médiatique »¹⁵⁹. Il semble cependant acquis, tel que le note Thompson (1997 : 1), que :

the production and consumption of cultural representations affects the construction of identities - national, ethnic, religious, occupational, familial, sex and gender. Modern societies are increasingly pluralistic and multicultural, composed of groups holding very different cultural meanings, values and tastes. Meanings regulate and organize conduct and practices - they help to set the rules, norms and conventions by which social life is ordered and governed.

Base argumentative de nombreux discours sur l'éducation aux médias, qui lui attribuent alors l'objectif de préserver ou d'assister les élèves dans la mise à distance et la conscientisation de ces influences médiatiques, c'est bien à la double articulation des médias et de l'école que nous nous confrontons à nouveau. Les médias, en prolongeant nos sens, augmentent également nos expériences et nos capacités d'accès à l'information. Or ces expériences sont de fait le résultat d'un double processus de mise en sens. D'abord, du côté de la production médiatique, la réalité est ordonnée puis transformée en un ensemble de signes communicables et compréhensibles par le plus grand nombre, elle est ainsi représentée. Ensuite, du côté de la réception, ces signes sont interprétés en un ensemble d'éléments prenant place dans un cadre déjà formé de compréhension du monde. Le projet de l'éducation aux médias vise précisément à accompagner la réception de ces informations afin de les transformer en connaissance (domaine qui semble continuer à être la propriété exclusive de l'école - elle apporte le cadre et les contraintes créant l'unité culturelle, alors que les médias sont par définition hétérogènes). Potter (2005 : 283) remarque :

We are immersed in a flood of information. We cannot avoid being bombarded by information every day. But all this information does not necessarily make us more knowledgeable. Recall that there is a difference between information and knowledge.

L'information est donnée massivement par les médias (bien plus abondamment que ne pourrait le faire l'éducation) alors que la connaissance, ou le savoir, pour exister en tant que tels, doivent être acquis par les récepteurs dans un travail d'appropriation et

¹⁵⁹ Expression empruntée à Bourdieu que l'on peut retrouver chez Porcher (1994) dans une réflexion sur la télévision, la culture et l'éducation ; et comme résultat de recherche empirique avec l'étude du groupe de recherche IDEA dont nous pouvons retrouver une synthèse avec l'article de Lebel et Lavallée (2011) « Apprendre de la télévision : le séries préférés des jeunes Québécois de 7 à 12 ans » dans *Jeunes & Médias, les cahiers francophones de l'éducation aux médias*, n°2/2011, éditions Publibook. L'étude est également disponible en ligne dans une version plus complète sur : http://www.com.ulaval.ca/fileadmin/contenu/docs_pdf/articles/articles_profs/Representation_télévision_enfants.pdf

d'intériorisation. Porter (2005 : 17) distingue ainsi l'information du savoir : « information is piecemeal and transitory, whereas knowledge is structured, organized, and of more enduring significance. Information resides in the messages, whereas knowledge resides in a person's mind ». Porcher (2006 : 33) souligne aussi que « les médias travaillent à la massification et non pas à l'individualité. C'est pourquoi ils ne peuvent délivrer qu'une information et non pas construire un savoir ». D'autres positions dénoncent la différence de posture comme distinction d'un apprentissage reconnu comme légitime à l'école et illégitime face aux médias (Chailley, 1995). Pourtant, hors du projet éducatif, les jeunes sont confrontés à ces informations et celles-ci peuvent même être considérées comme des expériences sociales (Pasquier, 1999) qui les aident à s'orienter et à concevoir le monde, dans des modes plus ou moins ordonnés (Macé, 2002). Les médias contribuent ainsi à une forme de culture car ils donnent des éléments d'appréhension et de compréhension du monde, et donc, de l'altérité.

Or cette culture informationnelle relève d'un enjeu éducatif majeur qu'est la prise de pouvoir sur ce qui constitue à la fois le monde du sujet et les façons de le catégoriser. C'est finalement dans son rapport au réel que la culture informationnelle prend racine, emportant avec elle la construction sociale de cette réalité (Berger, Luckman, 1997).

Comme enjeux sociaux

En formant des matériaux signifiants, les médias et les individus participent à des mises en scènes discursives qui relèvent de divers enjeux sociaux importants. Lochard et Boyer (1998) parlent d'enjeux représentationnels, socioculturels et politiques.

Les enjeux représentationnels sont liés à la capacité des médias à produire des discours (avec les partis pris et les choix discursifs que cela implique) qui

œuvrent ainsi à la promotion, voire à la construction, chez les individus, d'images mentales se structurant sous la forme de représentations collectives. Agissant comme des filtres interprétatifs, ces représentations constituent des instruments d'intelligibilité du réel, perçu à travers ces biais comme plus ou moins violent, plus ou moins rationnel... (Lochard, Boyer, 1998 : 8).

Les enjeux socioculturels sont portés par la circulation de ces représentations, et l'organisation de systèmes de valeurs et de croyances qui s'installent comme normes pour le collectif, activés par les médias, leurs dispositifs et les discours qu'ils composent. Le fondement même de l'éducation aux médias trouve ses ancrages dans

ces enjeux qui, redoutés, sont sources de nombreuses réticences à l'égard des médias dans notre rapport au monde et au social. Enfin, les enjeux politiques sont liés à leur vocation à diffuser et exposer la diversité des opinions, dans un souci démocratique et de liberté, et ainsi, d'organiser le débat public.

En effet, la couverture médiatique semble autant indiquer l'état des phénomènes sociaux tels que la question interculturelle, que susciter le débat qui la fait évoluer, se transformer. Il est donc aussi important de repérer et de prendre en compte ce qui est dit, que ce qui est tu, ce qui est montré que, ce qui est invisible, ce qui est inclus, de ce qui est exclus, car tous ces éléments contribuent à façonner la perception de l'objet représenté. Comme le mentionne Macé (2002 : 46), malgré le volume déroutant, le renouvellement, l'instabilité et les contradictions des représentations produites par la culture de masse, elles « permettent d'accéder à la manière dont se « disent » elles-mêmes les sociétés ».

Comme terrain de confrontation

Si nous avons postulé l'idée que les médias, en tant que producteurs et diffuseurs de discours, construisent et alimentent du sens sur le social, que ce sens n'est pas simplement posé d'avance mais est structuré et structure en retour le champ social, nous y voyons d'emblée la dimension interculturelle liée à la construction discursive d'une identité (sienne ou autre) ; de même que la rencontre de cet autre imaginé qui conduit à des situations de contact et de confrontation impliquant la redéfinition de chacun, et la transformation de sa relation à l'autre. Ce n'est par ailleurs pas sans reposer la question de la domination, car les mécanismes de rencontre et donc, de représentation de l'altérité, renvoient aux processus d'attribution et d'exclusion (donc d'inclusion), que les médias questionnent largement.

Nous savons que les médias et la communication publique ont une fonction de représentation du monde établissant ainsi le rapport entre les sujets. Ils peuvent même, dans une certaine mesure, modifier leur perception d'eux-mêmes et de leur réalité. « It is difficult to believe that the media have nothing to do with the way we view others and construct our beliefs » (Burton, 2005 :100). La fonction d'agenda reconnue aux médias (McCombs, Shaw, 1972), servant à focaliser l'attention, ou la notion de cadrage

(Iyengar, 1991), agissant sur les conditions d'évaluation des informations, peuvent être utilisées dans l'étude des différents genres. Et ceci dans un rapport non plus au local mais bien dans la dynamique d'internationalisation, illustrant ainsi à quel point les médias participent aux débats et contribuent à façonner les représentations. Or, dans une perspective sociologique, « on peut montrer les représentations qui président à la définition de soi des sociétés nationales et ouvrir des espaces de réflexivité sur les grands thèmes du tournant du siècle » (Macé, 2002 : 54). C'est bien dans l'appréhension des médias comme lieu de confrontation du sens et des identités en construction, entre production et réception, mais tout autant dans la relation horizontale des publics entre eux, que se reconfigurent les éléments signifiants du monde. Comme le souligne Silverstone (2007 : 7) : « [Media] define the moral space within which the other appears to us, and at the same time invite (...) an equivalent moral response from us, the audience, as a potential or actual citizen ».

Cependant, au-delà de l'intérêt de ces médias pour **se saisir d'une question fondamentalement interculturelle qui est celle du rapport à l'altérité**, ces représentations, parce qu'elles sont des enjeux de définition, de pouvoir, méritent qu'on s'y arrête un instant. En effet, la mise en avant de la différence n'est pas en soi problématique, puisque la perception, puis la communication se construisent par différenciation. Elle existe dans la nature humaine. Cependant, les médias ont le pouvoir de structurer le champ social par ces différenciations et elles deviennent problématiques dès lors qu'elles sont stigmatisées, ou victimisées (comme c'est le cas avec la question de l'immigration - Mills-Affif, 2004 - finissant par la construire discursivement en repoussoir, responsable des maux de la société, en bref, indésirable). Or, comme le souligne justement Maalouf (1998 : 31) : « c'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances et c'est notre regard aussi qui peut les libérer ».

Comme enjeu de représentativité

La représentativité de groupes identifiés, souvent dits minoritaires¹⁶⁰, dans le paysage médiatique renvoie donc à leur intégration supposée dans la société. Mais les médias s'inspirent de la réalité sociale autant qu'ils la façonnent, ou, comme l'énoncent Proulx et Bélanger (2001 : 140) au sujet d'un média en particulier : « la télévision montre les situations en même temps qu'elle participe à les construire socialement, ce qui lui confère une responsabilité morale ». Ainsi ce manque de visibilité, de « représentativité » de certains groupes identifiables dans les médias, notamment à la télévision, peut-il être vu comme à la fois la cause et la conséquence de la place qu'ils occupent dans le monde social.

Dans une étude sur la représentation (à la fois au sens de « l'image donnée et perçue » et de visibilité) des communautés immigrantes à la télévision francophone du Québec, Proulx et Bélanger (2001) donnent la parole à des communautés d'immigration récente et plus ancienne. Or, après avoir déploré le manque de représentativité de l'ensemble de leurs communautés, « les répondants des communautés culturelles considèrent qu'une représentation télévisuelle adéquate des immigrants dans la société d'accueil agit à un niveau implicite et joue un rôle important dans le processus d'intégration » (2001 : 139). Les auteurs concluent en exposant l'enjeu et les répercussions importantes que cela peut avoir sur l'ensemble de la société, non seulement en ce qui concerne la demande sociale des membres des communautés culturelles de s'inscrire de manière plus visible dans la réalité québécoise, allant dans le sens de « la stratégie politique du gouvernement québécois (qui) consiste à faire pencher le poids démographique des communautés immigrantes de manière à favoriser la « survie linguistique » du Québec comme société autonome de langue française » (2001 : 143) ; mais aussi en enjeu majeur concernant la communication interculturelle car

la représentation déficiente dont les communautés culturelles se plaignent joue de façon réflexive sur les perceptions sociales ayant cours dans la société d'accueil. Ce déficit symbolique des images médiatiques alimente les préjugés des francophones envers les communautés culturelles, aussi bien que ceux des immigrants envers les francophones, leur société et leurs médias (Proulx, Bélanger, 2001 : 140).

Mais si, comme le souligne Macé (2007),

¹⁶⁰ Les femmes font par exemple partie de ces dites « minorités » dont la représentativité dans les médias et dans la vie publique en général pose question. Pourtant, numériquement, elles ne se présentent pas en minorité. Aussi ce terme renvoie-t-il plus à des conditions de pouvoir qu'à une quelconque présence numérique.

les représentations télévisuelles ne sont en aucun cas le reflet d'une hypothétique réalité sociologique et démographique qui leur serait extérieure et préalable parce que la médiation télévisuelle n'est qu'une des formes parmi d'autres de configuration de la réalité sociale,

il n'en reste qu'elles sont représentatives d'une dynamique complexe de luttes pour la visibilité.

La représentativité des minorités dans les médias se pose donc également en termes de reconnaissance de celles-ci dans l'espace social public. Selon Todorov (1989), tous les êtres humains aspirent à la reconnaissance en tant qu'ils partagent tous une certaine humanité. Pour Taylor (1997), cette reconnaissance est essentielle au fonctionnement de sociétés multiculturelles. Aussi, Malonga (2008 : 163) propose de concevoir la télévision comme « lieux de reconnaissance » des minorités. « En tant que lieu de reconnaissance, l'« autrui symbolique » que constitue le petit écran joue alors un rôle dans la définition de soi, constitue une sorte de « mise à jour identitaire » ». Dans la lignée des travaux de Proulx et Bélanger, Malonga (2008) interroge aussi la représentation des noirs à la télévision française et conclut :

si la façon dont le petit écran met en scène quotidiennement les minorités influence en partie leurs propres imaginaires collectifs, alors faire entrer ces populations dans « la normalité » en les insérant tout simplement dans le « déroulement du film de la vie », devient un enjeu de société.

Les quelques rapports sur la représentation de la diversité dans les programmes de la télévision française (Club Averroes, 2009 ; CSA 2009 ; Commission Médias et Diversités, 2010¹⁶¹), dont ceux remis à l'observatoire de la diversité dans les médias audiovisuels du CSA (Macé, 2008), montrent également l'absence notoire de personnes de couleur, dans tous les genres de programmes télévisés, ce qui est défini, nous reprenons leurs termes, comme « discriminant ». Les mêmes remarques peuvent être faites au sujet des autres groupes considérés comme minoritaires.

La présence symbolique de la diversité culturelle dans les médias est, dès lors, un réel enjeu social qui soulève, une fois de plus, le potentiel interculturel des médias. La représentativité concerne la politique médiatique ; la compréhension des enjeux qu'elle porte est éducative. Dans ce qui est identifié dans les études sur les représentations et la représentativité de la pluralité culturelle de nos sociétés, les médias participeraient, à ce

¹⁶¹ Présidée par M. Bernard Spitz, Présenté à M. Yazid Sabeg, commissaire à la diversité et à l'égalité des chances.

jour, plutôt à un modèle de déséquilibre communicationnel ($A+B=B$ ou $A+B=A$), imposant une vision majoritaire et dominatrice plutôt qu'une *double perspective* comme elle est préconisée dans les modèles interculturels (Behavioural Assessment Scale for Intercultural Competence - BASIC). Mais, pour reprendre les propos de Dupuy et Marchand¹⁶² dans un travail sur les médias, les stéréotypes et la discrimination, à l'initiative de l'AFPS,

il ne faudrait (donc) pas en conclure trop vite qu'il suffit de mettre en scène et valoriser à l'excès des personnages représentant des minorités pour que les spectateurs deviennent plus favorables à leur égard.

Tout comme il ne suffit pas de réglementer la diffusion pour maîtriser la consommation.

Comme enjeu de représentation

Malgré le constat que les configurations de questionnement sur la différence et la figure de l'autre se sont essentiellement orientées, notamment en France, sur les questions d'immigration et de minorités, nombreuses sont les études, particulièrement sur la télévision (Frachon, Sassoon, 2008), qui révèlent et condamnent les représentations négatives de cet autre. Notons à cet égard que cette posture même démontre une dimension ethnocentrique implantée jusque dans les démarches scientifiques. Car l'autre est d'abord celui que nous voulons qu'il soit. Aussi, « les relations entre l'autre et le même sont régies par les institutions et les systèmes de représentations et de pensée » (Jodelet, 2005 : 34). Gardons à l'esprit, et selon la formule de Jodelet (2005 : 46), que « cette approche de l'altérité s'est faite du point de vue de ceux qui, à partir de leur identité, élaborent et posent la différence en altérité, non de l'expérience vécue de ceux qui y sont enfermés ». Ainsi, la figure de l'autre est constituée en opposition d'un « nous » présenté comme norme. Ces « identités de référence » sont à étudier à la fois comme révélatrices d'un imaginaire social, mais aussi comme problématique d'auto-identification par les groupes concernés.

En passant en revue les études menées aux États-Unis et en Angleterre sur le traitement médiatique des minorités, Cottle (2000) conclut à une

sous-représentation et une caractérisation stéréotypée au sein des genres divertissants et un portrait négatif, axé sur leur nature problématique, au sein

¹⁶² <http://www.prejuges-stereotypes.net/espaceDocumentaire/DupuyMarchand.pdf>

des genres informatifs, de même qu'une tendance commune aux deux genres à ignorer les inégalités structurelles et le racisme dont sont victimes les minorités ethniques (cité dans Mattelart, 2007 : 33).

Les études analogues menées en France ou au Québec révèlent sensiblement le même constat. Ce n'est alors pas seulement l'absence des minorités sur les écrans, mais aussi les stéréotypes et les types de représentations présentées qui posent question.

Il est important de comprendre ce que « parler veut dire », d'autant que ces discours participent à la construction sociale d'une réalité qui est avant tout sociologique. L'étude de Barats (2001 : 177) montre que les « représentations de l'autre autorisent l'essentialisation de la différence et sa généalogie ». Ainsi, les discours médiatiques, ici les débats télévisés, sont constitutifs de la communication possible entre les peuples car,

tout se passe dans ces débats comme si les représentations sociales liées au fait migratoire dépassaient le champ juridique pour s'inscrire dans le champ des stéréotypes et des constructions sociales. (...) L'Autre, l'étranger est avant tout celui qui est perçu comme tel, indépendamment du fait migratoire ou de sa nationalité (Barats, 2001 : 176).

Les médias sont un excellent moyen de saisir les représentations circulant dans une société à un moment donné car ils sont à la source de produits culturels figés dans le temps. La matérialité des contenus en fait des objets culturels plus aisés à circonscrire. Pour les comprendre, il est nécessaire de connaître le contexte de production, les éléments intertextuels, les annotations annexes, etc. Ils mettent en discours un monde figé dans une signification et un cadrage préférentiels.

C'est bien un travail à partir de ce constat qui permet d'intégrer plus systématiquement une perspective interculturelle dans la lecture des médias puisque ceux-ci, s'ils ont la capacité d'amener du changement, permettent surtout de **questionner ces mécanismes de mise en altérité, permettant de révéler et donc de comprendre les fondements mêmes de la culture, mais aussi de l'identité par laquelle elle peut exister**. Car à l'image de la sociologie des médias (Maigret, 2003a), l'analyse textuelle ne se limite pas au décodage formel du matériau, mais prend en compte à la fois les acteurs impliqués dans sa production, et ceux participant à sa définition.

Les objets de la culture de masse, en tant que représentations culturelles collectives et publiques, sont d'un côté (en production) le produit d'un *conflit de définitions* et d'un autre côté (en réception) l'objet d'une *querelle d'interprétations* dont l'enjeu est bien la définition de la « réalité » du

monde et l'orientation culturelle (par légitimation *versus* disqualification ou par invisibilisation *versus* problématisation) des actions publiques et individuelles (Macé, 2002 : 52).

Le travail systématique de l'éducation aux médias sur la construction discursive, en examinant la figure de l'autre, permet ainsi d'intégrer une dimension fondamentalement interculturelle au projet qui est la reconnaissance de la signification donnée aux identités en présence, essentielle dans la représentation que l'on se fait de l'autre ou de soi, et constitutive du type de communication que nous serons capables de mettre en place. Les médias sont ainsi le lieu par excellence de l'analyse de l'interculturel et de la relation à l'autre par procuration.

PILIER 4 : LES IDENTITES...

Le Québec, en premier lieu et de façon centrale, mais aussi l'Australie, posent, dans l'approche des médias par l'éducation, leur rôle singulier dans la construction et la définition identitaire. La France semble occulter cette dimension pour des raisons propres au modèle républicain de gestion des identités (que nous avons mentionnées en conclusion du chapitre précédent et plus largement présentées dans la première partie).

Dans la lignée de ce qui vient d'être présenté sur la question du sens, il nous apparaît fertile, pour plusieurs raisons, d'articuler « identité » et « médias » avec les outils théoriques des approches interculturelles.

Tout d'abord, à partir de la connaissance des dispositifs de la constitution identitaire nécessitant la valorisation de soi et de ses groupes ; ensuite, en raison du mécanisme dialogique où l'autre me permet de me définir et de délimiter mes frontières ; et enfin eu égard aux capacités des médias d'étendre les expériences et donc les choix culturels¹⁶³, le « je » rencontre sans cesse un « tu » qui lui, est problématique.

Médias et identité s'entremêlent à divers niveaux. En effet, les médias, médiateurs par définition, posent **la question de la construction identitaire et de la relation à**

¹⁶³ Nous nous référons ici à l'approche développée par Giddens (1991 : 84) qui mentionne : « The prevalence of mediated experience undoubtedly also influences pluralism of choice, in obvious and also in more subtle ways. With the increasing globalisation of media, a multifarious number of milieux are, in principle, rendered visible to anyone who cares to glean the relevant information. The collage effect of television and newspapers gives specific form to the juxtaposition of settings and potential lifestyle choices. »

l'altérité, c'est-à-dire, la structuration de la figure de l'autre comme élément de sa reconnaissance et de la valorisation de ses propres appartenances.

Nous devons alors questionner cette très complexe notion d'identité telle qu'elle apparaît et est appréhensible par les médias. Il n'est cependant pas toujours évident de la distinguer des questions de sens que nous venons d'aborder, pour les raisons qui semblent claires étant donné l'appropriation que nous nous sommes faite de la notion d'interculturel en première partie de ce travail.

Comme elles se questionnent dans les médias

Les médias, considérés comme système symbolique (Hall, 1997) reproduisent les marqueurs de différence par la classification.

A classificatory system applies a principle of difference to a population in such a way as to be able to divide them and all their characteristics into at least two, opposing groups – us/them; self/other (Woodward, 1997 : 29).

Ces différenciations sont cruciales dans la construction identitaire, et chaque culture a ses propres moyens de distinction et de classification du monde. Comme nous l'avons expliqué par ailleurs, l'identité est une dynamique représentationnelle qui se compose alors avant tout dans la différenciation. Or les médias, en tant que marqueurs de différence, dans leur fonction de mise en récit et par leur capacité de mise en relation, transforment les conditions de la subjectivité. « Meanings only make sense if we have some idea of what subject-positions they produce and how we as subjects can be positioned within them » (Woodward, 1997 : 14). Les médias, par leur variété de contenus et de formes sémiotiques, proposent de nouvelles identités, des modèles à s'approprier et à reconstruire pour nous-mêmes. « The media can be seen as providing us with the information which tells us what it feels like to occupy a particular subject-position » (Woodward, 1997 : 14). Ils sont dès lors aussi le lieu de conflits de représentation, de situation de négociations, en bref, une sphère publique en passe avec ces affrontements identitaires (Macé, 2005).

Critiquée par les essentialistes qui voient dans la globalisation une convergence culturelle menaçant l'hétérogénéité des sociétés, ou félicitée par ceux qui appréhendent les identités comme des dynamiques dont les éléments se reconstituent en fonction des

conditions, autorisant par exemple la création de mouvements sociaux (féministes, queers, etc.), l'importance de la question identitaire dans les médias est de tous égards.

As we become increasingly dependent on the mediated word and image for our understanding of what takes place beyond our front door; as everyday life, in its taken-for-granted ordinariness, becomes inseparable from the mediations that guide us through it, and connect or disconnect us from the everyday lives of others; how the media position us, or enable us to position ourselves, becomes crucial (Silverstone, 2004 : 443).

Comme modalité de la réception

L'histoire des théories de la réception montre à quel point elle est un champ complexe et contradictoire. D'un fonctionnalisme à un relativisme absolu, nous trouvons dans ce spectre plusieurs positions qui révèlent le rapport entre médias et interculturel dans sa structure même. En effet, la question de la réception implique, comme nous l'avons énoncé précédemment, la question d'un autre, construit comme tel, mais aussi de cet autre pour moi. Si les médias de masse ont la capacité de produire et diffuser un ensemble d'objets culturels à destination d'un public par définition hétérogène, les études de réception et particulièrement le courant des *Cultural Studies*, se sont attachés à en montrer les comportements, interprétations et significations différenciées. Les réceptions de contenus par un public lui étant considéré comme étranger, la construction médiatique de l'altérité, les dimensions individuelles des récepteurs et la globalisation de la communication, les représentations de l'autre, réel ou fantasmé, dans l'implicite ou l'explicite, sont autant d'axes de compréhension de la mise en scène de la question du travail identificatoire (Redenkovic, Muji, 2011). Mais si l'avancée de ces études anglo-saxonnes sur les travaux francophones ne fait aucun doute, elles semblent demeurer insuffisantes pour saisir toute la richesse interprétative de ces « braconniers » et particulièrement l'effet de ces pratiques dans les interactions interculturelles.

La connaissance psychosociale des processus d'interprétation a montré la diversité des mécanismes de compréhension du monde et les adaptations identitaires dont le sujet est capable. Aussi, si les médias ont été présentés comme des objets produisant des effets, nous nous approchons aujourd'hui d'une définition qui les assimile plutôt à des médiations (Barbero, 2002) puisqu'ils

représentent les processus par lesquels les acteurs se rencontrent dans leur multiplicité interne et externe et stabilisent des objets dits techniques, des

définitions de situation, des représentations, des postures de réception (Maigret, 2003 : 239).

Ainsi la réception, processus de communication, ne peut se dissocier des identités mouvantes de ceux qui l'animent. Cependant, dans le but d'une meilleure compréhension des phénomènes médiatiques et pour une scientificité nécessaire de l'objet étudié, il importe que les récepteurs, rassemblés en publics hétérogènes, soient abordés dans leur unité et par leur singularité. Il s'agit alors d'appréhender non pas les textes ou les publics indépendamment, mais de considérer les relations qui les unissent.

Ainsi envisageons-nous la réception non pas comme un moment précis de consommation médiatique mais comme un processus de lecture des textes, de redéfinition de ceux-ci, de leur intégration dans un environnement social où ils sont discutés, remodelés, reconstitués.

Alors les questions de la communication interculturelle et des médias doivent également se poser dans la réception car, comme le souligne Barbero (2002 : 20), « c'est ainsi que la communication devient (...) une question de médiations davantage que de moyens de communication, une question de culture et, partant, non seulement de connaissance, mais de re-connaissance ». Et la reconnaissance n'a de sens que si elle est réciproque.

En effet, une rencontre interculturelle est très précisément la rencontre de regards signifiants distincts portés les uns sur les autres, ainsi, elle fait se confronter différentes façons de concevoir une « réalité », tout en cherchant à en saisir les multiples facettes *hic et nunc*.

L'expression « interculturelle » se justifie essentiellement par cette volonté de mettre en perspective ce double regard, cette inter-définition des individus et des groupes les uns par rapport aux autres ; cette expression ne se justifie pas en fonction d'à priori ou de catégories *sui generis*, mais, au contraire, dans un contexte, dans un ici et un maintenant (Abdallah-Preteuille, 1997 : 126).

Comme ethnocentrisme *versus* ethnorelativisme

Si les médias sont les premiers porteurs de connaissances sur l'autre, leur pluralité est nécessaire afin que diverses voix se fassent entendre. Or, comme le souligne Maalouf (1998 : 131), la pluralité des supports médiatiques n'endigüe pas le problème de visions socio-centriques.

On s'imagine parfois qu'avec tant de journaux, de radios, de télévisions, on va entendre une infinité d'opinions différentes. Puis on découvre que c'est

l'inverse : la puissance de ces porte-voix ne fait qu'amplifier l'opinion dominante du moment, au point de rendre inaudible tout autre son de cloche. Il est vrai que le déferlement d'images et de mots ne favorise pas toujours l'esprit critique.

Les dispositifs médiatiques, malgré les techniques discursives de naturalisation des discours, en autorisent une forme de mise à distance car ils peuvent être lus dans des espaces spatio-temporels différents de ceux de leur création. Au-delà de la dénonciation évidente, par Maalouf, de l'absence de diversité discursive, qui, selon Neumann (1974) s'apparente aussi à une « spirale du silence », ce sont les dimensions signifiantes et révélatrices d'un lieu et d'un temps singulier, porteurs de valeurs et de définitions du monde, qui apparaissent. Ainsi, les schémas sociaux et culturels sur lesquels ces messages se fondent sont plus facilement lisibles que dans un contexte de communication dialogique où ils semblent « naturels ».

L'un des objectifs de l'éducation aux médias est de mettre à distance ce caractère naturel, mais aussi culturel et socialement déterminé des messages, de même que, par un large travail sur les sources, de laisser la place à ces « autres sons de cloche ». Dans une perspective profondément interculturelle, « regarder avec les yeux de l'autre » est la base de la sensibilité culturelle (Green, 1982). Nous pouvons comparer cette démarche à une forme d'« ethnorelativisme ».

La pédagogie interculturelle doit être conçue comme un outil de réflexion et de pratiques qui vise une prise de conscience et une prise de position, afin d'œuvrer pour une plus grande responsabilité envers nous-mêmes et envers les autres. Elle doit aider à « déconstruire » les visions essentialistes de l'identité et de la culture ; lutter contre l'« ethnicisation forcée » de l'autre qui l'enferme dans une vision caricaturale. Elle doit faciliter le passage de l'ethnocentrisme vers l'ethnorelativisme, en promouvant le respect et la recherche des différences (Constanzo, Vignac, 2001 : 2).

Les médias participent à cette expérience commune du monde, et « façonnent notre imaginaire, nous relient, délimitent nos appartenances identitaires » (Rieffel, 2005 : 155). En cela, ils sont un moyen, aux trois niveaux de relation, de se connaître soi-même, de comprendre l'environnement social et culturel auquel on appartient, et enfin de connaître l'Autre.

Cette dimension occupe une place importante dans la convergence des médias avec les problématiques interculturelles car elle interroge la capacité des médias à ouvrir le dialogue sur ces questions identitaires et mène à la réalisation d'une caractéristique

essentielle de tout projet interculturel : la connaissance de soi et la reconnaissance de l'autre, dans sa différence et sa similarité. « La diversité est constitutive de la nature de l'homme et la reconnaissance de sa propre diversité est une des conditions pour pouvoir reconnaître la diversité de l'Autre » (Abdallah-Preteceille, Porcher, 1998 : 93). Mais faut-il d'abord être capable de considérer les médias comme des lieux d'interaction où les identités se fragmentent.

En admettant que « they (media products) influence the way people spend their time, help shape the way they perceive themselves and others, and play a crucial role in the creation of personal, social, cultural and national identity »¹⁶⁴, qu'ils soient « porteurs d'information(s) et valeurs de culture commune »¹⁶⁵ et que ces médias « influencent – et parfois déterminent – notre vision du monde, nos valeurs, nos goûts, notre personnalité, et (qu'ils) contribuent à façonner notre rapport à l'environnement et notre identité personnelle, sociale et culturelle »¹⁶⁶, l'éducation aux médias vise donc aussi la lecture et la compréhension des influences et des références qui nous sont accessibles dans les définitions de soi.

Comme définitions de soi

La diversité des références possibles joue un rôle majeur dans les identifications probables. Dans une étude sur l'éducation aux médias envers un public de latinos aux Etats-Unis, Vargas (2006) montre comment les jeunes filles utilisent certains médias pour construire leur identité de femme et de citoyennes américaines. « Perhaps the most promising question opened up by this study is the relative weight of the Black media culture in the media practices of Latino and Latina youth » (Vargas, 2006 : 283). Les travaux de Barbero (2002) renvoient également au rôle de la culture de masse comme vecteur de la participation des publics (populaires), comme acculturation à la modernité. Les médias de masse, dans une approche de la mondialisation culturelle, sont reconnus comme engendrant de la diversité culturelle (Harvey, 1989). C'est d'ailleurs dans cette tension entre l'homogénéisation consécutive des formes de représentations culturelles

¹⁶⁴ Extrait du paragraphe d'introduction du Media Victorian Certificate of Education, Study Design for 2005-2008, Victorian Curriculum and Assessment Authority, 2003

¹⁶⁵ Extrait du guide pédagogique « Éduquer aux médias, ça s'apprend ! » édition 2011. Annexe 11.

¹⁶⁶ Extrait du paragraphe d'introduction du module média des domaines généraux de formation, programme de l'école québécoise, 2001.

produites par la culture de masse (Hall, 1997), et l'hétérogénéisation permise par une expérience culturelle accrue (Tomlinson, 1999), que la mondialisation se présente en processus contradictoire. La variété de choix possibles d'identification et de modèles de même que la liberté et la créativité des publics, rendent difficile le questionnement de structuration identitaire. Même en envisageant la réflexivité des individus capables de composer leurs identités à partir de « l'horizon expérientiel élargi par les médias » (Mattelart, 2008 : 51), alimentant, de fait, la diversité des expressions identitaires, les conséquences de ces flux internationaux sur les reconfigurations individuelles et collectives restent obscures.

Comme nous l'avons déjà remarqué, les médias sont porteurs de différenciations, de par une voix souvent unique, ayant pour conséquence une mauvaise représentation et une trop faible représentativité des groupes dits minoritaires. Or, en connaissance des incidences de ces constructions négatives de valeurs attribuées par autrui sur la structure de l'image de soi (Malewska-Peyre, 1989), nous pouvons dire que les effets de cette situation soulèvent un grave problème de reconnaissance. Cette « crise d'attribution de la valeur » entraîne des réactions à ce qui est perçu comme menaces contre l'image de soi (Camilleri, 1989b). Si dans l'interaction et la communication, l'image renvoyée de son groupe d'appartenance est négative, menaçante, l'individu utilisera des stratégies identitaires pour maintenir une auto-évaluation positive. *Les stratégies identitaires* sont « la ligne de conduite et les moyens (processus cognitifs, comportements, communications...) qu'utilise un sujet pour maintenir une conscience et une image positive et cohérente de lui-même » (Camilleri, 1999 : 161).

En cherchant à identifier les stéréotypes, à comprendre la formation culturelle de toute communication ainsi que les mécanismes de représentation, l'éducation aux médias donne autant d'occasions et de circonstances de compréhension de l'impact des valeurs véhiculées par les médias dans notre rapport au monde, dans une perspective de communication interculturelle qui ne vise pas la protection d'une identité nationale fantasmée, mais l'équilibre identitaire nécessaire à chacun.

The movement of large masses of people across national boundaries, technologies that deliver modern instantaneous communication, the culture of simulation, and globalization in all its forms are some of the forces determining the contemporary context of identity (Gilroy, 1997 : 303).

Par ailleurs, les médias communautaires ou ethniques prennent de l'essor et semblent combler un vide d'attachement (Millette, Millette et Proulx, 2010). Les nouvelles technologies de l'information et de la communication créent, quant à elle, l'idée de médias de masse individuels (Castells, 1999), comme nécessité de mise en réseaux, et révèlent un certain besoin de se dire (Georges, 2009). Le web social, 2.0, blogs et autres mises en scènes de soi, sont des pratiques plébiscitées par les jeunes (Corroy et al. 2008) et dans lesquelles la possibilité d'interroger très profondément les mécanismes culturels qui articulent l'identité, le sens et le langage est probante.

Le langage a été un point identifié de convergence dans l'étude de notre corpus et nous ne pouvons que souligner qu'il est un agent de représentation, porteur et constitutif de culture (Barthes, 1957), outil de connexion au monde et aux autres, marqueur de différence et producteur de sens (Saussure, 1916), élément de pouvoir (Foucault, 1971), en bref, il occupe une place essentielle dans le « circuit de culture » (Hall, 1997). Le langage est le système signifiant comprenant la langue, celle-ci étant vecteur de culture, et l'identité en étant la réalisation (nous y reviendrons).

Or, si les identités ne peuvent plus être conçues en dehors de ces mouvements symboliques d'interaction et d'information, il est d'autant plus intéressant de les considérer dans une approche interculturelle qui vise l'amélioration des relations car, comme le souligne Waheed Khan (2008 : 15) :

mediated forms of communication not only have become the primary means of delivering information and knowledge but also create essential frameworks for hosting and fostering dialogue and exchange across culture.

C'est dans ce contexte internationalisant que nous envisageons cette éducation aux médias car, comment le mentionnent Jacquinot et al. (2008 : 22),

The medialized symbolic environment we live in today largely shapes the choices, values and knowledge that determine our everyday lives. Media literacy helps, therefore, to strengthen the critical abilities and communicative skills that give human existence meaning and enables the individual to use communication for change.

Dès lors, pour passer d'une situation où la confrontation à la différence et les mises en scènes identitaires sont vécues dans l'ignorance, à une démarche d'action, c'est-à-dire d'appropriation de la compétence interculturelle, éducation aux médias et éducation interculturelle semblent devoir se rejoindre dans un projet commun.

POUR UNE EDUCATION INTERCULTURELLE AUX MEDIAS

Pour introduire cette conclusion, nous allons citer un extrait de la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Québec, publiée par le MEQ en 1998, qui expose différents aspects du projet interculturel qui, sans faire référence aux médias, semble parfaitement illustrer certains des points de convergences identifiés dans cette étude :

L'éducation interculturelle désigne toute démarche éducative visant à faire *prendre conscience de la diversité*, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à *développer une compétence à communiquer* avec des personnes aux *référénts divers*, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité (...). Elle n'est pas essentiellement axée sur la transmission de connaissances relatives aux cultures (...), mais plutôt sur une meilleure *compréhension de la situation de la culture dans le contexte de sociétés pluralistes*.

L'analyse des trois cas de cette étude nous a conduite vers l'identification, dans les discours officiels sur l'éducation aux médias, de points de convergence de ceux-ci avec des problématiques interculturelles. Après leur comparaison et interprétation, nous en concluons qu'ils sont précisément des éléments pour interroger l'interculturalité des médias, et, par conséquent, les points d'ancrage dans un projet d'éducation interculturelle aux médias qui répondrait aux objectifs des deux approches qu'elle associe.

Toutes ces remarques nous amènent également à réaffirmer la centralité du concept de représentation dans ce projet d'étude des médias. Il ne s'agit pas de s'arrêter à la notion de « non-transparence » telle qu'elle est présentée par Masterman et reprise par d'autres, mais de rendre à cette notion toute la profondeur qui la compose, c'est-à-dire son attachement essentiel aux champs de la psychologie et de la sociologie qui lui ont donné forme. En effet, ces dimensions interculturelles identifiées dans les discours officiels en éducation aux médias nous conduisent aussi vers ce concept de représentation qui est au carrefour des médias comme producteurs de sens, et des problématiques interculturelles comme articulation de ce sens dans le circuit de culture composé de l'identité, de la communication et du langage. Ce point central de convergence autour de la notion de représentation valide d'une part la justesse des notions identifiées, qui, toutes à leur

façon, y font appel, et donne, d'autre part, une structure solide de rapprochement de l'éducation aux médias et de l'éducation interculturelle.

La convergence de l'éducation aux médias, et des médias en général, avec les problématiques interculturelles se fait à la rencontre de tous ces éléments, au cœur de la notion de représentation qui, tout comme la démarche interculturelle elle-même, ne tolère pas la catégorisation et la description à priori, mais concerne chacun car,

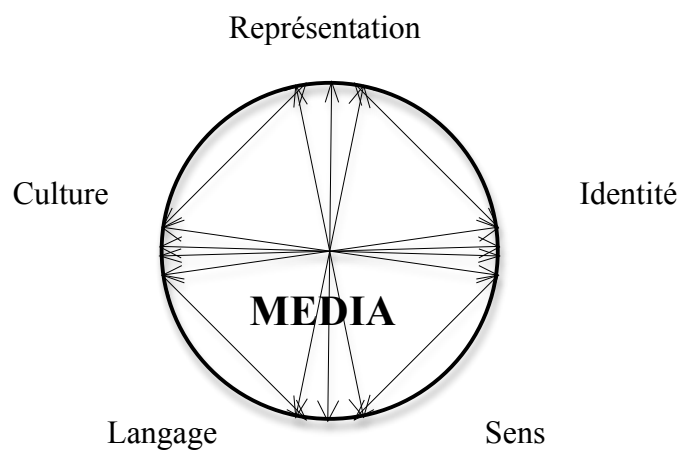
le plus difficile, contrairement à ce que l'on croit, n'est pas d'apprendre à voir l'autre mais d'apprendre à jeter sur soi ou sur son groupe un regard extérieur et distancié. L'incapacité à se décentrer par rapport à soi-même pour se placer au point de vue d'autrui est un obstacle majeur aux relations symétriques et réciproques. L'objectif n'est pas tant de prôner un déracinement par rapport à des valeurs et à des engagements personnels, individuels ou collectifs, que d'apprendre à objectiver son propre système de références afin de pouvoir admettre d'autres perspectives. Cette capacité à la décentration est une des conditions de la rencontre d'autrui (Abdallah-Preteille, 1997 : 126).

La notion de représentation, que nous avons déjà explorée dans la première partie, dans sa dimension psycho-sociale et, dans le chapitre en cours, dans une perspective médiatique, mérite aussi une réflexion interdisciplinaire, au carrefour de ces différents ancrages. Elle nous apparaît être le lieu d'articulation de ce « point de vue » car, dans le champ interculturel, elle renvoie à l'indispensable catégorisation et attribution de sens aux éléments perçus, cela impliquant notamment les mécanismes de stéréotypie ou de l'ethnocentrisme. Aussi est-elle nécessaire à déconstruire pour se rapprocher de la complexité de la culture et de l'interaction interculturelle, par la décentration notamment. La notion de représentation (ou de « non-transparence »), dans le champ médiatique, renvoie quant à elle, à la construction d'un discours situé et signifiant. Elle est mobilisée dans l'étude des médias pour comprendre la « mise en sens », c'est-à-dire l'utilisation de langages pour signifier le monde. Les approches sémiotiques jouent un rôle majeur dans la déconstruction de ces messages, de ces codes et langages, pour révéler un sens connoté.

La représentation occupe alors toute sa place au sein de ce que Hall (1997) nomme « *circuit of culture* » au centre duquel nous prenons la liberté de placer les médias. Pour Hall (1997), la représentation est une des pratiques centrale qui produit de la culture, à un moment clef de ce circuit (*representation, identity, production, consumption, regulation*). Il le constitue à partir du fait que la culture concerne le partage de sens, que

le langage est le moyen privilégié pour faire sens, produire et échanger des choses du monde. Le sens n'est alors à la mesure du partage que parce que nous avons un langage commun, et il constitue la culture car il nous offre les outils pour penser le monde d'une manière semblable. Pour Hall, le langage permet cela car il opère dans un système de représentation. Le langage est ainsi un média à travers lequel les idées, les émotions, les choses du monde sont représentés dans une culture. Nous avons repris la forme du circuit de culture pour penser les dimensions éminemment interculturelles de l'étude des médias dans le schéma suivant.

*Schéma du circuit de culture plaçant les médias
au centre des éléments de questionnement de l'interculturel.*



LA REPRESENTATION, CONCEPT OUTIL

Comme nous avons pu le voir, l'éducation aux médias a évolué corrélativement aux travaux de recherche sur la communication de masse. D'une conception « défensive » visant à protéger les jeunes contre les effets nocifs des médias, mettant en péril les traditions et les cultures et participant à la propagation de la violence, nous sommes passés à une vision « active » dans laquelle les médias sont un outil de compréhension de la société, notamment dans des approches critiques portant sur l'hégémonie et l'idéologie, ou culturelles avec l'étude des représentations et des stéréotypes. L'objectif couramment reconnu de ces projets éducatifs est la formation de l'esprit critique (Piette, 1996), celui-ci étant assimilé à la capacité de prendre conscience du caractère

polysémique des messages médiatiques. Les médias « re-présentent » la réalité plutôt qu'ils ne la donnent à voir. Ce principe de « non-transparence » (Masterman, 1985, 1994) est essentiel dans la construction du sens, de l'univers signifiant entourant les messages médiatiques et donc des représentations données du monde et de la réalité. De plus, en inscrivant ces produits médiatiques dans des dimensions culturelles, les projets d'éducation aux médias se sont saisis de leur influence sur les questions identitaires et les processus de communication. C'est parce que les médias ne sont pas une « fenêtre ouverte sur le monde » qu'il est important de les étudier pour en comprendre les multiples dimensions : leur fonctionnement (en terme d'économie, de gestion, de propriété et de technique) ; leurs moyens (comment ils communiquent, le sens, les discours) ; les représentations (parce qu'ils signifient le monde, il est important de les « dénaturer » pour se défaire du caractère naturel des images par exemple) ; mais aussi leurs cibles et audiences (en terme de grilles d'interprétation, de mode de réception et de consommation, etc.).

Le concept de non-transparence, central dans tout projet d'éducation aux médias, peut être assimilé au concept de représentation tel qu'énoncé par Hall (1997 : 3) : « we give things meaning by how we represent them. The words we use about them, the images of them we produce, the emotions we associate with them, the ways we classify and conceptualize them, the values we place on them ». Cette approche, empruntée à la psychologie sociale, est éclairante sur les fonctions et conditions d'élaboration de ces représentations. Sa dimension signifiante est essentielle puisqu'elle procure au concept la possibilité de rassembler la connaissance, les identités, la culture et le sens sous son existence matérielle : les signes (symboles, langue, etc). Le sens produit, diffusé et entendu fait donc partie intégrante de la représentation. Cependant, comme le souligne Hall (1997 : 3) : « things in themselves rarely if ever have any one, single, fixed and unchanging meaning. ». La problématique de la variation du sens apparaît essentielle dans la communication médiatique avec une perspective individuelle/collective, autant dans la production que dans l'interprétation. Aussi allons-nous explorer l'idée de représentation au regard de ces deux domaines de connaissance afin d'en proposer une définition à la rencontre de la richesse de ces différents champs.

Les deux niveaux de la représentation

Nous nous référons avant tout aux définitions et genèses scientifiques présentées dans le premier chapitre de ce travail, ainsi qu'à l'utilisation de la conception dans les études médiatiques telles que nous venons d'y faire mention.

Les représentations, dans le champ psycho-social, sont alors avant tout envisagées comme le processus d'intégration et de catégorisation des perceptions du monde, dans une dynamique cognitive à la fois individuelle et profondément sociale. Nous pouvons ainsi envisager la représentation comme concept-outil permettant un travail systématique sur :

- la *relation* entre un sujet et un objet (elle a un impact sur l'un et l'autre et nous informe autant sur le sujet que sur l'objet) ;
- la *connaissance*, socialement élaborée et conditionnant en grande partie les schèmes interprétatifs individuels. Elle est ce socle commun permettant l'échange communicationnel et l'intégration rapide d'informations nouvelles au système ;
- la *signification* donnée au monde (les objets n'ont pas de sens en soi) par la dynamique de la relation, de la connaissance et donc par la catégorisation.

La définition initiale, et la plus simple, de la représentation est le fait de rendre présent quelque chose d'absent (les domaines politique et théâtral l'utilisent en ce sens), rendant visible l'invisible (comme c'est le cas avec les idées, les sentiments, etc.). La représentation est alors appréhendée comme le « contenu mental concret d'un acte de pensée qui restitue symboliquement quelque chose d'absent, qui rapproche quelque chose de lointain » (Jodelet, 2003 : 368).

Ensuite, en se complexifiant, elle a permis d'envisager une forme d'action, c'est-à-dire qu'elle est appréhendée comme mise en relation, construction et diffusion de connaissance, et activité signifiante. Ainsi la représentation est-elle indissociable de toute forme de communication, qu'elle soit communication médiatique ou interculturelle. « La représentation sociale est une modalité de connaissance particulière ayant pour fonction l'élaboration des comportements et la communication entre individus » (Moscovici, 1996 : 26).

Envisageons alors cette notion comme un système, comme « système de représentation » (Hall, 1997). Dans un premier temps, nous pourrions parler de la

représentation comme **processus**, c'est-à-dire la relation qui se tisse entre un sujet et un objet (l'objet pouvant lui-même être un sujet). Pour que celui-ci continue d'être pour le sujet (même s'il est absent ou modifié, dans le cas d'un objet concret, ou pour simplement le faire exister s'il s'agit d'une idée abstraite comme Dieu, l'amour ou le courage par exemple), il faut que le sujet s'en fasse une représentation mentale. Débute ici le premier niveau du système de représentation car, pour faire exister le monde, le sujet doit le transformer en « quelque chose d'autre » que sera sa représentation mentale. Celle-ci existe dans un système puisqu'elle est associée à des catégories, en excluant d'autres, si bien que l'objet prend une signification par l'assimilation et la différenciation des autres représentations pré-existantes. La place qu'elle occupe par rapport aux autres objets représentés (mentalement) est alors déterminante. Ainsi, ce processus de représentation tend à ordonner le monde pour le sujet, à lui donner un sens, mais aussi une valeur. Ces représentations mentales sont un processus cognitif tout à fait personnel (en rapport avec ses propres cartes conceptuelles), mais aussi profondément collectif, puisque celles-ci dépendent de l'environnement social, des catégorisations et valeurs socialement admises. Cela crée des communautés de partage de sens, c'est ainsi que l'on peut dire, notamment, que les individus partagent une même culture. Vivre en société, c'est donc aussi apprendre certaines façons d'organiser et de classer les idées, les objets, et les relations entre eux. Concluons donc ici que *la représentation est avant tout l'intégration de l'objet, sous une autre forme, à une carte conceptuelle qui le catégorise et lui donne un sens partagé collectivement, et permettant de faire exister le monde individuellement.*

Ensuite, un deuxième niveau de représentation est à distinguer. Dans le but de rendre présent cet objet absent, nous mobilisons un langage, c'est-à-dire que nous transformons la représentation mentale en signe pour communiquer sur l'objet et le faire exister sous une autre forme que sa forme réelle (le mot chaise n'est pas une chaise, qui n'est pas non plus l'idée que j'ai de la chaise - Pierce, 1978). Nous utilisons le terme de « langage » dans sa formulation étendue (prenant en compte la définition linguistique mais aussi le non-verbal). C'est à ce niveau de la représentation, pensée comme **produit**, que s'effectue *la traduction d'une carte conceptuelle en un langage commun et connu qui sert, dans la communication, à représenter le monde.* Les signes sont donc ces mots, sons, images, etc. qui font exister la chose, les concepts et les relations entre eux, sous une autre forme que leur forme initiale. L'ensemble des signes constitue le

système de sens qui fonde notre culture. Aussi le langage est-il associé à la notion de représentation sociale car il est avant tout un efficace moyen de catégorisation (« classer et regrouper selon les critères imposés par le système grammatical et les expressions préfabriquées du discours » - Py, 2004 : 6) ; le discours étant « plus spécifiquement le lieu où les RS se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent » (Py, 2004 : 6). Aussi, la représentation est indissociable de la communication car les représentations sociales « occupent une place centrale dans la communication sociale par l'utilisation de codes de communication propres aux membres des groupes qui les véhiculent. À ce titre, elles constituent de véritables 'éléments d'échanges' » (Cazals-Ferré, Rossi, 1998 : 48).

Ce que nous appelons « représentation » est le système qui relie ces trois éléments que sont la chose du monde, la chose telle qu'elle existe pour le sujet sous une autre forme (représentation mentale) et les signes que le sujet peut mobiliser pour la rendre présente (langage, discours et tous ses dérivés : apparat, etc.). **La représentation est à la fois le processus et le produit de la relation du sujet au monde.**

La représentation telle qu'elle s'interpose entre le langage et la réalité

Si nous venons de poser la représentation comme un système prenant en compte le processus d'intégration à une carte conceptuelle (individuelle et sociale), ainsi que le produit résultant de sa traduction en langage (qui se pense dès lors comme le lieu privilégié pour faire sens des choses), elle pose aussi la question de la relation entre le signe et l'objet. Cela interroge, autrement dit, le rapport du langage (système cohérent d'articulation des signes) à la réalité. Pour cerner ce questionnement, nous pouvons reprendre les trois façons de comprendre la construction du sens énoncées par Hall (1997) :

- approche mimétique qui postule que le langage reflète le sens des choses du monde,
- approche intentionnelle qui pose que le langage exprime ce que le locuteur désire,
- approche constructiviste qui considère que le sens est construit par le langage.

Nous allons nous attarder ici sur la troisième formulation celle de l'approche constructiviste de laquelle dérivent deux approches distinctes, mais pertinentes pour notre propos. Il s'agit, tout d'abord, de l'approche sémiotique (éminemment portée par Saussure) qui postule que le signe est constitué d'un signifiant et d'un signifié liés dans une relation arbitraire, si bien que le sens n'est pas fixé pour toujours ; suivi de Peirce qui intègre à cette dualité une troisième dimension qu'est le référent. La relation entre le sens et le signe est alors fixée par un code, dépendamment de comment les choses sont organisées (virtuellement ou réellement) dans le réel. Les cartes conceptuelles et le langage commun sont donc régulés par des codes qui fondent les traductions possibles de l'un en l'autre par des conventions sociales (que l'on apprend pour faire partie d'une culture) et qui fondent les pratiques sociales.

Ensuite, il est question de l'approche discursive (sous l'égide de Foucault), qui prend en compte l'interprétation des individus, puisqu'elle considère que la production du sens est co-construite. Cette approche permet de passer de la potentialité de la langue à la réalité du discours qui ne peut s'abstraire d'un contexte (cognitif et historique). Le discours est donc l'actualisation de la langue puisqu'au delà de sa structure et des règles sociales qui le gouvernent, l'utilisation qui en est faite est individuelle et renvoie donc à une instance d'énonciation particulière. Barthes montre, avec ses deux niveaux du signe, que les croyances partagées et donc la question de l'extériorité du sens est centrale dans la compréhension du langage. Ainsi, l'introduction de la question de l'interprétation place le sens du côté de l'interprétant, tout en soulignant la place de l'énonciateur dans le discours même. Les approches sémiotiques ont ouvert l'étude du sens à des systèmes de langage plus large que la linguistique n'a pu le faire, mais c'est avec l'intégration de la question de la connaissance sociale comme lieu de connexion avec les pratiques sociales que nous arrivons aux définitions que nous retiendrons ici. Foucault explique que le discours (et non pas seulement le langage) est source et production de connaissance (et non pas seulement de sens). Il est donc plus attaché au contexte historique et fonde une approche discursive qui n'est pas simplement attentive aux relations de sens, mais aussi et surtout aux relations de pouvoir, passant des structures signifiantes aux relations de force.

Le discours est donc envisagé comme l'instance de fonctionnement du langage, produit d'une énonciation particulière, produisant de la connaissance sur un sujet donné, à un

moment donné (Salazar-Orvig, 2003). Hall insiste également sur le fait que, comme les pratiques sociales ont du sens et que le sens donne forme et influence ce que nous faisons (nos attitudes), toutes les pratiques ont une dimension discursive. Les discours définissent ainsi les objets de la connaissance (comment on parle d'un sujet), en établissant ce qui est accepté et intelligible (de dire, de faire, d'écrire, etc). Pour Foucault (1969 : 71), étudier le discours « consiste à ne pas - à ne plus - traiter les discours comme des ensembles de signes (d'éléments signifiants renvoyant à des contenus ou à des représentations), mais comme des pratiques qui forment systématiquement les objets dont ils parlent ». Notre approche méthodologique en est l'application concrète.

C'est alors parce que la connaissance sert à la régulation des conduites sociales dans la pratique, que les discours sont aussi intimement liés au pouvoir. Toutes les connaissances, une fois appliquées dans le monde réel, ont des effets visibles donc deviennent vraies : c'est le « régime de vérité ». Celui-ci détermine les discours acceptés et les conduites à adopter, détermine les mécanismes et instances qui sont capables de distinguer le vrai du faux, et établit comment chacun est sanctionné. Le discours définit et produit donc les objets de notre connaissance, mais il forme aussi les identités. C'est pour cela que la question des discours médiatiques est posée ici comme portant un potentiel interculturel car ils sont à la fois producteurs et diffuseurs de connaissance sur le monde et jouent un rôle dans l'établissement du « régime de vérité ».

Conclusion : un concept opérant pour penser l'interculturalité des médias

Pour synthétiser, à ce niveau, rappelons que la représentation est toujours utilisable comme concept-outil en cela qu'elle détermine la relation d'un sujet à un objet, la connaissance et la signification (sociale et individuelle), lorsqu'elle est abordée comme *processus*. La représentation est également le *produit* de la mise en visibilité de cet objet, dans un régime de vérité qui le détermine et le discrimine par le langage ; elle est alors indispensable à la communication qu'elle contraint mais réalise. En cela, le concept de représentation sert d'axe central à un rapprochement des médias et de l'interculturel. Nous pouvons le synthétiser comme suit.

Conclusion

La rencontre de *Marina* et des *télnovelas* diffusées au Sénégal nous ont conduite à questionner les situations interculturelles que produisent les médias. Or, nous nous sommes rapidement heurtée à la difficulté de les appréhender dans leur globalité. Plutôt que d'approches théorique ou singulière, nous avons donc opté pour l'étude des dimensions éducative et pragmatique d'amélioration des conditions de cette rencontre de la différence. Si nous postulons que les médias créent ces situations, ce sont bien les potentiels éducatifs que nous avons interrogés. Ainsi, nous avons construit l'objet de cette recherche sur un terrain balisé, fort d'une histoire et de connaissances circonscrites dans des discours officiels et scientifiques. L'éducation aux médias étant le projet le plus pertinent pour observer les capacités d'apprentissage des médias, c'est leur congruence avec les problématiques interculturelles que nous avons examinée.

À la question générale de la convergence de l'éducation aux médias et des problématiques interculturelles, ce travail apporte toutefois des réponses contrastées. En effet, si les discours officiels en éducation aux médias dans trois contextes ne permettent pas d'éclairer les conditions réelles de la rencontre interculturelle, ils ne disent pas non plus explicitement leur propension à les questionner. En revanche, ils s'avèrent propices à l'identification des logiques de définition des modèles et des imaginaires sociaux portés sur les médias. Dès lors, dans une perspective contextualisante, comparative et internationale, nous constatons qu'ils sont aussi

efficaces à révéler les conditions dans lesquelles les médias soulèvent les questions identitaires, spécifiquement dans chaque contexte social. L'approche des médias est donc relative au modèle de gestion de la diversité culturelle à laquelle ils participent. Autrement dit, le point de convergence est précisément situé au cœur des définitions locales du rapport à l'altérité. En toute logique, le modèle multiculturel prône la différence, le modèle interculturel, le partage, et le modèle républicain, l'unité.

Les différentes démarches méthodologiques qui forment la structure de ce projet se sont par ailleurs avérées probantes pour saisir le phénomène de la convergence des problématiques interculturelles et médiatiques. Les **études de cas** ont supporté une genèse historique de l'éducation aux médias en Australie, au Québec et en France, servant notamment la nécessaire contextualisation des discours officiels. Ces éléments historiques ont été constitués en parallèle d'un questionnement sur les problématiques interculturelles dans ces mêmes contextes, dont nous avons su tirer profit dans l'identification d'éléments pertinents de comparaison. Ces cas ont alors permis de saisir le phénomène étudié dans la cohérence du modèle qui le constitue, ce qui s'est avéré heuristiquement nécessaire. L'**analyse de discours** institutionnels a conduit à l'identification plus fine des éléments constituants du domaine et de leur dynamique de fonctionnement au cœur d'un système éducatif et d'un contexte social que l'approche anthropologique a rendu plus facilement identifiables. Enfin, la **comparaison internationale** nous a conduite à identifier les particularités, d'autant plus significatives, et les similitudes généralisables, dans une démarche qui entraîne aussi une réflexivité elle-même empreinte d'interculturalisme. Située à différents moments de la démarche, la posture comparatiste a mobilisé différents regards sur l'objet de la recherche, encourageant ainsi à la précision de l'analyse. Ensemble, ces diverses approches du sujet étudié nous ont finalement conduite à l'identification de points de convergences majeurs, piliers d'une réflexion sur l'interculturalité des médias, notamment dans une perspective éducative.

Pour répondre à la convergence de l'éducation aux médias et des problématiques interculturelles

L'élément majeur de pertinence dans le rapprochement des domaines médiatique et interculturel serait l'évolution des conceptions, d'une part, de la communication et des

médias vers des approches complexifiées des médiacultures ; d'autre part, de l'identité et de la culture, pour s'orienter vers des modèles interactionnistes relativisant plus profondément encore les perspectives unifiantes et figées prônées jusque-là. Nous pourrions alors penser que les SIC, dans leur interdisciplinarité, en arrivent à partager un paradigme structurant et largement consensuel. Cependant, ce que notre étude montre en premier lieu, c'est qu'il existe des tensions importantes entre des approches scientifiques internationalement reconnues et les politiques locales ou nationales qui les mettent en œuvre. Le cas de la France semble être le plus flagrant pour illustrer cette dichotomie entre un champ scientifique (interculturel ou de la communication et des médias) alerte à ces changements, et une appropriation institutionnelle des théories et modèles qu'il produit, et ce, dans une perspective qui en dilue parfois toute la consistance. Ce constat ne fait que renforcer le sentiment que l'éducation aux médias (tout comme l'interculturel) est encore largement associé à des domaines militants alors désengagés de la rigueur qu'implique un enseignement scolaire. Cette posture se trouve pourtant invalidée dans le cas de l'Australie où la reconnaissance du domaine participe de son institutionnalisation, en prise avec les paradigmes les plus actuels de la recherche sur les médias.

Les manières très contextuelles d'incorporer l'éducation aux médias dans le système scolaire sont à ce titre significatives. Les approches intégrées (Australie), autonomes (Québec) et transversales (France) de l'éducation aux médias révèlent en cela la dynamique à l'œuvre dans les logiques de reconnaissance, de collaboration ou de transformation des médias par l'école. Elles se présentent également dans la symétrie du questionnement relatif à l'éducation aux médias et aux problématiques interculturelles. En Australie, c'est au cœur de préoccupations éducatives que les médias prennent place à l'école, et c'est dans la politique que se dessinent le modèle multiculturel et les problématiques interculturelles. Au Québec, ce sont les préoccupations sociales qui font émerger l'éducation aux médias, et c'est dans l'interdiscours, dans l'idéologie sociale que se dessine le profil interculturel de gestion de la cité. En France, c'est chaque support médiatique, porteur de craintes et d'espoir, qui vient tour à tour se confronter aux murs de l'école, et c'est précisément les médias qui semblent le plus interroger et mettre en scène l'interculturalité que la politique occulte.

Nous avons pu montrer, en second lieu, que les discours sur l'éducation aux médias sont bien, à des degrés divers, **des discours sur l'éducation**. C'est d'ailleurs par cela que l'on est en mesure d'identifier la pertinence du projet avec son contexte et de distinguer les confusions encore prégnantes entre une éducation *aux* médias et *par* les médias. Ces discours relèvent alors d'une conception particulière de l'éducation, c'est-à-dire de ses enjeux, objectifs et fonctions, mais aussi de ses capacités à se situer entre la sphère publique, telle qu'elle est envisagée par un modèle socio-politique global, et la sphère privée, constituée d'individus singuliers dont la reconnaissance du particularisme est aussi marquée par chacun de ces modèles. Les idéologies multiculturelles, interculturelles et républicaines confient des missions bien distinctes à leur institution scolaire. Nous avons d'ailleurs identifié que ces discours officiels en étaient le lieu d'harmonisation (Australie), de définition (Québec) ou de revalorisation (France). Ce phénomène est-il lié à leur statut institutionnel ou à leur objet ? Autrement dit, la cohérence des discours institutionnels sur l'éducation aux médias avec l'idéologie du modèle de société est-elle due aux thématiques éducative ou médiatique ?

Pour répondre à cette question, nous avons dû, en troisième lieu, mettre en exergue ce que ces discours disent des médias. Car en effet, s'ils nous parlent de l'école, ils sont avant tout abordés pour leur capacité à informer la connaissance attendue sur **les médias comme objet**. Or les résultats montrent que la place qu'ils prennent dans les discours est elle-même dépendante du contexte tant celui-ci détermine aussi l'imaginaire social sur les médias. En cela, et les moments historiques d'évolution de l'éducation aux médias le montrent, elle passe souvent d'abord par une phase de transformation des représentations que s'en font les enseignants, les parents et l'institution. Le cas du Québec nous a semblé être actuellement lié à ce stade de légitimation de la consommation médiatique comme pratique culturelle alors qu'elle paraît acquise en Australie et encore lointaine en France.

Il est donc difficile de généraliser ces discours tant la place et la nature des médias y sont particulières. Médiation (Australie), outil (Québec) ou filtre (France), les médias renvoient à des projets de communication, d'éducation ou de protection qui rendent complexe la comparaison même. Mais l'articulation du statut de ces représentations avec le projet de l'école, qui en fait une opportunité, une nécessité ou un défi, nous a aussi permis d'identifier les points d'entrée des questionnements culturels à leur égard.

Dès lors, si le terrain scolaire est le lieu qui est le miroir de l'idéologie nationale, c'est bien l'objet (les médias), qui oriente les types de questionnement par lesquels les problématiques interculturelles y émergent. C'est parce que les médias sont inscrits dans une perspective communicationnelle, porteurs de questionnements culturels et identitaires et par leur implication dans l'idée même de citoyenneté, qu'ils sont l'occasion de questionner la diversité culturelle. Ce sont alors, pour les institutions, des occasions de réaffirmer leur modèle socio-politique de gestion de celle-ci. En **Australie**, les stratégies et lignes politiques adoptées pour ordonner et régir la pluralité culturelle se reflètent dans l'éducation aux médias. Elle se présente comme le terrain commun d'échange rendant visible la diversité et l'orientant vers la maîtrise créative et ludique des objets et des moyens de communication. Au **Québec**, l'ambition d'une culture publique commune fonctionne à partir de la singularité et de la richesse que chacun y apporte. Elle se construit à la fois par la place centrale qu'occupe le sujet dans l'étude des médias, ainsi que dans l'articulation de celui-ci aux diverses questions de langages. En **France**, l'influence des Lumières et l'idée d'une identité nationale unifiée se lisent en filigrane d'un projet de dissipation des filtres médiatiques et d'usage de la raison dans la pratique citoyenne via une éducation aux médias souvent limitée à l'information d'actualité.

C'est là précisément un des résultats majeurs de cette étude qui, en réponse à la problématique, révèle que si les médias posent nécessairement la question de la culture et de la diversité, leur intégration dans un discours éducatif institutionnel a pour effet majeur de prendre les traits constitutifs de ce modèle pour traiter des questions interculturelles que soulèvent les médias. Ainsi, à la question de la convergence des problématiques interculturelles et des médias, nous répondons par l'affirmative, mais dans la modération de la tolérance du modèle. C'est ce qui distingue, en dernier lieu, chacun de ces cas étudiés. Mais au-delà de ce constat, de nombreuses similitudes nous ont permis d'identifier, de manière transversale, des points de convergence encourageant l'exploration de pistes de réflexions pour questionner l'interculturalité des médias.

L'interculturalité des médias comme potentiel d'éducation interculturelle aux médias

Outre l'analyse des processus de mise en discours de l'éducation aux médias dans trois contextes distincts, c'est précisément leur disposition à révéler les points de rencontre entre ce projet et celui porté par la communication interculturelle qu'il nous intéressait de découvrir. C'est la structure même des discours, leur mode de réponse aux enjeux stipulés par ailleurs, ainsi que leur histoire singulière d'institutionnalisation qui ont, pour chacun des cas à l'étude, permis de dessiner un portrait du domaine révélateur de plusieurs dimensions interculturelles. Présentée comme moyen de saisie du sens, de questionnement de l'identité ou comme projet citoyen, l'éducation aux médias en Australie, au Québec et en France révèle plusieurs points de convergence avec les problématiques interculturelles que nous envisageons comme autant de piliers thématiques pour explorer l'interculturalité des médias.

Par les **processus de communication** étudiés, l'individu touche directement à la dynamique en œuvre dans tout « circuit de culture ». Aussi bien dans la pratique de création de contenu, d'information, de mise en scène de soi et dans la circulation, au cœur de ces pratiques plébiscitées par les jeunes, que dans l'approche théorique des fondements de la communication, de ses enjeux et mécanismes, la communication est révélatrice des similitudes et base nécessaire à la reconnaissance des différences ; elle est, à des degrés divers, interculturelle par nature. Par **l'identification des phénomènes signifiants**, l'élève approche l'élément fondamental de la distinction culturelle. C'est dans la capacité du langage à créer du sens, à le partager, mais aussi dans l'aptitude de chacun à jouer de sa polysémie, que la culture, au cœur de l'identité ou en marche dans la communication, est affaire de signification. Les mécanismes de mise en altérité sont autant de révélateurs des fondements mêmes du sens culturel. En répondant à **l'objectif citoyen**, le phénomène médiatique questionne en lui-même les potentialités de dialogue, de compréhension, et les possibles connaissances et valeurs à partager. Portés à la fois par les projets d'éducation interculturelle et d'éducation aux médias, les publics scolaires se pensent dans un univers pluriel et changeant, dans un monde qui interpelle nos capacités à *vivre-ensemble*. Enfin, en jouant de la présence de l'autre, sous une forme discursive ou imaginaire, ou en prenant place dans ses mécanismes les plus intimes d'identification ou de mise en scène, les médias engagent de profondes

interrogations sur l'identité. Celle-ci est indissociable de la relation à l'autre, dont une partie se constitue dans la production médiatique de l'altérité.

Identité, sens et communication forment l'alliance fondamentale du projet interculturel et la citoyenneté est le cadre au sein duquel il se pense et se met en œuvre aujourd'hui. L'interculturalité des médias s'explore par ces quatre piliers.

L'approche interculturelle que nous avons identifiée comme pertinente pour questionner le champ médiatique peut, en conséquence, être envisagée de deux sortes : soit comme situation de rencontre, souvent conflictuelle, qui se conçoit dans la singularité des interactions ; soit comme processus de communication abouti, c'est-à-dire comme *compétence*. En ouvrant à un champ plus large d'expériences du monde, les médias contribuent à mettre des culturalités en interaction, mais ils déterminent également les conséquences possibles sur les processus identitaires et les modalités du vivre-ensemble. Si nous postulons que les médias produisent des situations d'interculturalité à explorer, c'est bien de leur capacité à en améliorer les conditions qu'il est question ici. En effet, l'éducation aux médias est, elle aussi, de plus en plus tournée vers l'objectif d'*empowerment*¹⁶⁷. Déjà propice au rapprochement, ces deux enjeux majeurs du XXI^e siècle, que sont la maîtrise des médias et de la communication interculturelle, se retrouvent précisément dans l'objectif d'*empowerment* par les médias. Alors si ceux-ci sont l'occasion d'expériences d'interculturalité, l'éducation aux médias a, quant à elle, la capacité de transformer ce potentiel interculturel en compétence communicationnelle.

Pour instruire l'interculturalité des médias dans un champ scientifique conjoint

Les points de rencontre de l'éducation aux médias et des problématiques interculturelles identifiés servent donc deux objectifs. D'une part, ils permettent d'instruire les pistes de réflexion à explorer pour penser l'interculturalité des médias ; d'autre part, ils ouvrent la voie à une *éducation interculturelle aux médias*. Deux prolongements à cette étude peuvent alors être envisagés. D'abord, celui de l'approfondissement scientifique du rapprochement des champs médiatiques et interculturels, dans le domaine des SIC, en

¹⁶⁷ Les tentatives de traduction de ce terme dans le monde francophone (prise de pouvoir, autonomie) ne nous semblent pas relever le défi sémantique du mot dans sa version originale. Nous préférons alors l'employer en anglais.

jouant de leur interdisciplinarité pour allier, notamment, les outils de la psychosociologie et de l'anthropologie dans la compréhension des mécanismes en œuvre dans les interactions médiatée et médiatisée. Ensuite, celui de la mise en place plus explicite de la perspective interculturelle dans les projets d'éducation aux médias, en développant des collaborations systématiques avec les SED pour l'intégrer dans une structure pédagogique adaptée.

En sondant le potentiel interculturel des médias, nous pensons contribuer à ce mouvement qui interroge, en marge des phénomènes d'internationalisation, les possibilités d'usage de la communication comme changement. C'est précisément le paradoxe de l'ouverture illimitée au monde versus une fermeture, un repli et un déni, dénoncés par ailleurs, que l'éducation aux médias permet d'explorer. Si la possibilité d'apprendre par les médias et la nature des connaissances acquises restent discutées, la nécessité de mise en place d'une démarche plus probante pour s'en saisir est, elle, indiscutable. Cette étude tend précisément à montrer que les médias soulèvent des questionnements interculturels et offrent les outils réflexifs et les dispositifs pour les aborder.

L'éducation aux médias a besoin, et en même temps peut contribuer au développement des études sur les médias. À la croisée des questions de réception et de production, d'esthétique et d'économie, de politique et d'idéologie, ce domaine permet d'avancer vers une méthodologie fondamentalement interdisciplinaire. En partant de la singularité des expériences, de la réflexivité des pratiques et de la dimension culturelle de mise en dialogue, l'éducation aux médias encourage un travail à la fois participatif et analytique qui permet de rencontrer les enjeux des médiacultures. Articuler ce travail autour du **concept central de représentation**, c'est alors précisément adopter l'outil nécessaire pour fédérer ces différentes approches. La représentation est à la fois le processus et le produit de la relation du sujet à l'objet, au monde, à l'autre. Déjà reconnu pour sa capacité à éclaircir la zone pourtant obscure de la transformation des informations en connaissance, de l'appropriation de valeurs et de la circulation de normes, le concept de représentation sert la démarche compréhensive des médias. Éclairant les dimensions cognitive et sémiologique, en partant de la réalité des pratiques et en interrogeant les structures du marché des biens culturels, l'éducation aux médias fait alors par là même une plus grande place à la dimension interculturelle qui l'habite.

Systematiser la démarche interculturelle en éducation aux médias conduit donc d'une part, à la mise en action d'une éducation interculturelle qui peine souvent à trouver un terrain d'application, et œuvre, d'autre part, à l'approfondissement de la compréhension du potentiel d'interculturalité des médias. Elle nous semble être ainsi un terrain heuristique à envisager dans le renouvellement du champ des SIC.

Une éducation interculturelle aux médias testée dans un projet de recherche participative

En guise de conclusion, nous avons souhaité tester une partie de ce potentiel interculturel des médias dans un projet éducatif alliant une action réflexive et pragmatique. C'est en effet dans un projet de recherche-action que se rencontrent plus facilement ces deux objectifs que sont l'investigation concertée de la nature de la relation interculturelle via les médias dans une démarche analytique, et un apprentissage des médias par un engagement actif des sujets. Cette perspective vise la transformation des sujets par l'acquisition de savoirs pratiques. Ce projet est ainsi ancré dans un paradigme participatif auquel il emprunte les postures, outils et méthodes de la recherche-action telle qu'énoncée par Heron et Reason, (1997 : 274).

The arguments for a participatory worldview are articulated based on a subjective-objective ontology; an extended epistemology of experiential, presentational, propositional, and practical ways of knowing; a method based on cooperative relations between co-researchers; and an axiology that affirms the primary value of practical knowing in the service of human flourishing.

Pour les besoins de la recherche en matière de « réalité participative », mais aussi en accord avec les possibilités offertes, ce travail a été effectué avec des étudiants de troisième année (intégrant la filière communication) au sein d'un cours intitulé « éducation aux médias, outils et pratiques » qui a été dispensé durant une session complète (13 semaines) en 2010 à l'Université Paris III Sorbonne Nouvelle dans le cadre de nos fonctions d'Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER).

Autour du thème de l'étranger, les participants-acteurs¹⁶⁸ du projet ont élaboré, d'une part, une réflexion sur leur rapport à l'image de l'étranger sous les différentes formes médiatiques desquelles ils sont familiers, et, d'autre part, une démarche pratique de production d'un discours médiatique sur ce même thème.

Dans un premier temps, la dimension analytique est fondée sur la présentation et l'interprétation de la parole des jeunes sur le thème choisi. La méthode du carnet de bord a été utilisée pour saisir la nature de leurs pratiques médiatiques. Elle a conduit à des discussions de groupe sur les conséquences de la diversité des expériences communicatives, suivies d'entretiens individuels semi-directifs. À partir de cette connaissance partagée, le repérage d'un discours sur « l'étranger » a été encouragé au sein de ces pratiques, et porté par des questions du type : qui est étranger ? Quand et comment y réfère-t-on ? L'étrangéité est-elle donnée ou subjective ? Les « focus groupe » ont aussi permis d'amener ces interrogations vers la question plus large qui la sous-tend : comment concevoir l'Autre ? Après des recherches individuelles, les étudiants ont été conviés à partager leurs découvertes, parfois d'ordre juridique, philosophique, artistique, etc.

Il s'est avéré que, si la question de l'étranger était en tout temps délicate à aborder, l'exemplification par les produits culturels et la monstration par les outils médiatiques semblaient soulager une partie de la tension sous-jacente. La classe avec laquelle a été mené le projet, elle-même culturellement hétérogène, a véritablement été confrontée à des situations de communication interculturelle dans leurs diverses conditions de contact et d'échange. Nous pouvons alors relever deux niveaux d'intervention. Premièrement, le sujet même, traité par le biais des productions culturelles, semble donner un support, ou disons même une excuse, pour se questionner sur l'autre. Il engage chacun dans un travail réflexif et analytique. Deuxièmement, le projet offre aussi la possibilité d'entrer en conversation avec cet autre, objet, mais aussi partenaire de l'action éducative. Il s'agit alors d'une analyse fondée sur la participation et l'échange, eux-mêmes interculturels. Car si c'est dans l'interaction que les problèmes

¹⁶⁸ Fidèlement au paradigme participatif qui considère les sujets comme des co-chercheurs, et avec consentement de leur part, nous communiquons les noms des étudiants ayant participé au projet : Claire Arnaud, Franck Babeau, Claire Chatrenet, Simon Clair, Anne Coupat, Delphine Dubourg, Laura El Feky, Madalina Gubas, Laura Hylton, Marie Lagrue, Emilie Laurent, Xavier Leray, Martha Pearce, Amélie Petit, Jessica Taclet, Elena Tislenko, Charline Wöhrel.

liés à la différence se créent, n'est-ce pas aussi dans l'interaction qu'ils peuvent se résoudre ?

Dans un deuxième temps, c'est justement par la collaboration à un travail de production que les étudiants ont été confrontés. Sur le même thème, il leur était demandé de mettre en pratique un projet médiatique sur des supports variés (radio, télévision, cinéma, les médias audio-visuels s'étant révélés plus attrayants et proches de leurs pratiques). Choissant divers formats et genres (spot publicitaire, émission de parole, campagne de prévention, etc.), les participants ont mesuré les contraintes imposées par les dispositifs médiatiques et les fonctions du discours, sur lequel ils avaient mené une réflexion préalable. Cette pratique a rendu plus évidents la notion de point de vue, le principe de la représentation et l'ancrage spécifique d'une parole dans un lieu et un temps donnés. Par ce projet, les étudiants ont non seulement été engagés dans des pratiques interculturelles et médiatiques, mais ont aussi mené des réflexions poussées à leur égard.

Pour clore ce projet, nous nous sommes enquis, par des entretiens individuels et collectifs avec les participants, des transformations perçues sur le mode d'appréhension de l'idée d'étrangéité. Il s'avère que la notion de point de vue a été retenue comme fondamentale pour percevoir l'autre ; et celle de discours pour en comprendre la mise en scène, processus même de mise en altérité. Si les conclusions de ce projet sont partielles et provisoires, elles réaffirment cependant la possibilité et la pertinence de penser une éducation interculturelle aux médias.

Bibliographie

Ouvrages & chapitres d'ouvrages

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1999) *Education interculturelle*, Paris : PUF. Collection Que sais-je ? n° 3487.

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1996) *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : PUF.

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1992) *Quelle école pour quelle intégration*, Paris : Hachette Education.

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1985) « Pédagogie interculturelle : bilan et perspectives », dans CLANET C. (ed) *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, tome 1, Toulouse : Éditions Université Le Mirail.

ABDALLAH-PRETECEILLE M., PORCHER L. (1998) *Ethique de la diversité et éducation*, Paris : PUF.

ABDALLAH-PRETECEILLE M., PORCHER L. (1996) *Education et communication interculturelle*, Paris : PUF.

ABRIC J. C. (1994) *Pratiques sociales et représentations*, Paris : Presses Universitaires de France.

AIMILLER K. (1989) *Television and young people : a bibliography of international literature, 1969-1989*, New York : K.G. Saur.

ALVARO M. (2003) « A media education for the 21st century » in LAVENDER T., TUFTE B., LEMISH D. (eds) *Global Trends in Media Education, Policies and practices*, New Jersey : Hampton Press.

AMOSSY R., HERSCHBERG-PIERROT A. (1997) *Stéréotypes et clichés*, Paris : Armand Colin.

ANDERSON J. A. (1983) « Television literacy and the critical viewer » in BRYANT J., ANDERSON D.R. (eds) *Children's understanding of television: research on attention and comprehension*, San Diego : Academic Press.

APPADURAI A. (2001) *Après le colonialisme, les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris : Payot.

APPADURAI A. (1990) « Disjunctive and difference in the global cultural economy » in M. FEATHERSTONE (dir.) *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity*, Londres : Sage.

AUGE M. (1994) *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*, Paris : Fayard.

AYRES E. (2004) *Lettre ouverte aux citoyens de la terre*, Etats-Unis : fil invisible.

BARBERO J. M. (2002) *Des médias aux médiations. Communication, culture et hégémonie*, Paris : CNRS éditions.

BARDIN L. (2003) « L'analyse de contenu et de la forme des communications » dans BUSCHINI F., MOSCOVICI S. (eds) *Les méthodes des sciences humaines*, Paris : PUF.

BARREAU H. (1990) *L'épistémologie*, Paris : PUF. Collection Que sais-je ? n° 1475.

BARRETTE C., GAUDET E., LEMAY D. (1993) *Guide de communication interculturelle*, Québec : ERPI.

BARTH F. (1969) *Ethnic Groups and Boundaries : The Social organization of Culture of Difference*, Oslo: Allen & Ulwin.

BARTHES R. (1957) *Mythologies*, Paris : Seuil.

BATON-HERVE E. (2000) *Les enfants téléspectateurs. Programme, discours, représentations*, Paris : l'Harmattan.

BAUER J. (1994) *Les minorités au Québec*, Québec : Boréal.

BAZALGETTE C. (2008) « Transforming Literacy » in CARLSSON U., TAYIE S., JACQUINOT-DELAUNAY G., PEREZ TORNERO J. M. (eds) *Empowerment through Media Education, an intercultural Dialogue*, Europe : ICCYM, UNESCO, Dar Graphit, Mentor Association.

BAZALGETTE C. (ed) (1989) *Primary Media Education : A curriculum statement*, London : British Film Institute.

BAZALGETTE C., BEVORT E., SAVINO J. (1992) *L'éducation aux médias dans le monde : nouvelles orientations*. Londres/Paris : British Film Institute/CLEMI.

- BEAUVOIS J.L., DUBOIS N., DOISE W. (1999) *La construction sociale de la personne*, Grenoble : PUG.
- BERGER P., LUCKMANN T. (1997) *La construction sociale de la réalité*, Paris : Armand Colin.
- BERTHELOT J. (1991) *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*, Québec : CEQ, éditions Saint-Martin.
- BESNIER J. M. (2005) *Les théories de la connaissance*, Paris : PUF. Collection Que sais-je ? n° 3752.
- BISSOONDATH N. P. (1994) *Selling Illusions : the cult of multiculturalism in Canada*, Toronto : Penguin.
- BLAINEY G. (1994) *A shorter history of Australia*, Port Melbourne : Heinemann.
- BLANCHET A., GOTMAN A. (2005) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Armand Colin. Collection Sociologie 128.
- BLIND R., POOL M. (1995) *La télévision buissonnière : l'enfant et la télévision*. Genève : Éditions Jouvence.
- BONNAFOUS S., TEMMAR M. (eds) (2007) *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*, Paris : Ophrys.
- BOUGNOUX D. (2006) *La crise de la représentation*, Paris : La découverte.
- BOURDIEU P. (1996) *Sur la télévision*, suivi de *L'emprise du journalisme*, Paris : Liber.
- BOURDIEU P. (1982) *Ce que parler veut dire*, Paris : Fayard.
- BOURQUE R. (2008) « Les mécanismes d'exclusion des immigrants et des réfugiés » dans LEGAULT G., RACHEDI L. (dir) *L'intervention interculturelle*, Montréal : Les éditions de la Chenelière, Gaëtan Morin.
- BOYER H. (2003) *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*, Paris : l'Harmattan.
- BOWLES K. (2006) « Representation » in CUNNINGHAM S., TURNER G. (eds) *The media & communications in Australia*, Sydney : Allen&Unwin.
- BRABANT M., WATSON B., GALLOIS C. (2007) « Psychological perspectives : social psychology, language, and intercultural communication » in KOTTHOFF H., SPENCER-OATEY H. (eds), *Handbook of intercultural communication*, NYC : Mouton de Gruyter.
- BREAKWELL G. M., CANTER D. V. (eds) (1993) *Empirical approaches to social representations*, London: Academic Press/Surrey University Press.

- BRETON P. (2006) *L'incompétence démocratique*, Paris : La découverte.
- BRETON P., PROULX S. (2002) *L'explosion de la communication à l'aube du XXI^e siècle*, Canada : Boréal.
- BRUNO P. (2000a) *La culture de l'enfance à l'heure de la mondialisation*, Paris : In Press éditions.
- BRUNO P. (2000b) *Existe-t-il une culture adolescente ?*, Paris : In Press éditions.
- BRYANT J., ANDERSON, D. R. (eds) (1983) *Children's understanding of television: research on attention and compréhension*, San Diego : Academic Press.
- BUCKINGHAM D. (ed) (2008) *Youth, Identity and Digital Media*, US : Massachusetts Institute of Technology.
- BUCKINGHAM D. (2003) *Media education, literacy, learning and contemporary culture*, London : Polity.
- BUCKINGHAM D. (2000) *The making of citizens : young people, news, and politics*, London : Routledge.
- BUCKINGHAM D. (1994) *Cultural studies goes to school : reading and teaching popular media*, London : Taylor & Francis.
- BUCKINGHAM D. (ed) (1990) *Watching media learning : making sense of media education*, London, New York : Falmer.
- BURTON G. (2005) *Media and Society. Critical perspective*, US : Open University Press.
- CABIN P. (dir) (1998) *La communication, état des savoirs*, Auxerre : Sciences Humaines.
- CAILLE A., CHANIAL P. (2009) « Préface » dans FISTETTI F. (dir) *Théories du multiculturalisme. Un parcours entre philosophie et sciences sociales*, Paris : éditions La Découverte.
- CAMILLERI C. (1999) « Identité personnelle, identité collective : les différentes formes de contact et d'échange » dans DEMORGON J., LIPIANSKY E. M., *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz.
- CAMILLERI C. (1989a) « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel en devenir » dans CAMILLERI C., COHEN-EMERIQUE M. (dir) *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris : l'Harmattan.
- CAMILLERI C. (1989b) « La gestion de l'identité en situation d'hétérogénéité culturelle » dans RETSCHITZKY J., BOSSEL-LAGOS M., DASEN P. (eds) *La recherche interculturelle*, tomes 1, Paris : l'Harmattan.

- CAMILLERI C., COHEN-EMERIQUE M. (dir) (1989) *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris : L'harmattan.
- CAMILLERI C., VINSONNEAU G. (1996) *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Paris : Armand Colin.
- CANCLINI N. (2006) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona : Gedisa editorial.
- CARLSSON U., TAYIE S., JACQUINOT-DELAUNAY G., PEREZ TORNERO J. M. (eds) (2008) *Empowerment through Media Education, an intercultural Dialogue*, Europe : ICCYM, UNESCO, Dar Graphit, Mentor Association.
- CASTELLS M. (2002) *La galaxie Internet*, Paris : Fayard.
- CASTELLS M. (1999) *Le pouvoir de l'identité*, volume II, Paris : Fayard.
- CASTELLS M. (1998) *La société de l'information*, volume I, Paris : Fayard.
- CAZALS-FERRE M.P., ROSSI P. (1998) *Eléments de psychologie sociale*, Paris : Armand Colin.
- CAUNE J. (2006) *Culture et communication. Convergences théoriques et lieux de médiation*, Grenoble : PUG.
- CEFAÏ D., PASQUIER D. (dir.) (2003) *Les sens du public. Publics politiques, publics médiatiques*, Paris : PUF.
- CHABROL C., RADU M. (2008) *Psychologie de la communication et de la persuasion. Théories et applications*, Bruxelles : De Boeck.
- CHAILLEY M., CHARLES M. C. (1993) *La télévision pour lire et pour écrire*, Paris : Hachette-éducation.
- CHALMERS A. F. (1987) *Qu'est-ce que la Science ?*, Paris : La Découverte.
- CHARAUDEAU P. (2005a) *Le discours politique. Les masques du pouvoir*, Paris : Vuibert.
- CHARAUDEAU P. (2005b) *Les médias et l'information, l'impossible transparence du discours*, Paris : De Boeck INA.
- CHARAUDEAU P. (1997b) *Le discours d'information médiatique*, Paris : Nathan INA.
- CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D. (dir) (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.
- CHEN G. M., STAROSTA W. J. (1998) *Foundations of Intercultural communication*, US : Allyn & Bacon.

CHOMBART DE LAUWE M. J., BELAN C. (1979) *Enfants de l'image, enfants personnages des médias, enfants réels*, Paris : Payot.

CHOMBART DE LAUWE M. J., FEUERHANN N. (1989) « La représentation sociale dans le domaine de l'enfance » dans D. JODELET, *Les représentations sociales*, Paris : PUF.

CLANET C. (1993) *L'interculturel*, Toulouse : PUM.

CLANET C. (1990) *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences sociales*, Toulouse : PUM.

CLANET C. (ed) (1985) *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, tomes 1 et 2, Toulouse : Éditions Université Le Mirail.

COHEN-EMERIQUE M. (1999) « Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche » dans DEMORGON J., LIPIANSKY E. M. (dir) *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz.

COHEN-EMERIQUE M. (1989) « Connaissance d'autrui et processus d'attribution en situations interculturelles » dans RETSCHITZKY J., BOSSEL-LAGOS M., DASEN P. (1989) *La recherche interculturelle*, tomes 1, Paris : l'Harmattan.

COMPIEGNE I. (2011) *La société numérique en question(s)*, Auxerre : Sciences Humaines.

COMTE A. (1975) *Cours de philosophie positive*, Paris : Hermann.

CONSTANT F. (2000) *Le multiculturalisme*, Evreux : Dominos Flammarion.

CORROY L. (dir) (2009) *Les jeunes et les médias. Les raisons du succès*, Paris : Vuibert.

CORROY L. (2004) *La presse des lycéens et des étudiants au 19^e siècle*, Paris : INRP.

CORROY L., GONNET J. (2008) *Dictionnaire de l'InfoCom*, Paris : Vuibert.

COTE R. (dir) (1998) *Québec 1999*, Montréal : Fides.

CREMIEUX C. (2001) *La citoyenneté à l'école*, Paris : Syros.

CUCHE D. (2001) *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris : La Découverte.

CUNNINGHAM S. (2006) « Policy » in CUNNINGHAM S., TURNER G. (eds) *The media & communications in Australia*, Sydney : Allen&Unwin.

CUNNINGHAM S., TURNER G. (eds) (2006) *The media & communications in Australia*, Sydney : Allen&Unwin.

CUSSET F. (2005) *French theory. Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis*, Paris : La Découverte.

DAGNAUD M. (dir) (2000) *Médias : promouvoir la diversité culturelle*, Paris : la documentation française.

DANSEREAU S. (1996) « L'éducation aux médias à l'école : de quoi parlons-nous ? » dans PICHETTE M. (dir) *Vivre avec les médias ça s'apprend !* Montréal : CEQ.

DAYAN D., VIDENS H. (2002) « La réception, l'ethnologie et le téléspectateur » dans DELARGE A. (dir) *La télévision au logis*, Paris : Écomusée de Fresnes et Creaphis.

DEBRAY M. (1998) *La République expliquée à ma fille*, Paris: Seuil.

DE CERTEAU M. (1990) *L'invention du quotidien*, Paris : Gallimard.

DELAMOTTE R., FRANÇOIS F., PORCHER L. (1997) *Langage, éthique, éducation*, Rouen : PUR, n° 231.

DEMORGON J., LIPIANSKY E. M. (dir) (1999) *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz.

DEMORGON J. (1999) « Un modèle global dynamique des cultures et de l'interculturel » dans J. DEMORGON, LIPIANSKY E. M., *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz.

DENZIN N. K., LINCOLN Y. S. (dir) (2000) *The sage handbook of qualitative research*, US : Sage Thousand Oaks.

DESCHAMPS J. C., BEAUVOIS J. L. (1996) *Des attitudes aux attributions, sur la construction de la réalité sociale*, Grenoble : PUG.

DIEUZEIDE H. (1965) *Les techniques audiovisuelles dans l'enseignement*, Paris : PUF.

DOISE W. (1999) « Représentations sociales dans l'identité personnelle » dans BEAUVOIS J. L., DUBOIS N., DOISE W., *La construction sociale de la personne*, Grenoble : PUG.

DOISE W., PALMONARI A. (eds) (1996) *L'Étude des représentations sociales*, Paris : Delachaux et Niestlé.

DORAI M. (1991) « Attributions de stéréotypes par des enfants à des pairs et à des adultes appartenant à des groupes ethniques différents » dans LAVALLEE M., OUELLET F., LAROSE F. (dir) *Identité, culture et changement social*, Montréal : L'Harmattan.

DORR A. (1983) « No shortcuts to judging reality » in BRYANT J., ANDERSON D.R. (eds), *Children's Understanding of Television : research on attention and comprehension*, New York : Academic Press.

DORTIER J. F. (dir) (2004) *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris : Sciences humaines.

DUHEM P. (1981) *La théorie physique, son objet, sa structure*, Paris : Vrin.

- ELEJABARRIETA F. (1996) « Le concept de représentation sociale » dans DESCHAMPS J. C., BEAUVOIS J.L., *Des attitudes aux attributions, sur la construction de la réalité sociale*, Grenoble : PUG.
- ERIKSEN-TERZIAN A. (1999) *Vidéo et pédagogie interculturelle*, Paris : Anthropos.
- ESQUENAZI J. P. (2002) *L'écriture de l'actualité. Pour une sociologie du discours médiatique*, Grenoble : PUG.
- FESTINGER, L. (1957) *A theory of cognitive dissonance*, Stanford: University Press.
- FISHER G. N. (1997) *La psychologie sociale*, Paris : Seuil.
- FISHER G. N. (1996) *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris : Dunod.
- FISTETTI F. (ed) (2009) *Théories du multiculturalisme. Un parcours entre philosophie et sciences sociales*, Paris : La Découverte.
- FLICHY P. (1980) *Les industries de l'imaginaire*, Grenoble : PUG.
- FOUCAULT M. (1977) *Dits et écrits (II)*, Paris : Gallimard.
- FOUCAULT M. (1971) *L'ordre du discours*, Paris : Flammarion.
- FOUCAULT M. (1969) *L'archéologie du savoir*, Paris : Gallimard.
- FOUCAULT M. (1966) *Les mots et les choses*, Paris : Gallimard.
- FRACHON C., SASSOON V. (eds) (2008) *Médias et diversité. De la visibilité aux contenus, état des lieux en France, au Royaume-Uni, en Allemagne et aux États-Unis*, Paris : Panos, Karthala.
- FRAU-MEIGS D. (2011) *Penser la société de l'écran. Dispositifs et usages*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- GAGNON F., McANDREW M., PAGE M. (dir) (1996) *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal : l'Harmattan.
- GALICHET F. (1998) *L'éducation à la citoyenneté*, Paris : Anthropos.
- GARNIER C. (2000) « Représentations sociales : pour comprendre l'action éducative » dans GARNIER C., ROUQUETTE M.L. (eds), *Représentations sociales et éducation*, Montréal : Éditions Nouvelles.
- GERGEN K.J., GERGEN M.M., JUTRAS S. (1981) *Psychologie sociale*, Paris: Vigot.
- GERVEREAU L. (2004) *Inventer l'actualité, la construction imaginaire du monde par les médias internationaux*, Paris : La découverte.

- GHIGLIONE R. (1986) *L'homme communiquant*, Paris : Colin.
- GIDDENS A. (1991) *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford : University Press.
- GILROY P. (1997) « Diaspora and the détours of identity » in WOODWARD K. (ed) *Identity and Difference*, US : Sage Publications.
- GIUST DESPRAIRIES F. (2003) *L'imaginaire collectif*, Paris : Eres.
- GLEVAREC H., MACE E., MAIGRET E. (2008) *Cultural Studies. Anthologie*, Paris : Armand Colin, INA.
- GONNET J. (2001) *Education aux médias : les controverses fécondes*, Paris : Hachette-éducation.
- GONNET J. (1999) *Les médias et l'indifférence*, Paris : PUF.
- GONNET J. (1999) *Education et médias*, Paris : PUF. Collection Que sais-je ? n° 3742.
- GONNET J. (1995) *De l'actualité à l'école : pour des ateliers de démocratie*, Paris : Armand Colin.
- GOODENOUGH W. H. (1965) « Rethinking "Status" and "Role". Toward a General Model of the Cultural Organization of Social Relationships » in GLUCKMAN M., EGGEN F. (eds) *The relevance of models for social anthropology*, New York : F. Praeger Publishers.
- GOODENOUGH W. H. (1964) « Introduction » in GOODENOUGH W. H. (ed) *Explorations in cultural anthropology, essays in Honor of George Peter Murdock*, New York : Mc Graw-Hill.
- GOODENOUGH W. H. (ed) (1964) *Explorations in cultural anthropology, essays in honor of George Peter Murdock*, New York : Mc Graw-Hill.
- GOSSELIN A., LAPLANTE B. (1996) *L'écoute de la télévision et la formation de la perception de la réalité sociale*, Québec : INRS- Culture et société.
- GOULET V. (2010) *Médias et classes populaires. Les usages ordinaires des informations*, Bry-sur-Marne : INA éditions.
- GRANGER G. (1993) *La science et les sciences*, Paris : PUF. Collection Que sais-je ? n° 2710.
- GREEN M. (1991) « Media, Education, and communities » in JENSEN KLAUS B., JANKOWSKI N. W. (eds) *A Handbook of qualitative methodologies for mass communication research*, London : Routledge.

GREEN, J. W. (1982) *Cultural awareness in the human services*, New Jersey : Prentice-Hall.

GREENAWAY P. (1997) « Media and Arts Education : A global View from Australia » in KUBEY R. (ed) (1997) *Media Literacy in the Information Age*, New Jersey : Transaction, Current perspectives vol.6.

GUENIF-SOUILAMAS N. (2006), *La République mise à nu par son immigration*, Paris : La Fabrique.

GUERRAOUI Z., TROADEC B. (2000), *Psychologie interculturelle*, Paris : Armand Colin.

GUIBERT J., HAMEL G. (1997) *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.

GUMPERZ J., HYMES D. (eds) (1964) *The ethnography of communication*, Washington : American anthropological association.

GUSFIELD J. (2003) « Action collective et problèmes publics » (entretien avec Daniel Cefaï et Dany Trom), dans CÉFAÏ D., PASQUIER D. (dir.), *Les sens du public. Publics politiques, publics médiatiques*, Paris : PUF.

HALL S. (2008) *Identités et Cultures. Politiques des Cultural Studies*, Paris : Amsterdam.

HALL S. (ed) (1997) *Representations. Cultural representations and signifying practices*, New York : Sage publications.

HALL E. T. (1983) *La danse de la vie*, Paris : Seuil.

HALL E. T. (1976) *Au-delà de la culture*, Paris : Seuil.

HALL E. T. (1966) *La dimension cachée*, Paris : Seuil.

HALL E. T. (1959) *Le langage silencieux*, Paris : Seuil.

HAMEL J. (1997) *Etudes de cas et sciences sociales*, Montréal : l'Harmattan.

HANNERZ U. (1997) « Scenarios for peripheral cultures » in KING A. D. (dir) *Culture, Globalization and the World-System. Contemporary Conditions for the Representation of Identity*, Minneapolis : University of Minnesota Press.

HANS N. (1999) « Identité individuelle et identité sociale » dans DEMORGON J. et LIPIANSKY E. M. (dir) *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz.

HARGREAVES A. G. (2001) « Diasporic audiences and Satellite Television : Case Studies in France and Germany » in ROSS K, PLAYTON P. (eds), *Black Marks : Minority Ethnic Audiences and Media*, London : Ashgate.

- HARLE M. (2004) *Ecole et télévision : le choc des cultures, réalité, mythe, imaginaire*, Paris : l'Harmattan.
- HART A. (ed) (1998) *Teaching the media. International perspectives*, London : Lawrence Erlbaum Associates.
- HARVEY D. (1989) *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, London : Basil Blackwell.
- HEIDER F. (1958) *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York : Wiley.
- HENRY-LORCERIE F. (1989) « Des enjeux civiques. Quelques remarques sur les pratiques d'éducation interculturelle » dans RETSCHITZKY J., BOSSEL-LAGOS M., DASEN P. (eds) *La recherche interculturelle*, Tome 2, actes du colloque de l'ARIC, Paris : l'Harmattan.
- IYENGAR S. (1991) *Is anyone responsible? How television frames political issues*, Chicago : University of Chicago Press.
- JACQUINOT-DELAUNAY G. (2008) « Media education : when the waiting is over... » dans CARLSSON U., TAYIE S., JACQUINOT-DELAUNAY G., PEREZ TORNERO J. M. (eds) *Empowerment through Media Education, An intercultural Dialogue*, Europe : ICCYM, UNESCO, Dar Graphit, Mentor Association.
- JACQUINOT G. (dir) (2002) *Les jeunes et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde*, Paris : l'Harmattan, GRREM.
- JACQUINOT G. (1985) *L'école devant les écrans*, Paris : ESF.
- JACQUINOT G., LEBLANC G. (1996) *Les genres télévisuels dans l'enseignement*, Paris : CNDP, Hachette-éducation.
- JACQUINOT-DELAUNAY G., KOURTI E. (dir) (2008) *Des jeunes et des médias en Europe. Nouvelles tendances de la recherche*, Paris : l'Harmattan, INA.
- JEHEL S. (2011) *Parents ou médias, qui éduque les préadolescents? Enquête sur leurs pratiques TV, jeux vidéo, radio, Internet*, Toulouse : Érès, Ceméa.
- JODELET D. (2005) « Formes et figures de l'altérité » dans SANCHEZ-MAZAS M., LICATA L. (dir) *L'Autre. Regards psychosociaux*, Grenoble : PUG.
- JODELET D. (2003) « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie » dans MOSCOVICI S. (dir) *Psychologie Sociale*, PUF.
- JODELET D. (dir) (1993) *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- JUPP J. (2001) « The institutions of Culture : multiculturalism » in BENNETT T., CARTER D. (eds) *Culture in Australia, policies, publics and programs*, Australia : Cambridge University Press.

KARSENTI T., DEMERS S. (2000) « L'étude de cas » dans KARSENTI T., SAVOIE-ZAJC L. (eds) *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke : Éditions du CPR.

KATZ E., LAZARSELD P. (1955) *Personal influence : The part played by people in the flow of mass communications*, US : Free Press.

KELLY P. (2001) *100 years – The Australian Story*, NSW : Allen & Unwin.

KERZIL J., VINSONNEAU G. (2004) *L'interculturel, principes et réalités à l'école*, Fontenay sous bois : SIDES.

KOUKOUTSAKI-MONNIER A., THIEBLEMONT-DOLLET S. (dir) (2010) *Médias, dispositifs, médiations*, Nancy : PUN.

KREMER MARIETTI A. (dir) (2007) *Ethique et épistémologie autour du livre Impostures intellectuelles de Sokal et BRICMONT*, Paris : l'Harmattan.

KRESS G. (1992) « L'alphabétisation aux médias : une technologie culturelle à l'âge des médias transculturels » dans BAZALGETTE et al. (eds) *L'éducation aux médias dans le monde : nouvelles orientations*, Unesco, Clemi, British Film Institute.

KUBEY R. (1997) *Media literacy in the information age*, London : Transaction publishers.

KUHN T. S. (1977) *The Essential Tension*, Chicago : University Chicago Press.

KUHN T. S. (1972) *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion.

KUHN T.S (1970) « Reflexion on my critics » in LAKATOS I., MUSGRAVE A. (eds) *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge : University Press.

LABBE D., MONIERE D. (2003) *Le discours gouvernemental, Canada, Québec, France (1945-2000)*, Paris : Editions Champion.

LA BORDERIE R. (1997) *Éducation à l'image et aux médias*, Noisy-le-Grand : Nathan-pédagogie.

LA BORDERIE R. (1979) *Aspects de la communication éducative*, Bruxelles : Casterman.

LACOURSIERE J. (2005) *Histoire du Québec, des origines à nos jours*, Montréal : Nouveau Monde.

LADMIRAL J., LIPIANSKY E. M. (1989) *La communication interculturelle*, Paris : Armand Colin.

LAFORTUNE L., GAUDET E. (2000) *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*, Québec : ERPI.

LAKATOS I. (1994) *Histoire et méthodologie des Sciences*, Paris : PUF.

- LAKATOS I., MUSGRAVE A. (1970) *Criticism and the growth of knowledge*, US : Cambridge University Press.
- LAPLANTINE F. (1999) *Je, nous et les autres. Être humain au-delà des apparences*, Paris : Editions du Pommier.
- LAPLANTINE F., NOUSS A. (1997) *Le métissage*, Evreux : Dominos Flammarion.
- LARAMEE A. (1998) *L'éducation critique aux médias*, Sainte-Foy : Presses Université du Québec.
- LASSWELL H. D. (1927) *Propaganda Technique in the World War*, New York : éditions Knopf.
- LAVALLEE M., JOLY E. (1991) « Changements culturels et identité chez les femmes inuit » dans LAVALLEE M., OUELLET F., LAROSE F. (dir) *Identité, culture et changement social*, Montréal : l'Harmattan.
- LAVALLEE M., OUELLET F., LAROSE F. (dir) (1991) *Identité, culture et changement social*, Montréal : l'Harmattan.
- LAVENDER T., TUFTE B., LEMISH D. (eds) (2003) *Global Trends in Media Education, Policies and practices*, New Jersey : Hampton Press.
- LEGAULT G., RACHEDI L. (dir) (2008) *L'intervention interculturelle*, Montréal : Gaëtan Morin.
- LENOIR Y., XYPAS C., JAMET C. (dir) (2006) *École et citoyenneté, un défi multiculturel*, Paris : Armand Colin.
- LEVI-STRAUSS C. (2008) *L'identité*, Paris : PUF.
- LEVY D. (2003) « Introduction, Médiation et didactique des langues et des cultures » dans LEVY D., ZARATE G. (eds) *Français dans le monde, Recherches et applications*, Paris : FIPF / Clé international.
- LINTON R. (1959) *Le fondement culturel de la personnalité*, New York : Dunod.
- LIPIANSKY E. M. (1992) *Identité et communication*, Paris : PUF.
- LIPIANSKY E. M. (1995) « Dynamique des identités dans la cité » dans SAEZ J.P. (ed) *Identités, culture et territoire*, Paris : Desclée de Brouwer.
- LIPPMANN W. (1922) *Public opinion*, New York : Harcourt & Brace.
- LIVINGSTONE S. (1999) *Media & Communications*, London : London School of Economics and Political Science.

LOCHARD G. (2007) « De la discrimination spatiale à l'essentialisation des origines : la « mise en altérité » des jeunes habitants des périphéries urbaines » dans RIGONI I. (dir) *Qui a peur de la télévision en couleurs ? La diversité culturelle dans les médias*, Montreuil : Aux lieux d'être.

LOCHARD G., SOULAGES J. C. (2006) « Sémiotique, sémiologie et analyse de la communication médiatique » dans OLIVESI S. (dir) *Sciences de l'information et de la communication, Objets, savoirs, discipline*, Grenoble : PUG.

LOCHARD G., SOULAGES J. C. (1998) *La communication télévisuelle*, Paris : Armand Colin.

LOCHARD G., BOYER H. (1998) *La communication médiatique*, Paris : Seuil.

LOHISSE J. (2009) *La communication, de la transmission à la relation*, Bruxelles : De Boeck.

LOICQ M. (2009) « Harry Potter à la rencontre de la réalité des jeunes. Un roman magique qui s'exporte » dans CORROY L. (dir) *Les jeunes et les médias. Les raisons du succès*, Paris : Vuibert.

LOPEZ-THERRIEN N. (1989) « Quelques aspects de la problématique de l'éducation interculturelle au Québec » dans RETSCHITZKY J., BOSSEL-LAGOS M. DASEN P. (eds) *La recherche interculturelle*, Tome 2, actes du colloque de l'ARIC, Paris : l'Harmattan.

LORCERIE F. (ed) (2003) *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*, Montréal : INRP-ESF.

LORENZI-CIOLDI F. (2002) *Les représentations des groupes dominants et dominés*, Grenoble : PUG.

LUSTING M. W., KOESTER J. (1999) *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*, US : Longman.

MAALOUF A. (1998) *Les identités meurtrières*, Paris : Editions Grasset & Facquelle.

MACE E. (2007) « Comment mesurer les discriminations ethnoraciales à la télévision ? Une comparaison internationale » dans RIGONI I. (dir) *Qui a peur de la télévision en couleurs ? La diversité culturelle dans les médias*, Montreuil : Aux lieux d'être.

MACE E. (2005) « Mouvements et contre-mouvements culturels dans la sphère publique et les médiacultures » dans MAIGRET E., MACE E. (dir) *Penser les médiacultures, Nouvelles pratiques, et nouvelles approches de la représentation du monde*, Paris : Armand Colin / INA.

MAIGRET E. (2003a) *Sociologie de la communication et des médias*, Paris : Armand Colin.

MAIGRET E. (2003b) « Existe-t-il des effets des médias de masse ? » dans MAIGRET E. (dir) *Communication et Médias*, Paris : les notices de la documentation française.

- MAIGRET E., MACE E. (dir) (2005) *Penser les médiacultures, Nouvelles pratiques, et nouvelles approches de la représentation du monde*, Paris : Armand Colin, INA.
- MAINGUENEAU D. (2000) *Analyser les textes de communication*, Paris : Nathan université.
- MAISONNEUVE J. (1985) *Introduction à la psychologie*, Paris : PUF.
- MALEWSKA-PEYRE H. (1989) « L'image négative de soi chez les enfants de migrants et les stratégies identitaires contre la dévalorisation » dans RETSCHITZKY J., BOSSEL-LAGOS M. DASEN P. (eds) *La recherche interculturelle*, Tome 1, actes du colloque de l'ARIC, Paris : l'Harmattan.
- MANNONI P. (2006) *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- MARC E. (1998) « Le face-à-face et ses enjeux » dans CABIN P. (ed) *La communication, état des savoirs*, Auxerre : Sciences Humaines.
- MASTERMAN L., MARIET F. (1994) *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 80*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- MASTERMAN L. (1997) « A rationale for media education » in KUBEY R. (ed) *Media literacy in the information age*, London : Transaction publishers.
- MASTERMAN L. (1985) *Teaching the Media*, London : Routledge.
- MASTERMAN L. (1980) *Teaching about television*, London : Macmillan.
- MATTELART T. (dir) (2007) *Médias, migrations et cultures transnationales*, Paris : INA, De Boeck.
- MATTELART A., MATTELART M. (1997) *Histoire des théories de la communication*, Paris : La Découverte.
- MATTELART A., MATTELART M. (1986) *Penser les médias*, Paris : La Découverte.
- MATTELART A., NEVEU E. (2003) *Introduction aux Cultural Studies*, Paris : La découverte.
- MAUVIEL M. (1985) « Qu'appelle-t-on études interculturelles en sciences humaines et en sciences de l'éducation ? » dans CLANET C. (ed), *L'interculturel en éducation, en sciences humaines*, tome 1, Toulouse : Éditions Université Le Mirail.
- MCANDREW M. (dir.) (2008) *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques*. Montréal : Fidès.
- MCANDREW M. (2006) « Éducation interculturelle ou éducation à la citoyenneté : le cas du Québec » dans LENOIR Y., XYPAS C., JAMET C. (dir) *École et citoyenneté, un défi multiculturel*, Paris : Armand Colin.

MCANDREW M. (2004) « Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes québécois : une analyse critique » dans OUELLET F. (dir) *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté*, Québec : PUL.

MCANDREW M. (2001) *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal : PUM.

MCANDREW M. (1996) « Diversité culturelle et religieuse : divergences des rhétorique, convergences des pratiques ? » dans GAGNON F., MCANDREW M., PAGE M. (dir) *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal : Ethiké.

MCLUHAN M. (1967) *La galaxie Gutenberg*, Paris : Gallimard.

MESURE S., RENAUT A. (1999) *Alter Ego. Les paradoxes de l'identité démocratique*, Paris : Champs Flammarion.

MESURE S., SAVIDAN P. (2006) *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris : PUF.

METZ C. (1972) *Essais sur la signification au cinéma*, Tome 2, Paris : Klincksieck.

MILLS-AFFIF E. (2004) *Filmer les immigrés, les représentations audiovisuelles de l'immigration à la télévision française 1960-1986*, Paris : INA, De Boeck.

MINKKINEN S. (1978) *A General Curricular Model for Mass Media Education*, UNESCO : Esco édition.

MOEGLIN P. (2005) *Outils et médias éducatifs, une approche communicationnelle*, Grenoble : PUG.

MOLINIER P. (dir) (2001) *La dynamique des représentations sociales*, PUG.

MONGEAU P. (2008) *Réaliser son mémoire ou sa thèse, côté Jeans et côté tenue de soirée*, Québec : PUQ.

MORSY S. (1984) *L'éducation aux médias*, Paris : UNESCO.

MOSCOVICI S. (dir) (2003) *Psychologie Sociale*, Paris : PUF.

MOSCOVICI S. (1996) « L'étude des représentations sociales » dans DOISE W., PALMONARI A. (eds) *Textes de base en sciences sociales : l'étude des représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé.

MOSCOVICI S. (dir) (1972) *Introduction à la psychologie sociale*, Paris : Larousse.

MOSCOVICI S. (1961) *La psychanalyse, son image, son public*, Paris : PUF.

MOSCOVICI S., BUSHINI F. (dir) (2003) *Les méthodes des sciences humaines*, PUF.

- MUCCHIELLI A. (dir) (2004) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris : Armand Colin.
- MUCCHIELLI A. (1998) « Les modèles de la communication » dans CABIN P. (ed) *La Communication : Etat des savoirs*, Auxerre : éditions Sciences Humaines.
- MUCCHIELLI R. (1998) *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Paris : ESF éditeur.
- MUNOZ M. C. (1999) « Les pratiques interculturelles en éducation » dans DEMORGON J., LIPIANSKY E. M. (dir) *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz.
- OLIVESI S. (dir) *Sciences de l'information et de la communication, Objets, savoirs, discipline*, Grenoble : PUG.
- OLLIVIER B. (2007) *Les sciences de la communication*, Paris : Armand Colin.
- OSBORNE G., GLEN L. (2001) *Communication Traditions in Australia. Packaging the people*, Melbourne : Oxford University Press.
- OUELBANI M. (2006) *Le cercle de Vienne*, Paris : PUF.
- OUELLET F. (2010) « Au Québec, les écoles primaires et secondaires « déconfessionnalisées » sont-elles laïques ? » dans TOUSSAINT P. (dir) *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise*, Québec : PUQ.
- OUELLET F. (2002) *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formulation interculturelle*, Québec : PUL.
- OUELLET F., PAGE M. (dir) (1991) *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, Québec : AQRC.
- PAILLE P., MUCCHIELLI A. (2008) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.
- PAGE M. (2004) « L'éducation à la citoyenneté : des compétences pour la participation en démocratie plurielle » dans OUELLET F. (dir) *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*, Québec : PUL.
- PAGE M. (1991) « Intégration, identité ethnique et cohésion sociale » dans OUELLET F., PAGE M. (dir) *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, Québec : IQRC.
- PARROCHIA D. (1997) *Les grandes révolutions scientifiques du XXe siècle*, Paris : PUF.
- PASQUIER D. (1999) *La culture des sentiments*, Paris : MSH.
- PASQUIER D. (2005) *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris : Autrement.

PERROT J. (2004) *Les métamorphoses du conte*, Belgique : Presse Universitaires Européennes.

PICHETTE M. (1996) « Une école contemporaine de la société, de la culture et des jeunes : le projet éducatif de l'éducation aux médias » dans PICHETTE M. (dir) *Vivre avec les médias ça s'apprend !* Montréal : CEQ.

PICHETTE M. (dir) (1996) *Vivre avec les médias ça s'apprend !* Montréal : CEQ.

PIETTE J., GIROUX L. (1997) « The theoretical foundations of media education programs » in KUBEY R. (ed) *Media literacy in the information age*, London : Transaction publishers.

PIETTE J. (1996) *L'éducation aux médias et fonction critique*, Montréal : l'Harmattan.

PINTO D. (2000) *Intercultural communication. A three-step method for dealing with differences*, Leuven : Garant.

PIQUET M. (2004) *Australie Plurielle, gestion de la diversité ethnique en Australie de 1788 à nos jours*, Victoria : Allen & Unwin.

PONS X. (1996) *Le multiculturalisme en Australie : au delà de Babel*, Paris : l'Harmattan.

PONS X. (2000) *L'Australie, entre Occident et Orient*, Paris : les études de la documentation française.

POPPER K. R. (1991) *La connaissance objective*, Paris : Flammarion.

POPPER K. R. (1973) *La logique de la découverte scientifique*, Paris : Payot.

PORCHER L. (2006) *Les médias entre éducation et communication*, Paris : CLEMI.

PORCHER L. (1999) « Médias et interculturel » dans DEMORGON J., LIPIANSKY E. M. (dir) *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz.

PORCHER L. (1994) *Télévision, culture, éducation*, Paris : Armand Colin.

POTTER J. W. (2005) *Media Literacy*, US: Sage Publications.

PROVENCHER J. (2000) *Chronologie du Québec 1534-2000*, Montréal : Boréal.

QUERE L. « Le public comme forme et comme modalité d'expérience » dans CÉFAÏ D., PASQUIER D. (dir) *Le sens du public. Publics politiques, publics médiatiques*, Paris : PUF.

QUIN R., MCMAHON B. (1997) « Living with the Tiger : Media Curriculum Issues for the future » in KUBEY R. (ed) *Media Literacy in the Information Age*, New Jersey : Transaction, Current perspectives vol. 6.

- RABOY M. (1992) *Les médias québécois*, Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- RACHEDI L. (2008) « Le phénomène migratoire : politiques et diversité » dans LEGAULT G., RACHEDI L. (dir) *L'intervention Interculturelle*, Montréal : Gaëtan Morin.
- REDENKOVIC A. G., MUJI D. A. (dir) (2011) *Entre médias et médiations : les « mises en scène » du rapport à l'altérité*, Paris : l'Harmattan.
- RESWEBER J. P. (1999) *Les pédagogies nouvelles*, Paris : PUF. Collection Que sais-je ? n° 2277.
- RETSCHITZKY J., BOSSEL-LAGOS M., DASEN P. (1989) *La recherche interculturelle*, tomes 1 et 2, Paris : l'Harmattan.
- RICH A. (1974) *Interracial communication*, New York : Harper & Row.
- RIEFFEL R. (2005) *Que sont les médias ?* Paris : Folio.
- RIGONI I., (dir.) (2007) *Qui a peur de la télévision en couleurs ? La diversité culturelle dans les médias*, Montreuil : Aux lieux d'être.
- ROSSI J. G. (1999) *Les grands courants de l'empirisme*, Paris : Armand Colin.
- ROUSSIAU D., BONARDI C. (2001) *Les représentations sociales, états des lieux et perspectives*, Bruxelles : Mardaga.
- ROY G., LEGAULT G., RACHEDI L. (2008) « Les modèles de pratiques et les idéologies d'intervention » dans LEGAULT G., RACHEDI L. (dir) *L'intervention Interculturelle*, Montréal : Gaëtan Morin.
- RUANO-BORBALAN J. C. (ed) (1998) *L'identité, l'individu, le groupe, la société*, Auxerre : Sciences Humaines.
- RUSSELL B. (1912) *Problèmes de philosophie*, Paris : Payot.
- SAEZ J. P. (ed) (1995) *Identités, culture et territoire*, Paris : Desclee de Brouwer.
- SALAZAR-ORVIG A. (2003) « Éléments de sémiologie discursive » dans MOSCOVICI S., BUSCHINI F. (dir) *Les méthodes des sciences humaines*, Paris : PUF.
- SAMOVAR L. A., PORTER R. E. (eds) (1972) *Intercultural communication : a reader*, US : Wadsworth publication.
- SANCHEZ-MAZAS M., LICATA L. (dir) (2005) *L'Autre. Regards psychosociaux*, Grenoble : PUG.
- SARFATI G. E. (2009) *Éléments d'analyse du discours*, Paris : Armand Colin.

SCHERR A. (2007) « Schools and cultural differences » in KOTTHOFF H., SPENCER-OATEY H. (eds) *Handbook of intercultural communication*, New York : Mouton de Gruyter.

SCHNAPPER D. (2007) *Qu'est ce que l'intégration ?* Paris : Gallimard.

SCHRAMM W., LYLE, J., PARKER, E.B. (1961) *Television in the lives of our children*, Stanford : University Press.

SEMPRINI A. (1997) *Le multiculturalisme*, Paris : PUF. Collection Que sais-je ? n° 3236.

SIBONY D. (1997) *Le racisme, une haine identitaire*, Paris : Christian Bourgois Editeurs.

SILVERSTONE R. (2007) *Media and morality. On the rise of the mediapolis*, Cambridge: Polity.

SINCLAIR J. (2006) « The media and communications : theoretical traditions » in CUNNINGHAM S., TURNER G. (eds) *The media & communications in Australia*, Sydney : Allen&Unwin.

SMADJA I. (2001) *Harry Potter, les raisons d'un succès*, Paris : PUF.

SOUCHON M. (1978) *La télévision et son public*, Paris : la documentation française.

SOUFI F. (1991) « Différentes modalités d'insertions des jeunes d'origine maghrébine en France par l'école et en dehors de l'école » dans LAVALLEE M., OUELLET F., LAROSE F. (dir) *Identité, culture et changement social*, Montréal : l'Harmattan.

SOULEZ A. (1985) *Manifeste du cercle de Vienne et autres écrits*, Paris : PUF.

STENGERS I. (1993) *L'invention des sciences modernes*, Paris : La Découverte.

STOICIU G. (2006) *Comment comprendre l'Actualité, communication et mise en scène*, Québec : PUQ.

TAJFEL, H., TURNER, J.C. (1979) « An integrative theory of intergroup conflict » in WORCHEL S., AUSTIN W. (eds) *The social psychology of intergroup relations*, Pacific Grove : Brooks/Cole.

TAJFEL, H., TURNER, J.C. (1986) « The social identity theory of intergroup behavior » in WORCHEL S., AUSTIN W. (eds) *Psychology of intergroup relations*, Chicago: Nelson-Hall.

TARDY M. (1966) *Le professeur et les images*, Paris : PUF.

TAYLOR C. (1997) *Multiculturalisme, différence et démocratie*, Princeton : Champs Flammarion.

THELEN D. (1996) *Becoming citizens in the age of television*, Chicago : The University of Chicago Press.

- THOMPSON K. (ed) (1997) *Media and Cultural regulation*, US : Sage Publication.
- THOMPSON J. B. (1995) *The media and modernity, A social theory of the media*, Standford : University Press.
- TODOROV (1989) *Nous et les autres : la réflexion française sur la diversité humaine*, Paris : Seuil.
- TOMLINSON J. (1999) *Globalization and Culture*, Cambridge : Polity Press.
- TOUSSAINT P. (dir) (2010) *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise*, Québec : PUQ.
- TOUSSAINT P., FORTIER G. (2010) « La compétence interculturelle : une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants » dans TOUSSAINT P. (dir) *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise*, Québec : PUQ.
- TURNBULL S. (2006) « Audiences » in CUNNINGHAM S., TURNER G. (eds) *The media & communications in Australia*, Sydney : Allen&Unwin.
- TYLOR E. B. (1871) *Primitive Culture*, New York : Brentano's.
- VACHER L. M. (1998) *La passion du réel, la philosophie devant les sciences*, Montréal : Liber.
- VERBUNT G. (2001) *La société interculturelle. Vivre la diversité humaine*, Paris : Seuil.
- VIGOUR C. (2005) *La comparaison dans les sciences sociales, pratiques et méthodes*, Paris : La Découverte.
- VINSONNEAU G. (2002) *L'identité culturelle*, Paris : Armand Colin.
- VIROLE B. (2001) *L'enchantement Harry Potter, la psychologie de l'enfant nouveau*, Paris : Archives contemporaines.
- WAHEED KHAN A. (2008) « Media education, a crucial issue in the building of an inclusive knowledge society » in CARLSSON U., TAYIE S., JACQUINOT-DELAUNAY G., PEREZ TORNERO J. M. (eds) *Empowerment through Media Education, an intercultural Dialogue*, Europe : ICCYM, UNESCO, Dar Graphit, Mentor Association.
- WATZLAWICK P. (1978) *La réalité de la réalité, confusion, désinformation, communication*, Paris : Seuil.
- WATZLAWICK P., HELMICK BEAVIN J., JACKSON D. (1972) *Une logique de la communication*, New York : Seuil.
- WOLTON D. (2009) *Informer n'est pas communiquer*, Paris : CNRS.

WOLTON D. (2003) *L'autre mondialisation*, Paris : Flammarion.

WOODWARD K. (ed) (1997) *Identity and Difference*, US : Sage Publications.

XYPAS C. (dir) (2003) *Les citoyennetés scolaires*, Paris : Presses universitaires.

XYPAS C. (dir) (2001) *L'éducation à la citoyenneté*, Paris : l'Harmattan.

YIN R. K. (1984) *Case Study research. Design and methods*, UK: Sage Thousand Oaks.

ZACCHETTI M., VARDAKAS P. (2008) « A European approach to media literacy » in CARLSSON U., TAYIE S., JACQUINOT-DELAUNAY G., PEREZ TORNERO J. M. (eds) *Empowerment through Media Education, an intercultural Dialogue*, Europe : ICCYM, UNESCO, Dar Graphit, Mentor Association.

ZEGARAC V. (2007) « A cognitive pragmatic perspective on communication and culture » in KOTTHOFF H., SPENCER-OATEY H. (eds) *Handbook of Intercultural communication*, New York : Mouton de Gruyter.

Articles de revues

ABBOU A. (1997) « La didactique de troisième génération » dans *Études de linguistique appliquées*, n° 7, Paris : Didier.

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1997) « Pour une éducation à l'altérité » dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 1, pp. 123-132.

ANDERSON J. A. (1980) « The theoretical lineage of critical viewing curricula » in *Journal of Communication*, vol. 30, n° 3, pp. 64-71.

ANG I. (1992) « Culture et Communication. Pour une critique ethnographique de la consommation des médias dans le système médiatique transnational » dans *Hermès*, n° 11-12, pp. 75-93.

BALIBAR E. (1994) « Identité culturelle, identité nationale » dans *Quaderni*, n° 22, pp. 53-65.

BARATS C. (2001) « Les mots de l'immigration et l'ethnicisation des rapports sociaux. Le cas des débats télévisés français sur l'immigration » dans *Réseaux*, vol. 3, n° 107, pp. 147-179.

BARATS C. (1994) « L'intégration et le discours présidentiel sur l'immigration : inscription dans l'espace national et consensus d'évitement » dans *Quaderni*, n° 22, pp. 109-123.

BENNETT M. J. (1986) « A developmental approach to training for intercultural sensitivity » in *International Journal of Intercultural Relations*, n° 10, pp. 179-196.

- BEVORT E. (2008) « Le clémi, étude de cas d'une éducation aux médias à la française » dans *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 42, n° 3.
- BONNAFOUS S., JOST F. (2000) « Analyse de discours, sémiologie et tournant communicationnel » dans *Réseaux*, vol. 18, n° 100, pp. 523-545.
- BONNAFOUS S., TOURNIER M. (1995) « Analyse du discours, lexicométrie, communication et politique » dans *Langages*, n° 117, pp. 67-81.
- BRETON P. (1994) « La naissance des sciences de la communication (à la recherche d'un programme de séparation) » dans *Quaderni*, n° 23, pp. 67-75.
- BROWN M.H., SREEN P., OSBORN D. K. (1979) « Young children's perception of the reality of television » in *Contemporary Education*, n° 50, pp. 129-133.
- CALDWELL (2009) « La déconstruction de la culture publique commune » dans *Recherches sociographiques*, vol. 50, n° 2, pp. 364-376.
- CALDWELL G. (1988) « Immigration et la nécessité d'une culture publique commune » dans *L'action nationale*, n° 78, pp. 705-711.
- CALDWELL G., HARVEY J. (1994) « Une culture publique commune au Québec » dans *L'action nationale*, vol. 6, n° 84, pp. 786-794.
- CAMILLERI, C. (1975) « L'image de la cohabitation de groupes étrangers en relation inégalitaire » dans *Cahiers Internationaux de Sociologie*, n° 59, pp. 239-254.
- CHAILLEY M. (1995) « Apprendre par la télévision, apprendre à l'école » dans *Réseaux*, vol. 13, n° 74, pp. 31-54.
- CHANDLER D. (1997) « Children's Understanding of What is Real on Television : a review of the litterature » in *Journal of Educational Media*, vol. 23, n° 1, pp. 65-80.
- CHAPELAIN B. (2007) « Deux expériences scolaires de formation à l'audiovisuel : ICAV et JTA » dans *Hermès*, n° 48, pp. 53-60.
- CHARAUDEAU P. (2010) « Pour une interdisciplinarité 'focalisée' dans les sciences humaines et sociales », dans *Questions de communication*, n° 17.
- CHARAUDEAU P. (2009) « Dis moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique », dans *Corpus* n° 8.
- CHARAUDEAU P. (2007) « L'analyse de discours et communication. L'un dans l'autre ou l'autre dans l'un? » dans *Semen*, n° 23, pp. 65-78.
- CHARAUDEAU P. (1997a) « Les conditions d'une typologie des genres télévisuels d'information » dans *Réseaux*, vol. 15, n° 81, pp. 79-101.

CHARAUDEAU P. (1993) « Le contrat de communication dans la situation classe » dans *Inter-Actions*, Metz : Université de Metz, 1993.

CHARAUDEAU P., LOCHARD G., SOULAGES J. C. (1996) « La construction thématique du conflit en Ex-Yougoslavie par les journaux télévisés français (1990-1994) » dans *Mots*, n° 47, pp. 89-108.

CHARRON J., DE BONVILLE J. (1997) « Le paradigme du journalisme de communication : essai de définition » *Revue Communication*, vol. 17, n° 2.

CLAIN O. (1989) « Sur la science contemporaine » dans *Société*, n° 4.

CODOL J.P. (1981) « Une approche cognitive du sentiment d'identité » dans *Information sur les sciences sociales*, vol. 20, n° 1, pp. 111-136.

COHEN-EMERIQUE M., HOHL J. (2004) « Les réactions défensives à la menace identitaire chez les professionnels en situations interculturelles » dans *Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, n° 61.

COULOMB-GULLY M. (2002) « Propositions pour une méthode d'analyse du discours télévisuel » dans *Mots. Les langages du politique*, n° 70.

DALHGREN P. (2003) « Reconfigurer la culture civique dans un milieu médiatique en évolution » dans *Questions de communication*, n° 3.

DALHGREN P. (1980) « TV news and the supression of reflexivity » in *Urban Life*, vol. 9, n° 2.

DAVALLON J. (2004) « Objet concret, objet scientifique, objet de recherche » dans *Hermès* n° 38, pp. 30-37.

ERIKSEN-TERZIAN A. (2003) « Médias et multiculturalité : proposition pour un dispositif pédagogique » dans *Les cahiers du CREDAM*, n° 2.

FRAU-MEIGS D. (2011) « L'éducation aux médias est-elle nécessaire ? À quelles conditions ? » dans *Ina Sup, Pôle européen des sciences et métiers de l'image et du son*. <http://www.ina-sup.com/node/1591>.

GEORGES F. (2009) « Représentation de soi et identité numérique. Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0 » dans *Réseaux*, n° 154.

GERBNER G., GROSS L. (1976) « Living with télévision : the violente profile » in *Journal of communication*, vol. 26, n° 2, pp. 172-199.

GIBSON M. A. (1976) « Approaches to multicultural education in the Unites States : some concepts and assumptions » in *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 7, n° 4.

GONNET J. (1994) « Éducation aux médias et imaginaire des acteurs » dans *Médiapouvoir*, n° 35, pp. 71-74.

- GONZALEZ H. (1988) « The evolution of Communication as a Field » in *Communication research*, vol. 15, n° 3, pp. 302-308.
- GOODENOUGH W. H. (1976) « Multiculturalism as the normal human expérience » in *Anthropology & education quarterly*, vol. 7, n° 4.
- GRIPSRUD J. (2007) « Television and the European Public Sphere » in *European Journal of Communication*, vol. 22, n° 4.
- HAMBY J. P. (2001) « Langue, langage, langages...choix, ambiguïtés, flou, dans les derniers textes officiels de l'école primaire » dans *Le Français Aujourd'hui*, n° 133.
- HANNERZ U. (1989) « Notes on the Global Ecumene » in *Public Culture*, vol. 1, n° 2, pp. 66-75.
- HARVEY (1998) « Le Québec, société plurielle en mutation ? » dans *Globe : revue internationale d'études québécoise*, vol. 1, n° 1, pp. 40-51.
- HARVEY J. (1991) « Culture publique, intégration et pluralisme » dans *Relations*, n° 574, pp. 239-241.
- HEINE S. (2008) « La dimension communautarienne du républicanisme français. L'affaire du foulard islamique comme réactivation d'un imaginaire national » dans *Raison publique*, n° 9, pp. 59-85.
- HERON, J., REASON, P. (1997) « A Participatory Inquiry Paradigm » in *Qualitative Inquiry*, vol. 3, n° 3, pp. 274-294.
- HILFERTY F. (2008) « Teacher Professionalism and Cultural Diversity: Skills, Knowledge and Values for a Changing Australia » in *The Australian Educational Researcher*, vol. 35, n° 3.
- JACQUINOT-DELAUNAY (2010) « De l'éducation aux médias aux médiacultures : faire évoluer théories et pratiques » dans *Ina Sup, Pôle européen des sciences et métiers de l'image et du son*. <http://www.ina-sup.com/node/1579>.
- JACQUINOT-DELAUNAY G. (2004) « Sic et Sed sont dans un bateau » dans *Hermès*, n° 38, p. 198.
- JACQUINOT G. (2002) « Education aux médias entre langage et citoyenneté » dans *Discursos, Lingua, Cultura e Sociedade, Uma Tensao Entre o Global e o Local*, numéro spécial, Universidade Aberta, Delagação norte, pp. 203-213.
- JACQUINOT G. (1997) « Chercheurs et praticiens. Pour mieux savoir ce que l'on fait en le faisant » dans *revue EDUCATIONS*, n° 14, pp. 28-33.
- JACQUINOT G. (1995b) « De la nécessité de rénover l'éducation aux médias... » dans *Communication*, vol. 16, n° 1.

JACQUINOT G. (1995a) « La télévision : terminal cognitif » dans *Réseaux*, vol. 13, n° 74, pp. 11-29.

JACQUINOT G. (1981) « On demande toujours des inventeurs » dans *Communications*, n° 33, pp. 5-23.

JEANNERET Y., OLLIVIER B. (2004) « Faire des Sic : praxis, méthodes, pratiques » dans *Hermès* n° 38, pp. 130-132.

JENSEN, BRUHN K, ROSENGREN K. E. (1992) « Cinq traditions à la recherche du public » dans *Hermès* n° 11-12, pp. 281-310.

KERZIL J. (2002/2) « L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes » dans *Carrefours de l'éducation*, n° 14, pp. 120-159.

LAZAR J. (2001) « Les médias dans la construction de la réalité : L'apport de la théorie de la cultivation » dans *Communication*, n° 20, pp. 66-83.

LEBEL E. (1993) « Pourquoi veut-on que les images soient justes ? » dans *Communication*, vol. 14, n° 1, pp. 177-185.

LEBEL E. (1995) « Penser l'éducation aux médias » dans *Communication*, vol. 16, n° 1, pp. 11-35.

LEFEBVRE S. (2008) « Le Canada et le Québec confrontés à la diversité ethno-religieuse » dans *Hermès*, n° 51, pp. 171-176.

LIEBES T., KATZ E. (1990) « Six interprétations de la série Dallas » dans *À la recherche du public; réception, télévision, médias, Hermès* n° 11-12, pp. 125-141.

LIPIANSKY E. M. (1991) « Identité, communication interculturelle et dynamique des groupes » dans *Connexions*, n° 58.

LISLE E. A. (1985) « Les comparaisons internationales comme méthode de validation en sciences sociales » dans *Revue Internationale des Sciences Sociales*, vol. 37, n° 103.

LIVINGSTONE S. (2003) « Les enjeux de la recherche comparative internationale sur les médias » dans *Questions de Communication*, n° 3, pp. 31-43.

LIVINGSTONE S., LUNT K.P. (1992) « Un public actif, un téléspectateur critique » dans *Hermès*, n° 11-12, pp. 145-157.

LOCHARD G. (2006) « Minorités visibles ? » dans *Médiamorphose*, n° 17.

LOICQ M. (2009) « Les enjeux éducatifs de la culture informationnelle. Une compétence de communication » dans *Les cahiers du numérique*, vol. 5, n° 3, pp. 71-84.

MACE E. (2002) « Sociologie de la culture de masse : avatars du social et vertigo de la méthode » dans *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 1, n° 112, pp. 45-62.

- MAINGUENEAU D., COSSUTTA F. (1995) « L'analyse des discours constitutants » dans *Langages*, n° 117, pp. 112-125.
- MALONGA M. F. (2008) « La télévision comme lieu de reconnaissance : le cas des minorités noires en France » dans *Hermès*, n° 5.
- MASTERMAN L (1983a) « Media education in the 1980s » in *Learning, Media and Technology*, vol. 9, n° 1.
- MASTERMAN L. (1983b) « L'éducation aux médias : problèmes théoriques et possibilités concrètes » dans *Perspectives*, vol. XIII, n° 2.
- MATTELART T. (2009a) « Les diasporas à l'heure des TIC, petit état des savoirs » dans *TIC & Société*, vol. 3, n° 1-2.
- MATTELART T. (2009b) « Enjeux intellectuels de la diversité culturelle » dans *Culture prospective*, vol. 2, n° 2.
- MATTELART T. (2008) « Les théories de la mondialisation culturelle : des théories de la diversité » dans *Hermès*, n° 51, pp. 17-22.
- MAURICE Marc (1989) « Méthode comparative et analyse sociétale » dans *Sociologie du travail*, vol. 2 , n° 175.
- MCANDREW M. (2007) « Pour un débat inclusif sur l'accommodement raisonnable » dans *Éthique publique*, vol. 9, n° 1, pp. 152-158.
- MCCOMBS M., SHAW D. (1972) « The agenda setting function of mass media » in *Public Opinion Quarterly*, vol. 16, pp. 176-187.
- METZ C. (1975) « Images et pédagogie » dans *Communications*, n° 15.
- MEYROWITZ J. (1995) « La télévision et l'intégration des enfants : la fin du secret des adultes » dans *Réseaux* n° 74, pp. 55-88.
- MIEGE B., DE LA HAYE Y. (1984) « Les sciences de la communication, un phénomène de dépendance culturelle ? » dans *Réseaux*, vol. 2, n° 8, pp. 17-35.
- MORLEY D. (1992) « La réception des travaux sur la réception. Retour sur le public de *Nationwide* » dans *Hermès*, n° 11-12, pp. 31-46.
- MULLER P.E. (1999) « De l'instruction publique à l'éducation nationale » dans *Mots*, n° 61, pp. 149-156.
- NADEAU R. (1983) « Kuhn et la crise de l'épistémologie contemporaine » dans *Cahiers d'épistémologie*, n° 8304.
- NEUMANN N. (1974) « The spiral of silence. A theory of public opinion » in *Journal of Communication*, vol. 24, n° 2, pp. 43-51.

OGBU J. U. (1982) « Cultural discontinuities and schooling » in *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 13, n° 4.

OGER C. (2005) « L'analyse du discours institutionnel entre formations discursives et problématiques socio-anthropologiques » dans *Langage & société*, vol. 4, n° 114, pp. 113-128.

OGER C., OLLIVIER-YANIV C. (2006) « Conjuré le désordre discursif. Les procédés de « lissage » dans la fabrication du discours institutionnel » dans *Mots. Les langages du politique*, n° 81.

OGER C., OLLIVIER-YANIV C. (2003) « Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels » dans *Mots. Les langages du politique*, n° 71.

OUELLET F. (1984) « Éducation, compréhension et communication interculturelle. Essai de clarification des concepts » dans *Éducation permanente*, n° 75.

PAVLIC B. (1987) « UNESCO and Media Education » in *Educational Media International*, vol. 24, n° 1.

PERRET J.B. (2004) « Y'a-t-il des objets plus communicationnels que d'autres ? » dans *Hermès*, n° 38, pp. 121-129.

PETERS J. D. (1988) « The need for theoretical foundations. Reply to Gonzalez » in *Communication research*, vol. 15, n° 3, pp. 309-317.

PETERS J. D. (1986) « Institutional sources of intellectual poverty in communication research » in *Communication research*, vol. 13, n° 4, pp. 527-543.

PICHETTE M. (1984) « Quelques enjeux de la révolution de l'information et de la communication en éducation » dans *Sociologie et Sociétés*, vol. 16, n° 1, pp. 115-123.

PIQUET M. (2002) « Le bulletin de Sydney, Agent de création d'une identité nationale à la fin du XIXe siècle » dans *Cercles*, n° 4.

PROULX S. (2008) « Des nomades connectés : vivre ensemble à distance » dans *Hermès*, n° 51, pp. 155-160.

PROULX S., BELANGER D. (2001) « La représentation des communautés immigrantes à la télévision francophone du Québec » dans *Réseaux*, n° 107.

PY B. (2004) « Pour une approche linguistique des représentations sociales » dans *Langages*, vol. 2, n° 154, pp. 6-19.

QUERE L. (1991) « D'un modèle épistémologique de la communication à un modèle praxéologique » dans *Réseaux*, vol. 9, n° 46, pp. 69-90.

- QUIN R. (2003a) « A genealogy of Media Studies » in *The Australian Educational Researchers*, vol. 30, n° 1.
- QUIN R. (2003b) « Questions of knowledge in Australian Media Education » in *Television and New Media*, n° 4.
- RAFONI B. (2003) « La recherche interculturelle. État des lieux en France » dans *Questions de communication*, n° 4.
- ROCHER G. (2004) « Un bilan du Rapport Parents : vers la démocratisation » dans *Bulletin d'Histoire politique*, vol. 12, n° 2, pp. 117-128.
- SCHAEFFER J. M. (2002) « L'idéal éducatif » dans *Communications*, n° 72, pp. 71-112.
- SCHNAPPER D. (1995) « L'école du citoyen » dans *Identités et cultures à l'école, Migrants formation*, n° 102, CNDP.
- SERRES A. (dir) (2009) « Penser la culture informationnelle : des difficultés de l'exercice... » dans *Les cahiers du numérique*, vol. 5, n° 3, pp. 9-24.
- SFEZ L. (1994) « La communication : élément structurant du culturel » dans *Quaderni*, n° 22, pp. 141-146.
- SILVERSTONE R. (2004) « Regulation, Media Literacy and Media Civics » in *Media, Culture & Society*, vol. 26, n° 3, pp. 440-449.
- SILVERSTONE R. (1990) « Télévision, mythe et culture » dans *Réseaux*, vol. 9, n° 44, pp. 201-222.
- SIMARD J. J. (1983) « Par-delà le Blanc et le mal. Rapports identitaires et colonialisme au pays des Inuits » dans *Sociologie et Société*, vol. 15, n° 2, pp. 55-71.
- SPITZBERG, B. H. (2000) « What is good communication? » in *Journal of the Association for Communication Administration*, n° 29, pp. 103-119.
- STOICIU G. (2008) « L'émergence du domaine d'étude de la communication interculturelle » dans *Hermès*, n° 51, pp. 33-40.
- TAYLOR C. (2010) « Le dialogue comme seule planche de salut » dans *Courrier International*, du 10 au 17 novembre 2010, n° 1045.
- VARGAS L. (2006) « Transnational Media Literacy. Analytic Reflections on a program with Latina Teens » in *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 28, n° 2.
- VERGES F. (2008) « Les transformations des « post-colonial studies » » dans *Hermès*, n° 51, pp. 41- 44.
- VERON E. (1978a) « Le Hibou » dans *Communications*, n° 28, pp. 69-125.

VERON E. (1978b) « Sémiosis de l'idéologie et du pouvoir » dans *Communications*, n° 28, pp. 7-20.

WALLISER A. (1989) « Le rapport « Nora-Minc ». Histoire d'un best-seller » dans *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 23, pp. 35-48.

WIEVIORKA M. (1998) « Le multiculturalisme est-il la réponse ? » in *Cahiers Internationaux de sociologie*, vol. 105, pp. 233-260.

YOUF D. (2010) « Les TIC : un enjeu majeur d'éducation » dans *Les cahiers dynamiques*. Dossier Nouveaux médias, nouveaux jeunes, n° 47, pp. 4-5.

Colloques & textes de présentation

BIZOT C. (2007a) « Les obstacles à la mise en œuvre de l'éducation aux médias dans le système scolaire français », actes, synthèse et recommandations de la rencontre internationale à Paris les 21-22 juin 2007 : *L'éducation aux médias. Avancées, obstacles, orientations nouvelles depuis Grünwald : vers un changement d'échelle ?* Paris : UNESCO.

BUOYANT M. J. (1994) « Towards ethnorelativism : a developmental model of intercultural sensitivity » paper presented at the *Annual Conference of the Council on International Exchange*, Minneapolis, Minnesota.

BURTON L. (2002) « A brief history of Visual Literacy and Media Education in Australia & ATOM », document de présentation *conférence ATOM 2002*. Non publié.

COSTANZO S. et VIGNAC L. (2001) « La pédagogie interculturelle: revoir nos approches et définir les objectifs essentiels » Actes du VIII^e *Congrès de l'Association pour la Recherche Inter Culturelle (ARIC)*, Université de Genève – 24-28 septembre.

DALHGREN P. (2009) *Media and civic cosmopolitanism : emergence of a perspective*, présentation en conférence à l'Université Sorbonne Nouvelle dans le cadre de l'ASSIC.

FASILD (2006) *L'école et la diversité culturelle : nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques*, (Actes du colloque) Paris : La documentation française.

JACQUINOT G. (1999) Intervention au 6^{ème} Colloque, *Les médias: du planétaire aux expériences locales*, Porto le 19 mars 1999.

JACQUINOT G. (1998) « Repenser l'enseignement de la télévision » dans *Penser la télévision*, Actes du Colloque de Cerisy, sous la direction de J. BOURDON et F. JOST, INA/Nathan, Coll Médias/Recherches, pp. 310-329.

LEBLANC S. (2007) « Faut-il concevoir des dispositifs de formation professionnelle à partir des savoirs, des compétences ou de l'analyse de l'activité ? » communication présentée lors du *Colloque Compétences et socialisation* organisé par le CERFEE et le LIRDEF et le concours de Montpellier Supagro les 7 et 8 septembre 2007 à Montpellier.

- MCANDREW M. (1995) « Multiculturalisme canadien et interculturalisme québécois : mythes et réalités » dans *Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud, l'apport de l'éducation comparée*, Actes du colloque de l'Association francophone d'éducation comparée, Université Montréal mai 1994, Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, pp. 33-52.
- MONJO R. (2008) « Le « socle commun de compétences » entre Républicanisme et Libéralisme » Version légèrement modifiée d'une communication présentée dans le cadre du symposium *Philosophie(s) du socle commun*, lors du Colloque *Compétences et socialisation* organisé par Le CERFEE et Le LIRDEF avec le concours de Montpellier SupAgro les 7 et 8 septembre 2007 à Montpellier.
- PICHETTE M. (2003) « La société de l'information et l'éducation du citoyen », Communication, *Journée de travail sur la société de l'information et l'éducation des adultes*, Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA).
- PICHETTE M. (2001) « Les médias d'information en classe. Un projet pédagogique », Communication, *Atelier de formation CREM*.
- PICHETTE M. (1999a) « L'éducation aux médias dans le programme d'études québécois » communication lors des journées d'études *Éduquer aux médias à l'heure du multimédia*, conseil de l'éducation aux médias, Bruxelles.
- PICHETTE M. (1999b) « L'éducation aux médias. Une urgence pour l'école et la démocratie », Communication, *Université d'été*, Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI), Montpellier.
- PICHETTE M. (1998) « L'éducation aux médias dans l'école québécoise ». Document de travail, création du *Centre de ressources en éducation aux médias*, Montréal.
- PICHETTE M. (1997) « Développer des médias citoyens », Communication, *Colloque de la Revue Fréquence*, UQAM, Montréal.
- PICHETTE M. (1989) « L'Association nationale des téléspectateurs et le développement du sens critique des citoyens », Communication, *Congrès européen des associations de téléspectateurs* organisé par « Les Pieds dans le PAF », Paris.
- PIETTE J. (1998) *L'éducation aux médias. Formation des enseignants à l'université. Pourquoi ? Comment ?* Actes du colloque, Conseil de l'éducation aux médias, Bruxelles.
- SOULE M. et al (1999) « Ce que les médias ont changé dans le comportement des enfants et ce que les équipes médico-psychologiques doivent savoir », *vingt sixième journée scientifique*, Paris, ESF éditeur.

Mémoires & Thèses

BENSON J. (1995) *Media Education*, mémoire universitaire, Université La Trobe, non publié.

BROSSEAU J. (1986) *Le mandat éducatif de Radio-Québec : évolution d'une interprétation et transformation d'une programmation de 1973 à nos jours*, mémoire, Université du Québec à Montréal.

CARON A.H. et al (1999) *L'environnement techno-médiatique des jeunes à l'aube de l'an 2000 / présence de la télévision et du micro-ordinateur au foyer*, Montréal, Groupe de recherche sur les jeunes et les médias, Laboratoire de recherche sur les nouvelles technologies, Département de communication, Université de Montréal

Centre de ressources en éducation aux médias (CREM). Mémoire, présenté à la Commission de la culture chargée de tenir des auditions publiques dans le cadre de la consultation générale portant sur *Les impacts de propriété dans l'industrie des médias et des télécommunications sur la qualité, la diversité et la circulation de l'information et sur la culture québécoise*, Ministère de la culture et des communications, Québec, 2002.

FRENETTE M. (1997) « Le potentiel de la télévision pour la socialisation politique des jeunes » dans *Les jeunes et les médias Demain. Problématiques et perspectives*, GREEM, UNESCO, Paris (support CD-Rom).

KERNEIS J. (2009) *Analyse didactique et communicationnelle de l'éducation aux médias : éléments d'une grammaire de l'incertitude*, Thèse de doctorat, Université européenne de Bretagne, Rennes 2.

MILETTE J., MILETTE M., PROULX S. (2010) *L'attachement des communautés culturelles aux médias. Le cas des communautés haïtienne, italienne et maghrébine de la région de Montréal*. Rapport de recherche, Groupe de recherche et d'observation des usages et cultures médiatiques (GRM-UQAM). Cahiers-Médias, n° 19. Centre d'étude sur les médias (CEM), Québec.

PICHETTE M. (1997) « L'Éducation aux médias : un projet éducatif global à intégrer pour ouvrir l'école à la culture contemporaine et aux exigences nouvelles de la vie professionnelle et démocratique » dans *Les jeunes et les médias Demain. Problématiques et perspectives*, GREEM, UNESCO, Paris (support CD-Rom).

PIETTE J. (1988) *La filiation théorique entre les programmes d'éducation aux médias et les courants de la recherche sur la communication de masse*, mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke.

Rapports officiels

AGENDA DE PARIS (2007) Douze recommandations pour l'éducation aux médias, UNESCO.

BEVORT et al, (2007) Synthèse de la conférence de Paris, Rapport de l'Agenda de Paris. Evelyne BEVORT, Divina FRAU-MEIGS, Geneviève JACQUINOT-DELAUNAY, Catherine SOUYRI, Paris : UNESCO.

BEVORT E., J.GONNET (2001) *Éducation à l'information : un apprentissage fondamental*, rapport au Ministère de l'éducation nationale, France.

CANAVAN K. B. (1975) « Mass media éducation : curriculum guidelines for secondary schools, year, 7-12 », edited by *Catholic Education Office*, Sydney (Australia).

CHAPELAIN B., VERNET M., Ferrero M. (1980) *Rapport sur les activités de recherche et d'enseignement de l'initiation à la communication audiovisuelle*, INRP: Département de recherche sur les applications éducatives des technologies de la communication.

Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec (CCCI) (1993) *La gestion des conflits de normes par les organisations dans le contexte pluraliste de la société québécoise*, Avis présenté à la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration, Montréal, CCCI, juillet.

CCCI (1988a) *Avis à la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec relatif au projet de Loi C-93 sur le maintien et la valorisation du multiculturalisme au Canada*, Montréal, CCCI, février.

Conseil Supérieur de l'éducation (CSE) (1994) *Rénover le curriculum du primaire au secondaire*, Québec.

Commission des états généraux sur l'éducation 1995-1996 (1996) *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République (2003) Rapport au Président de la République. « *Rapport Stasi* ».

Commission Famille, Éducation aux médias (CFEM) (2009) Rapport à l'attention de Madame Nadine Morano, Secrétaire d'État chargée de la Famille et de la Solidarité. « *Rapport Morano* ».

Conseil des relations interculturelles (CRI) (1997) *Un Québec pour tous ses citoyens, Les défis actuels d'une démocratie pluraliste*. Avis au Ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Québec.

CREATIVE NATION (1994) *Commonwealth Cultural Policy*, Australia.

Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) (1998) *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et le besoins de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1998.

CSE (1993) *Pour une intégration réussie des élèves des communautés culturelles*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec.

CSE (1987) *Les défis éducatifs de la pluralité*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec.

Conseil Supérieur de l'Audiovisuel (CSA) (2004) *La représentation de la diversité des origines à la télévision. Exemples de régulation dans le monde*.

GONNET J., VANDEVOORDE P. (1982) *L'introduction des moyens d'information dans l'enseignement*, rapport au Premier Ministre, Ministère de l'Éducation Nationale, France.

Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) (2007) *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*, Service de Veille scientifique et technologique. Rédacteur du dossier : Olivier Meunier.

KERKYASHARIAN S. A. M. (1998) « Multiculturalism in Australia, Today and Tomorrow », speech to the *Annual Conference of the Federation of Ethnic Communities Councils of Australia* in Parramatta, NSW.

MACE (2008) « Représentation de la diversité dans les programmes de télévision », synthèse du rapport remis à *l'Observatoire de la diversité dans les médias audiovisuels du Conseil supérieur de l'audiovisuel*, sous la direction de E. Macé, en partenariat avec l'INA.

MEDIA 1&2 (2004) Project Consultant : John Schwartz, with Roger Dunscombe, Melinda Anastasios-Roberts, Juliet Francis, Karen Koch, George Lekatsas, Nick Ouchtomsky. *Media Studies Guide*, Heinemann : Harcourt Education.

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI) (1990a). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Montréal : Direction des communications.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) (2003-2007) Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier et second cycles, Québec : MELS.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1998a) *Une école d'avenir, intégration scolaire et éducation interculturelle*, La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Gouvernement du Québec.

MEQ (1998b) *Le Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, 1998- 2002, Québec.

MEQ (1997) *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.

MEQ (1985) *Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles*, Québec, « Rapport Chancy ».

MEQ (1979) *L'école québécoise – Énoncé de politique et plan d'action*, Québec. « Le livre orange ».

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) (2006) *Socle commun des connaissances et des compétences*, édité par la Direction générale de l'enseignement scolaire.

Ministry of Education of Victoria (MEV) (1988) *How to teach Media to the very young ones*, The Arts Framework : p-10.

Ministre d'État au Développement culturel (MEDC) (1978a) *La politique québécoise du développement culturel. Perspective d'ensemble : de quelle culture s'agit-il?*, vol. 1, Comité ministériel permanent du développement culturel, Québec.

MEDC (1978b) *La politique québécoise du développement culturel. Les trois dimensions d'une politique: genres de vie, création et éducation*, vol. 2, Comité ministériel permanent du développement culturel, Québec.

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI) (1990a) *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Montréal, Direction des communications.

MCCI (1990b) *L'intégration des immigrants et des Québécois des communautés culturelles: document de réflexion et d'orientation*, Montréal, Direction des communications.

MCCI (1981) *Autant de façons d'être Québécois. Plan d'action à l'intention des communautés culturelles*, Montréal, Direction générale des publications gouvernementales.

PEROTTI A. (1994) « Plaidoyer pour l'interculturel ». Rapport au Conseil de l'Europe, Strasbourg.

POTVIN M. et al. (2008) « Les médias écrits et les accommodements raisonnables. L'invention d'un débat » Rapport à G. Bouchard et C. Taylor, *Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*. Disponible en ligne : www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports/rapport-8-potvin-maryse.pdf.

Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École (2004) *Pour la réussite de tous les élèves*, Paris : La documentation française. « Rapport Thélot ».

Rapport du Groupe de travail de l'IGEN et de l'IGAENR (2007) *Éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspective*. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale et à Madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. BIZOT (2007b)

Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (GTPFPS) (1994) *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Québec. « Rapport Corbo ».

Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (GTRC) (1997) *Réaffirmer l'école*, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Québec. « Rapport Inchauspé ».

Rapport Parent (1966) Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, tome II et tome III, édition de poche.

ROCHER F. et al. (2007) « Le concept d'interculturalisme en contexte Québécois : généalogie d'un néologisme », Rapport présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (CCPARDC), FRANÇOIS ROCHER, MICHELINE LABELLE, ANN-MARIE FIELD, JEAN-CLAUDE ICART, 21 décembre 2007.

Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle et présidée par Jacques DELORS (1996) *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Editions Odile Jacob et éditions de l'UNESCO.

SAINT-PIERRE C. (2007) « Éduquer au vivre-ensemble dans une perspective interculturelle. Que faut-il attendre de l'école et de l'éducation dans le contexte actuel de la société québécoise caractérisée par un pluralisme culturel, religieux et linguistique croissant? », Rapport remis à Gérard Bouchard et Charles Taylor.

SCREEN EDUCATION (2010) Issues 56, 57, 58, 59. Published by ATOM.

TREMBLAY S. (2007) *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*, avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport, adopté à la 555^e réunion du Conseil supérieur de l'éducation le 2 février 2007 et rendu public en mars 2007.

UNESCO (2002) rencontre *Éducation aux médias* à Séville.

Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA) (2011) *Victorian Certificate of Education Study Design (VCE) – Media*. Accredited by Victorian Qualifications Authority, Melbourne.

Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA) (2003) *Victorian Certificate of Education Study Design (VCE) – Media*. Accredited by Victorian Qualifications Authority, Melbourne

YOUNG M. (1995) *Multicultural Australia – The next steps – toward and beyond 2001*, Canberra : National Multicultural Advisory Council, AGPS.

Webographie

Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias. Unesco, 22 janvier 1982.
http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_F.PDF

Agenda de Paris ou 12 recommandations pour l'éducation aux médias. Unesco, 2007.
http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/AgendaParisFinal_fr.pdf

Webographie pour l'Australie

Media Studies Design, programme 2011.
<http://www.vcaa.vic.edu.au/vce/studies/media/media-sd.pdf>

Détail des niveaux attendus pour l'étude des médias dans le VCE Media Studies.
<http://vels.vcaa.vic.edu.au/arts/background.html>

Creative Nations, Commonwealth cultural Policy.
<http://www.nla.gov.au/creative.nation/contents.html>

« Five educational principles » du VCAA. <http://www.vcaa.vic.edu.au/index.html>

ATOM Victoria. <http://www.atomvic.org/>

Metro Magazine, Screen Education Magazine. <http://www.metromagazine.com.au/>

Screen Australia. <http://www.screenaustralia.gov.au/>

Webographie pour le Québec

Mémoire du CREM sur la concentration des médias. <http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/memoire2.pdf>

Mémoire du CREM sur la politique du cinéma et de l'audiovisuel. <http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/memcine.pdf>

Programme de formation de l'école québécoise.
http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm

Présentation de l'éducation aux médias comme recommandation aux programmes de l'école québécoise dans « Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès », rapport du Groupe de Travail sur la réforme du curriculum, Gouvernement du Québec, 1997.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/curricu/reaffirm.pdf>

CREM. <http://www.reseau-crem.qc.ca/index.html>

Media-Awareness/ Réseau Éducation-Médias.

<http://www.media-awareness.ca/francais/index.cfm>

Groupe de recherche sur les jeunes et les médias (GRJM).

http://www.grjm.umontreal.ca/index_fr.html

Webographie pour la France

Lettre du 28 septembre 1976 du ministre de l'éducation, René Haby, B.O n° 38.

http://www.clemi.org/fichier/plug_download/26186/download_fichier_fr_lettre.r.haby.pdf

Rapport Gonnet/Vandevoorde, 1982.

http://www.clemi.org/fichier/plug_download/26187/download_fichier_fr_tgv.pm.pdf

Rapport annexé à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

http://media.eduscol.education.fr/file/editorial/38/2/rapportannexe_114382.pdf

Socle Commun de connaissances et de compétence.

<http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

Rapport Thélot <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000483/0000.pdf>

Rapport n° 2007-083 de l'IGEN et de l'IGAENR, 2007.

http://www.clemi.ac-aix-marseille.fr/spip/IMG/pdf/rapport_inspection_generale.pdf

Loi d'orientation pour l'avenir de l'école.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

« Éduquer aux médias, ça s'apprend ! », version 2010.

<http://www.clemi.org/fr/seformer/formationinitiale/>

Rapport Morano.

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/094000516/index.shtml>

Clémi. <http://www.clemi.org/>

Jets d'Encre. <http://www.jetsdencre.asso.fr/>

APTE. <http://www.education-aux-medias.fr/>

GRREM. <http://www.grrem.org/>

Annexes

Annexes pour l'Australie

1- Introductions du <i>Media Studies</i> dans les VCE de 1993, 2003 et 2011.....	627
2- Introduction des guides <i>Media 1 & 2</i> Heinemann 2007.....	637
3- Extraits du chapitre <i>Representation</i> du guide <i>Media 1</i> , 2007.....	645

Annexes pour le Québec

4- « Éducation aux médias », Annexe 3 du Rapport du GTRC, <i>Réaffirmer l'école</i> , 1997.....	655
5- Module « Médias » du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> du secondaire, premier et deuxième cycle.....	657
6- <i>Programme : Éducation aux Médias</i> , produit par le CREM, signé par Jacques Piette, 2001.....	663

Annexes pour la France

7- Lettre Haby, 1976.....	677
8- Extraits du Rapport Gonnet/Vandevoorde, <i>L'introduction des moyens d'information dans l'enseignement</i> , 1982.....	679
9- Extraits « éducation aux médias » du <i>Rapport annexé à la loi d'orientation pour l'avenir de l'école</i> , 2005.....	687
10- Introduction du <i>Socle commun des connaissances et des compétences</i> + extrait concernant l'éducation aux médias.....	689
11- Introductions des guides pédagogiques du Clémi <i>Éduquer aux médias, ça s'apprend !</i> , 2006, 2011.....	695

Annexe 1

Media Studies

1993

Published by the Board of Studies
Accreditation period
Unit 1-4: 1995 – 1998

The Media have a significant impact on people's lives. They influence the way people spend their time, help shape the way they perceive themselves and others, and play a crucial role in the creation of personal, social, cultural and national identity.

The media entertain, educate, inform and provide channels of communication. This takes place within the broader context of: industrial organisation, market structures, professional practices, creative processes, technological change, and statutory regulation. All these considerations determine the nature of the disseminated media products. The products are representations of social, personal and cultural reality. All media construct images of the world and 'represent' them in a way which is different from direct experience. These images of the world have been constructed through a process of selection, using codes and conventions. From this perspective media products can be examined as the expression of creative ideas and as a specific symbolic language.

The media not only comment on culture and values but also reflect the society which creates them. The opinions expressed are various and conflicting. The operation of the media is influenced by technological innovation and the need to attract and maintain audiences.

This study of media includes :

- media forms such as print, radio, film, television and photography; and
- media processes such as advertising, news, popular music, popular culture, information dissemination and retrieval via existing and new technology.

AIMS OF THE STUDY

This study is designed to enable students to:

- investigate and analyse their own and others' experiences of media;

- analyse media products in order to understand how meaning is constructed and to develop an understanding of the range of meanings carried by media texts;
- develop an understanding of production processes involved in the construction of media products
- examine the relationship between the media, media products and society;
- develop an understanding of the roles, historical development, ownership and structure of media forms;
- develop an awareness of media policies; issues and possibilities within Australian society, and the capacity to evaluate them;
- develop and refine production knowledge and skills; and
- express their ideas through media forms and gain self-confidence and communication skills through that expression.

Structure of the study:

This study consists of the following four units :

- Unit 1. Technology and representation
- Unit 2. Media production and the Australian media industry
- Unit 3. Social values, audience and media debates
- Unit 4. Narrative and media process

Unit 3 and 4 are designed to be taken as a sequence.

Individual units may centre on one medium or range more widely across the media. A sequence of units may also concentrate on a single medium; alternatively a variety of media may be considered over the duration of the course.

Media Studies

2003

Accredited by the Victorian Qualifications Authority
Developed and published by the VCAA
Accreditation period
Unit 1-4: 2005 – 2011

RATIONALE

VCE Media has been designed to provide students with the opportunity to develop critical and creative knowledge and skills. Media texts, technologies and processes are considered from various perspectives including their structure and features, their industry production and distribution context, audience reception and the impact of media in society. This aspect of the study is integrated with the individual and collaborative design and production of media representations and products.

The media have a significant impact on people's lives. They influence the way people spend their time, help shape the way they perceive themselves and others, and play a crucial role in the creation of personal, social, cultural and national identity. The media entertain, educate, inform and provide channels of communication. This takes place within the broader context of industrial organisation, political and market structures, professional practices, creative processes, traditional and contemporary technologies, statutory regulation and the need to attract and maintain audiences. All these considerations determine the nature of media products.

Media products are representations of social, personal and cultural reality. The media represent the world in a way which is different from direct experience. These representations have been constructed through a process of selection, using codes and conventions. From this perspective media products can be examined as the expression of creative ideas, specific symbolic languages and the ways in which the media comment on culture and values and reflect the society in which they were created.

The study of media includes:

- media forms including audiovisual media (film, television, radio, video, photography) print-based media (newspapers, magazines and related publications) digital media technologies (the Internet, computer games and interactive multimedia);
- media and cross media processes and developments such as advertising, news and current affairs production, popular music, popular culture, cyberculture and virtual worlds, convergence and hybridisation, information dissemination and retrieval technologies;
- the media and its interrelationship with society and culture.

VCE Media is relevant to students with a wide range of expectations, including those who wish to pursue further formal study at tertiary level or in vocational education and training settings, as well as providing valuable knowledge and skills for participation in contemporary society.

AIMS

This study is designed to enable students to:

- investigate and analyse their own and others' experiences of media;
- analyse media products to understand how meaning is constructed, and to develop an understanding of the range of meanings carried by media texts;
- develop an understanding of production processes involved in the construction of media products;
- examine the relationship between the media, media products and society; past, present and future;
- develop an understanding of the roles, ownership and structure of media forms;
- develop the capacity to evaluate media policies, issues and possibilities within Australian society;
- evaluate the creative and cultural impact of new media forms and products;
- develop and refine skills in the areas of production and critical analysis;
- express their ideas through media forms and gain self-confidence and communication skills through that expression;
- integrate an understanding of media products, their production context and the audiences that make sense of them.

STRUCTURE

The study is made up of four units:

Unit 1: Representation and technologies of representation

Unit 2: Media production and the media industry

Unit 3: Narrative and media production design

Unit 4: Media process, social values and media influence

Each unit deals with specific content and is designed to enable students to achieve a set

of outcomes. Each outcome is described in terms of key knowledge and skills.

EQUIPMENT

The school should ensure that sufficient technical resources exist to allow each student to demonstrate the outcomes for each unit and to complete media productions in the units as specified in the study design.

ENTRY

There are no prerequisites for entry to Units 1, 2 and 3. Students must undertake Unit 3 prior to undertaking Unit 4. Units 1 to 4 are designed to a standard equivalent to the final two years of secondary education. All VCE studies are benchmarked against comparable national and international curriculum.

DURATION

Each unit involves at least 50 hours of scheduled classroom instruction.

CHANGES TO THE STUDY DESIGN

During its period of accreditation minor changes to the study will be notified in the *VCAA Bulletin*. The *VCAA Bulletin* is the only source of changes to regulations and accredited studies and it is the responsibility of each VCE teacher to monitor changes or advice about VCE studies published in the *VCAA Bulletin*.

MONITORING FOR QUALITY

As part of ongoing monitoring and quality assurance, the Victorian Curriculum and Assessment Authority will periodically undertake an audit of Media to ensure the study is being taught and assessed as accredited. The details of the audit procedures and requirements are published annually in the *VCE Administrative Handbook*. Schools will be notified during the teaching year of schools and studies to be audited and the required material for submission.

SAFETY

This study may involve the handling of potentially hazardous substances and/or the use of potentially hazardous equipment. It is the responsibility of the school to ensure that duty of care is exercised in relation to the health and safety of all students undertaking

the study.

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGY

In designing courses for this study teachers should incorporate information and communications technology where appropriate and applicable to the teaching and learning activities. The Advice for Teachers section provides specific examples of how information and communications technology can be used in this study.

KEY COMPETENCIES AND EMPLOYABILITY SKILLS

This study offers a number of opportunities for students to develop key competencies and employability skills. The Advice for Teachers section provides specific examples of how students can demonstrate key competencies during learning activities and assessment tasks.

LEGISLATIVE COMPLIANCE

When collecting and using information, the provisions of privacy and copyright legislation, such as the Victorian *Information Privacy Act 2000* and *Health Records Act 2001*, and the federal *Privacy Act 1988* and *Copyright Act 1968* must be met.

Media Studies

2011

Accredited by the Victorian Qualifications Authority
Developed and published by the VCAA
Accreditation period
Unit 1-4: 2012 – 2016

SCOPE OF STUDY

The media is a diverse, dynamic and evolving collection of forms used to inform, communicate with and connect people. Media influence the way people spend their time, help shape the way they perceive themselves and others, and play a crucial role in the creation and exchange of personal, social, cultural, national and global identities. The media entertain, educate, inform and provide channels of communication. This takes place within the broader context of: industrial organisation; political and market structures; professional practices; creative processes; traditional, contemporary and emerging technologies; regulation; and the need to attract and maintain audiences. The relationships between such frames of reference and audiences shape media products and the ways in which they are developed, constructed, distributed and consumed.

Notions of audience underlie the creation, distribution, consumption and reception of media texts. Media texts are representations of social, personal and cultural reality, which have been constructed through a process of selection and omission, using media codes and conventions. Codes and conventions may be common to all media products, or specific to individual media forms, texts, genres and styles. VCE Media examines media products as the expression of creative ideas, specific symbolic languages and discourses of society and culture that shape meaning and reflect the society in which they were created. This study explores a variety of media forms, including audio, audiovisual media, print-based media, digital and interactive media technologies and convergent media processes. Students examine and analyse the relationships between audiences and the media; this analysis is undertaken through a theoretical and practical study that places the student in the role of a media creator.

RATIONALE

VCE Media provides students with the opportunity to analyse media products and concepts in an informed and critical way. Students consider media texts, technologies and processes from various perspectives, including an analysis of structure and features. They examine industry production and distribution context, audience reception and the media's contribution to and impact on society. This aspect of the study is integrated with the individual and collaborative design and production of media representations and products.

VCE Media supports students to develop and refine their analytical, critical, creative thinking and expression. Students strengthen their communication skills and technical knowledge. This study is relevant for students who wish to pursue further formal study at tertiary level or in vocational education and training settings. The study provides knowledge and skills in creative thinking, planning, analysis, creative expression and communication valuable for participation in and contribution towards contemporary society.

AIMS

This study enables students to:

- investigate and analyse their own and others' experiences of media in the context of the relationship between audiences, the media, media products and society
- analyse media products to understand how meaning is constructed and to develop an understanding of the range of meanings carried by media texts
- develop an understanding of production processes involved in the construction of media products through practical and theoretical applications
- develop an understanding of the roles, structure and industrial context of media forms
- develop the capacity to evaluate media policies, issues and possibilities within Australian society
- evaluate the creative and cultural impact of new media forms and technologies
- develop and refine skills in the areas of production and critical analysis to express their ideas through media forms and gain self-confidence and communication skills through that expression

- understand the relationship between media products, their production context and the audiences that consume them.

STRUCTURE

The study is made up of four units.

Unit 1: Representation and technologies of representation

Unit 2: Media production and the media industry

Unit 3: Narrative and media production design

Unit 4: Media: process, influence and society's values

Each unit deals with specific content contained in areas of study and is designed to enable students to achieve a set of outcomes for that unit.

Each outcome is described in terms of key knowledge and key skills.

ENTRY

There are no prerequisites for entry to Units 1, 2 and 3. Students must undertake Unit 3 prior to undertaking Unit 4. Units 1 to 4 are designed to a standard equivalent to the final two years of secondary education. All VCE studies are benchmarked against comparable national and international curriculum.

DURATION

Each unit involves at least 50 hours of scheduled classroom instruction.

CHANGES TO THE STUDY DESIGN

During its period of accreditation minor changes to the study will be announced in the *VCAA Bulletin VCE, VCAL and VET*. The *VCAA Bulletin VCE, VCAL and VET* is the only source of changes to regulations and accredited studies. It is the responsibility of each VCE teacher to monitor changes or advice about VCE studies published in the *VCAA Bulletin VCE, VCAL and VET*.

MONITORING FOR QUALITY

As part of ongoing monitoring and quality assurance, the Victorian Curriculum and Assessment Authority will periodically undertake an audit of VCE Media to ensure the study is being taught and assessed as accredited. The details of the audit procedures and requirements are published annually in the *VCE and VCAL Administrative Handbook*. Schools will be notified if they are required to submit material to be audited.

SAFETY AND WELLBEING

This study may involve the handling of potentially hazardous substances and the use of potentially hazardous equipment. Information and resources to support teachers are available from National Association for Visual Artists (NAVA) at: <www.visualarts.net.au/advicecentre/healthsafety>.

It is the responsibility of the school to ensure that duty of care is exercised in relation to the health and safety of all students undertaking the study. This duty of care extends to activities and productions undertaken outside the classroom. Teachers should ensure that students are aware of the requirements of health and safety in regard to themselves, their environment and others.

Students should seek permission from the relevant authority before filming or recording in public locations. The selection of media texts for study is a school decision. The content and selection of texts should be appropriate and acceptable for the specific school culture and environment.

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGY

In designing courses for this study teachers should incorporate information and communications technology (ICT) where appropriate and applicable to the teaching and learning activities.

EMPLOYABILITY SKILLS

This study offers a number of opportunities for students to develop employability skills. The 'Advice for teachers' section provides specific examples of how students can develop employability skills during learning activities and assessment tasks.

LEGISLATIVE COMPLIANCE

When collecting and using information, the provisions of privacy and copyright legislation, such as the Victorian *Information Privacy Act 2000* and *Health Records Act 2001*, and the federal *Privacy Act 1988* and *Copyright Act 1968*, must be met.

Annexe 2

Media 1

2004

Heinemann

Harcourt Education
Reed International Books Australia Pty Ltd 2004
Publisher : Cathy Panozzo

Foreword, by John Schwartz, Project Consultant

We live in a world which is increasingly saturated with media images and representations. Whether these emanate from the older institutions of print and electronic media or the newer digital online and mobile forms, it is clear that a huge volume of media information is a daily fact of life for many people.

How do we, as students of the media, make sense of all of this? How can we understand the constant flow of media images and representations which surround our lives?

The growing popularity of Media Studies in schools throughout Australia is a most welcome development to those who are convinced that media literacy is a crucial aspect of modern-day education. The steady growth and popularity of the subject also serves to remind us of our role as full participating citizens in what we would like to think is an open democratic community.

No single textbook can ever hope to cover every single media issue that might come under investigation in the classroom. Yet, in a systematic way, *Heinemann Media 1* covers some of the most important areas of concern that are investigated in the final years of secondary study in Australia.

The chapters have been written by well-credentialed, senior media teachers who have developed expertise in specific media areas and who are also well versed in the theories which underlie them. In addition, the authors are well recognised as teachers who have contributed enormously to the continuing development of media curriculum.

The resulting practical benefits of this are evident in the challenging classroom learning activities as well as the extension work presented in each of the chapters. There is also a very useful glossary of essential terms.

In the first chapter on Representation, Roger Dunscombe and Karen Koch carefully define this key concept and make the telling point that the media cannot produce reality but only construct representations. This is as true for the creation of the fictions within each television soap opera as it is for the presentation of daily news or current affairs programs. It is argued in this chapter that we always need to be mindful of the people and institutions who created them in the first place.

In the chapter on Technologies of Representation and New Media, Melinda Anastasios-Roberts and Karen Koch investigate the important changes in the media which have occurred as a result of the introduction of new technologies. This chapter is an insightful overview of the new information revolution brought about by the digital online world. The chapter tackles the important issues around the ways in which we receive and consume representations and images from these new media forms.

In his chapter on Australia Media Organisations, George Lekatsas examines the important idea that media texts are not produced in a vacuum and that we have to be very aware of the political and commercial circumstances surrounding the institutions that produce them. This chapter goes beyond an investigation into the empires of media magnates such as Rupert Murdoch and Kerry Packer. It explores the contentious area of concentration of media ownership in Australia and the rules and regulations which are laid down by governments and regulating authorities.

Moving on to the more practical aspects of Media Studies, Juliet Francis and Nick Ouchtomsky, in their chapter on Media Industry Developments, examine the specialist roles that students need to be aware of in media production processes. This starts from the imaginative and creative ideas which fuel the original concept right through to the resources and technologies required for the actual production, distribution and marketing stages.

The final chapter is *Storytelling: Process and Techniques* by Roger Dunscombe. This chapter begins with the essential ingredients of storytelling by examining the target audience, the purpose of production, the development of character, as well as the importance of time and place. This chapter leads us to investigate both the story and production elements involved in telling stories through video, photography, print and multimedia production.

Readers of this book will benefit enormously from the continuously updated website—where new selections, examples and illustrations chosen by the authors will appear on a regular basis. In this way, the book remains fresh as it includes the most recent texts and allows the technologies of new media to keep students both involved and activated.

Media 2
2004
Heinemann

Harcourt Education
Reed International Books Australia Pty Ltd 2004
Publisher : Cathy Panozzo

Foreword, by John Schwartz, Project Consultant

The early years of the 21st century see us all living through a new information Revolution. The rise and rise of huge multinational media organisations and the sheer volume of media content can often make us feel overwhelmed by ‘information overload’.

The convergence of media organisations with the telecommunications and information technology industry sectors have seen remarkable transformations of our media landscape. Notions of ‘new media’ now include the contributions that the Internet, mobile phone technology and cable and satellite delivery systems make. These new media can provide huge amounts of content in a vast array of communications networks.

How are we, as both students of the media and as citizens of this new age, going to make sense of all of this ? how can we understand the media, which seemingly saturates us, and contribute our voices to it?

The growing popularity of Media Studies in schools throughout Australia is a most welcome development for those who are convinced that it is a crucial aspect of modern-day education. The steady growth and popularity of the subject also serves to remind us of our role as fully participating citizens in what we would like to think is an open, democratic community.

No single text book can ever hope to cover every single media issue that might come under investigation in every classroom. Yet, in a systematic way, *Heinemann Media 2* covers some of the most important areas of concern which are investigated in the final year(s) of secondary study throughout much of Australia.

The chapters have been written by well-credentialed, senior media teachers who have developed expertise in specific media areas and who are also well versed in the theories which underlie them. In addition, the authors are highly recognised as teachers who have contributed enormously to the continuing development of media curriculum.

The resulting practical benefits of this are evident when the reader encounters the challenging classroom exercises and questions as well as the extension work presented in each of the chapters. There is also a very useful glossary of essential terms.

In the first chapter on Narrative, Kevin Tibaldi carefully defines the key concept before systematically reviewing the major production and story elements of his chosen field of film. He illustrates these important terms with plenty of examples of both contemporary and classic films, which help the reader come to a deeper understanding of narrative construction. This approach ultimately allows for analysis of film, as well as nearly all genres of television and radio, including music videos and most forms of advertising.

In his chapter on Social Values and Social Contexts, Roger Dunscombe explores the central proposition that media representations are not produced and understood in a social and cultural vacuum. It is made clear that all media representations have a great deal to do with the culturally specific time and place in which they are produced and consumed. The operation of particular ideologies and value systems is explored in classic television series such as *I love Lucy* and *MASH*, *Women's Weekly* advertisements and the film classic *To Kill a Mockingbird*.

The contentious issues surrounding allegations of media power in shaping mass audience opinion are carefully surveyed by Melinda Anastasios-Roberts in her chapter on Media Influence. In what is often seen as a theoretically difficult area of study, the reader is systematically introduced to the historic debates about what the media 'does' to audiences, as well as what audiences do with the media. Throughout this analysis, specific examples of moral panics, health campaigns as well as the age-old arguments about the effects of media violence are carefully explored.

The final chapter on Production, by Andrew Hyde, introduces the reader to actual processes of production in the areas of film, multimedia, photography, print and radio.

The emphasis here is on the generation of ideas, setting out intentions, consideration of audiences as well as the designing of specific production plans. While this is set within the important practical and skill-based aspects of media studies, the important connection between theory and practice is still made clear. Many examples of the processes of production are worked through within this chapter.

All of the media texts and illustrations which have been chosen by the authors to highlight particular issues were considered to be significant either because they demonstrated the lasting resonance of older works.

Readers of this book will benefit enormously from the continuously updated, attached website – where new selections, examples and illustrations as chosen by the authors, will appear on a regular basis. In this way, the book will remain fresh as it includes the most recent texts and allows the technologies of new media to keep readers both involved and motivated.

Annexe 3

Media 1

2004

Heinemann

Harcourt Education
Reed International Books Australia Pty Ltd 2004
Publisher : Cathy Panozzo

Representation, by Roger Dunscombe and Karen Koch

(extracts)

Representing reality

Look at the image below and describe what you think it is.

What you see below is not an *actual* group of people but an *image* of a group of people. It is a **representation**.

This image is digitally produced from a camera's image-recording sensor, which is made up of an array of individual, light-sensitive cells. These sensors then turn the image into a mosaic of picture elements (pixels). These picture elements are then converted into digital data. This is a *version* of the acquired image; that is, it is a **representation, not the actual thing itself**.

Anyone in your class who described the image below as 'a family' has attached an extra meaning to it. This is called **connotation**. (This will be explored in greater detail later in this chapter.) When you watch any screen product, listen to recorded sound, research using the Internet, or go to a gallery, you give your attention to representations of the world around you. The meaning of these messages is dependent upon the means of communication, the creators of the message and what they want to tell you, as well as the context in which the message is presented and received.

A representation is a depiction or construction of events or people as interpreted by its producer, creator and viewer.

Understanding representation is very important. It is not sufficient to look at media products purely for enjoyment or purely for aesthetic reasons. A deeper appreciation of the media will lead you to a more sophisticated analysis of the reasons for the choices made by media producers. It is important to understand the political implications for these choices as well as the cultural implications.

Professionally produced media products cost an enormous amount of money. Good media producers will not leave anything to chance. They will choose the way that words and images are put together. Media producers make deliberate choices through the processes of selection, omission and construction to arrive at an intended meaning for their audience.

The world is presented to you in a myriad of ways through every media form. **The media represents, rather than reflects, reality.**



Types of representations

Representations can appear in many different forms. They can depict:

- individuals (such as human or animated characters in narratives, actual people such as political figures or celebrities)
- social groupings (such as families, genders, ethnic groups)
- institutions (such as the law)
- ideas (such as freedom or equality)
- events (such as wars)
- issues (such as current debates).

The film *American Beauty* (1999) makes some very strong statements about the presence of guns in American culture through its negative representations of certain characters and their attitudes towards guns. For instance, one of the characters keeps his weapons in a very ornate, French-polished display cabinet complete with glass shelving and downlights. Next to these weapons sit equally treasured pieces of crockery brandishing the Nazi swastika. Another significant character seeks relaxation after work, not by working out at the gym or going for a run, but by 'popping off' a few rounds at a shooting range.

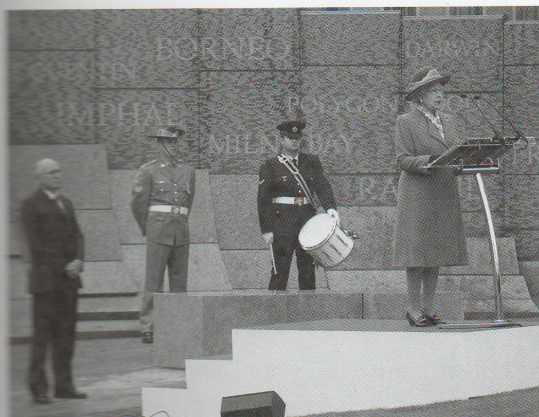
Another potent example of representation was the film *Philadelphia* (1994), which sought to challenge early 1990s societal views and fears about AIDS. The film not only represents the main character as a victim, but also as a productive, intelligent member of society and someone who is dearly loved by his family and friends. The construction of this character gives the audience little option but to sympathise with him. The choice of Tom Hanks to perform this role at the height of his popularity as a celebrity helped to position the audience in this way.

Learning activities

Selection and omission

Study the two images of the Queen and the Prime Minister below and answer these questions.

- 1 How are the physical elements arranged in the photographs?
- 2 What differences do you see in the portrayal of the relationship between the Queen and the Prime Minister?
- 3 How are these photographs making a comment on the relationship between the two countries?



Two contrasting images of one official event. The Prime Minister of Australia and the Queen are unveiling a monument in London. The monument is dedicated to the Australians who fought in the Second World War.

Selection and construction of reality: how real is real?

On 12 November 2003, images of Queen Elizabeth the Second and Prime Minister John Howard appeared simultaneously on the front covers of two prominent Melbourne newspapers, *The Age* and *The Australian*. The photographs were the same size and the text that accompanied each article was fairly similar in content, although *The Australian's* text was longer and had a cartoon attached to it. Interestingly though, you can read these images very differently. (See the previous page.)

It is very clear how different meanings can be derived from the same event according to the choice of photograph and the way that the event and individuals have been depicted.

Repeating imagery in television news bulletins can also encourage particular readings of a text. In the wake of the September 11 attacks in New York (2001), a repeated, nine-second video sequence showed Middle Eastern people dancing in some city streets around a burning American flag. These images were extremely provocative at a time when most of the world was watching the news media for information about the attacks. This representation of the events accentuated the 'reality' that Western society was the victim and people of Middle Eastern origin were the enemy. It was later discovered that the images of the Middle Eastern people were file footage of an unrelated event that had occurred well before the New York attacks.

Fiction narratives are another useful way of looking at how choices are made to represent events, ideas, people and issues. *Gandhi* (1982) is a great example of a film about the life of someone famous and about events in history that actually occurred. There is no way that the entire 80-year life of Mahatma Gandhi could be realistically portrayed in a three-hour feature film. So, the team responsible for making the film (screenwriter, producer, director, production and post-production teams) had to make

decisions about what major message they wanted to deliver, and then select the most compelling moments in Gandhi's life, and India's history, that represented his contribution as an historical figure.

The film *A Beautiful Mind* (2002) is another example of **selection and omission**. The filmmakers wanted to get across to their audience a well-worn storyline: an individual's triumph over adversity, namely the struggle against schizophrenia by a mathematical genius, John Nash. The protagonist is represented as a hero and the audience is able to sympathise with him wholeheartedly.

It is interesting to note that there were reports that suggested that, in real life, John Nash was quite an outspoken bigot and a poor husband. These aspects of the character's life were deliberately omitted from the film. In this feature film the information was actively selected (and omitted) in order to achieve the filmmakers' intended representation.

Codes and conventions

Codes and conventions can best be understood as the devices media producers use to convey meaning through the various media forms. **Codes are the most basic units of media 'language'**. When these codes are put together, they create meaning that we can interpret and understand.

Our language is made up of letters (vowels and consonants) which combine, according to established systems, to form words, phrases, sentences and so on. When we read, write or speak with each other, provided these systems are followed, communication takes place. Like the English language, **visual and audio codes involve an organised system of order and construction**. When these systems are not followed, our understanding is challenged or confused.

Codes are an important part of the process of communication. When someone speaks to you, you understand because you are familiar with the codes that make up the language they are speaking. Alternatively, if someone speaks to you in a language that is foreign to you, meaning is lost because you are not familiar with the codes that make up that language.

Like the English language, visual and audio codes involve an organised system of order and construction.

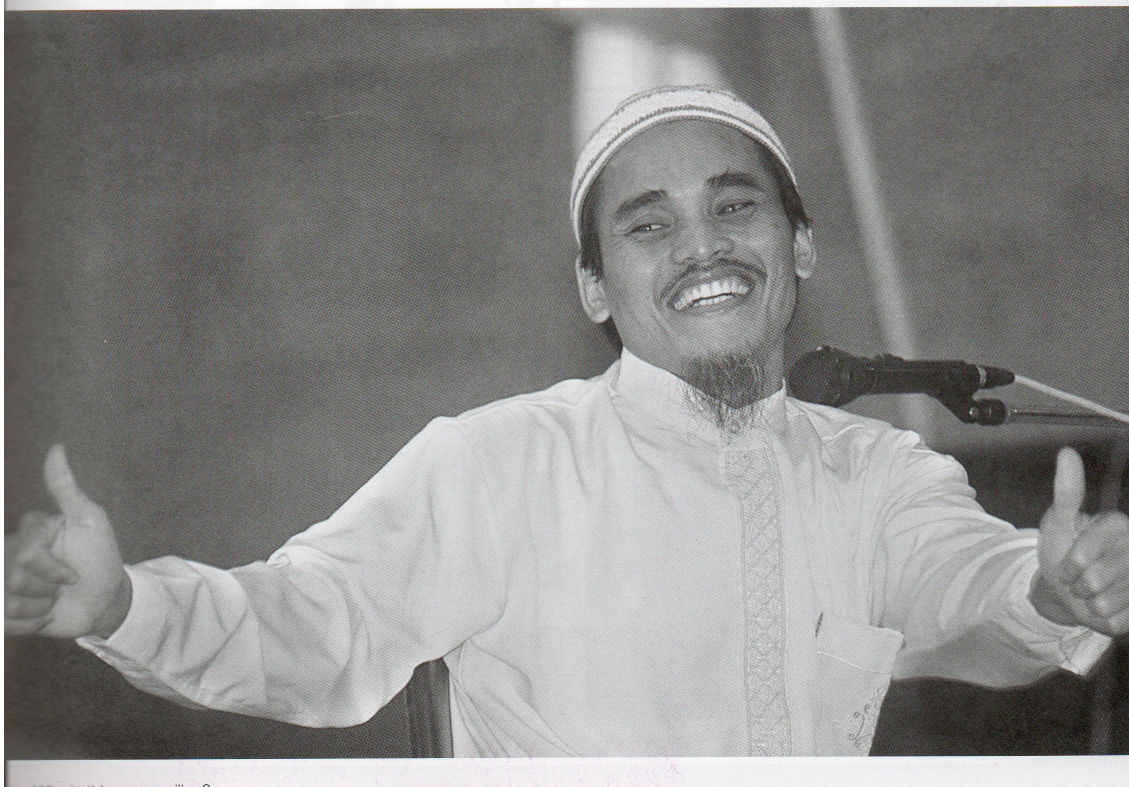
Types of slang can provide interesting and sometimes very funny instances of when the rules governing our language are broken and meaning is misconstrued or lost entirely. The same can be said of the visual and auditory codes used in the media. In this sense, codes are specific to a culture. That is why, when you watch a film that is made in another country, it sometimes takes a lot more concentrated effort to work out what is going on, even when you are reading the subtitles. (This idea will be explored in more detail at the end of this chapter through the investigation of Bollywood films.)

In the wake of the Bali bombing in 2002, the image of Amrosi, the 'Bali bomber', was splashed across our television and Internet screens as well as our newspaper front pages. Look at the image of him, below. What is this man doing? How do you interpret what you see; that is, what meanings do you attach to what he is doing?

The images of the 'smiling assassin' generated an enormous amount of controversy. What does the code of a smile mean to you? Most of us would say that a smile is a non-verbal code for something pleasing. Therefore,

when they saw the countless photos and video footage of Amrosi smiling for the camera, Australians, understandably, read this code as meaning that his actions and the charges laid against him were a source of pride or pleasure for him. However, there is the distinct possibility that Amrosi's facial expression (smile) meant something very different in Indonesian culture—perhaps embarrassment or shame. Codes are culturally specific. That is, what one group of people believe is a shared understanding of a code, could have a very different meaning to people belonging to another community.

It is very important that, as a media student and as a member of an international community, you are mindful of the differences between cultures and the variety of ways that human beings communicate. It is also important to note that these ways of communicating do not operate in isolation. For instance, no scene in a film will ever be totally dependent on camera movement for its effect. Like our language, these codes work in combination to develop an intended meaning or representation.



Why is this man smiling?

Conventions and audience expectations

The word 'convention' means custom or practice, so we can understand the term to mean 'common practice'. Conventions can be understood as the style rules (the dominant coding) followed by media producers to construct and convey meaning. They are called conventions because they are governed by a set of rules that audiences have become familiar with over time. Conventions dictate the style or genre of a media product; for instance, in romance or action films.

The audience has a common expectation of what meanings they can draw from the combination of codes and conventions put together to make up media products. For instance, you expect that the music used in a conventional comedy is going to be very different from the music used in a suspense film. In another familiar convention we understand that a cross-dissolve from one sequence to another can mean that a passage of time has elapsed or even that there is an important connection between the two sequences.

Conventions have been established over a long period of time through institutions like the Hollywood film industry. They operate by shared expectation among the audience. Conventions are therefore the social and cultural component of codes.

Independent filmmakers often break film conventions. They enjoy the luxury of greater creative freedom because they are usually free from the rules of narrative structure governed by the Hollywood film industry. Hollywood's profit-making objectives often dictate the use of very familiar codes and conventions in order to make these films accessible to the widest-possible audience.

Think about it

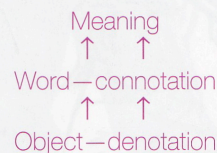
Have another look at the mini-narrative you created in the previous learning activity 'Coding images'. What genre could you apply to it? Why? How do you know this? What codes would you alter in order to change the sequence to a different genre such as a western?

Meaning and representation

A representation doesn't have a meaning in itself; a meaning is attached to it. The meaning comes from the viewer or reader through their culture or society.

We give meaning to things with words. Now this may seem blindingly obvious, but think about it a bit; if we can't name something or describe it, how can we communicate that it exists in a way other than just reproducing an image of it? (This is a question that philosophers have argued about; in fact, some philosophers will argue that the object might not exist!) While the words describe the objects, they also attach other meanings to them.

Given that meaning is attached to a representation through language, then we need to see how that happens. A French philosopher, Roland Barthes, argued that meaning occurs by a process of 'denotation and connotation'. At its simplest, this comes from attaching a name to an object (denotation). The naming of the object (connotation) brings other meanings for the viewer or reader, according to their culture.



This sounds very complicated but it is actually quite simple when we apply it. Let's take this object as an example:

Object: a metal triangular thing with a wooden base, pointed at one end, sharp down one side.

Of course, it's a knife.

Meanings in context

We attach meaning to a representation through a context. We also attach meaning through references to, and within, our culture or society.

Barthes also talks of a third level of meaning: when the object can function as a 'myth maker'. By this he meant that it could give us an abstract idea that might be difficult or lengthy to explain but that is clear in the society in which it is seen. For instance, the object of a knife may give us an abstract idea of happiness or fear. As you can see, we can go from an object to an emotion by way of this process.

The important thing to remember is that these meanings are specific to the society or culture in which they are viewed.

Take colours as an example. You see that we have different meanings attached to different colours. In Australia we usually associate gold with wealth, among other things, and green with jealousy. However, these meanings change within our society over time. Green now has another meaning attached. It is associated with the environment and the environmental protection movement—a meaning that did not exist twenty years ago.

We also attach meaning through what Barthes called our 'cultural code'. That is, you draw on your knowledge of your culture to make meaning of something.

Imagine this scene: it is the end of the film and the young couple have finally overcome all obstacles and they are together. The camera lingers on them as they embrace on the deck of the ship that is going to take them away to their new life. They move off screen and we see a lifebuoy with the ship's name on it: *SS Titanic*. Happy ending or not? It depends on your cultural knowledge. It's not a happy ending if you know of the disaster. If you didn't know the *Titanic* sank then it would be a classical ending to a romance.

Meaning is attached to a representation through words and the way language operates.

Learning activities

The meanings of colours

- 1 Write down the meanings you generally associate with the following colours: red, pink, brown, yellow, blue, gold, black, white, grey and cream. (There may be more than one meaning.)
- 2 Read your list to the class. Does everyone agree on the meanings?

Think about it

The meanings attached to colours change from culture to culture. In Western society red is seen as a sexual colour. In Thailand and many Buddhist countries red is seen as a lucky colour and is worn at weddings. In Western countries black is the colour of death and mourning. In China the colour of mourning is white.

As a group, discuss the meanings other cultures attach to colours.

Representations of ethnicity

Representations tell you a lot about the society and the culture that produces them. You can see what the society values and what it sees as less important. You can see what a society respects and what it fears.

Representations of ethnicity have always been a 'tricky' area. For centuries, societies have represented outsiders as 'other' to be feared or mocked.

In *Learning the Media* (Palgrave Macmillan 1987) Averado et al. group representations of ethnicity into four categories: The Exotic, The Dangerous, The Humorous and The Pitied. Some of these groupings serve to minimise what may be a 'threat' and other groupings emphasise the threat.

Remember, the composition of these groups is not fixed. It will change over time. Also, remember that we are talking about representations that come from the dominant culture. Of course, not all groups in society see the representations in the same way.

The Exotic

The Exotic is a representation we, as a society, use when we see a grouping (other than the dominant one) as different, exciting, mysterious, strange or glamorous but still as outsiders or 'other'. This representation can often be of a place or time as well as a group of people.

The Exotic is nicely parodied in a television advertisement for coffee. The ad shows a young 'Anglo' woman standing in the aisle of a supermarket. She is reaching for a jar of Kenya Coffee and is saying how she wants something exotic. She turns to the Afro-Caribbean man beside her and adds, 'like where you came from'. He replies: 'Oh really? Shropshire?' Shropshire is a county in England which is rural, traditional and, to an English person (where the ad originated), it seems mundane or traditional, but certainly not exotic.

Learning activities

The Exotic

- 1 What places or ethnicities do you think our society sees as The Exotic?
- 2 How do we associate exotic representations with particular products or occupations?
- 3 In which media products have you seen exotic representations?
- 4 How do you think the people of those ethnicities feel about being represented in this way?

The Dangerous

The Dangerous is a representation we tend to find more in news, current affairs or narrative texts. The Dangerous are generally represented as a threat to the dominant culture or 'way of life'—and a threat that needs to be dealt with.

The people considered dangerous changes over time, place and culture. Just think of westerns and the representations of Native Americans, and representations of Aboriginality throughout Australian history. Remember, this is generally a representation that reflects the dominant attitude and, of course, there will be many in the society that disagree.

Michael Moore explores the representations of Afro-Americans as The Dangerous in his film *Bowling for Columbine* (2002).

Learning activities

The Dangerous

- 1 Which ethnicities do you think the dominant Australian culture has seen as The Dangerous during the past 100 years? Can you find any current examples of these representations?
- 2 Which ethnicities do you think the media represents as The Dangerous today? Which representations make you think that?
- 3 How do you think the people of those ethnicities feel about being represented in this way?

The Humorous

The Humorous is a representation often found in situation comedies and advertising. It generally relies on stereotyping (which you will read about next).

Often, it is hard to criticise representations that purport to be humorous when someone argues that they are 'just a bit of harmless fun' and 'no harm was intended'. This is all very well if you are not the one being laughed at!

The Humorous representation often functions to mock and humiliate those the dominant society sees as a minor threat but not dangerous. It also serves to keep a group as 'outsiders' who are laughed at, not with. Remember, The Humorous representation changes with time and place.

Learning activities

The Humorous

- 1 Which ethnicities has the dominant Australian culture represented as The Humorous?
- 2 Where are you more likely to see these representations? In which media products have you seen these representations?
- 3 How do you think the people of those ethnicities feel about being represented in this way?
- 4 How can this representation change over time?
- 5 Arnold Brown, the Scottish and Jewish comedian, used to start his shows by saying: 'Being Scottish and Jewish: two racial stereotypes for the price of one ... the best value in town'. What effect do you think this reclaiming of the stereotype may have? What role do comedians play in the way we read this representation?

The Pitied

The Pitied is a representation often used by Western nations atoning for the damage they have caused through colonisation, economic exploitation, or war. Representations of The Pitied tend to be seen as victims of famine and war. Usually, the causes of these famines or wars are not explored.

Often, representations of The Pitied go hand-in-hand with connotations of primitiveness, backwardness or underdevelopment. Again, the causes of these are not explored.

There can be a fine line between The Pitied and The Dangerous.

Learning activities

The Pitied

- 1 Which ethnicities has the dominant Australian culture represented as The Pitied?
- 2 Do these representations exist solely outside Australia? Does distance affect this representation?
- 3 When do you think a representation of The Pitied might change into The Dangerous?
- 4 How do you think the people of those ethnicities feel about being represented in this way?

Representations and stereotypes

There is a point where a representation can become a kind of shorthand to attach multiple meanings. It becomes a stereotype.

When used in a narrative, stereotyping can apply to repeated characters across texts such as the detective in a police drama or the nosy neighbour in a soap opera. A stereotype can also act as a narrative shortcut. If you wish to show the hero in Paris, you just have to include a shot of the Eiffel Tower and, voila! The hero is seemingly there.

When you look at representations you can see they tend to become stereotypes when formulaic traits are continually attached to a representation. This can often result in negative racial stereotypes.

One thing you will notice with stereotypes is that the closer you are to the group being stereotyped, the less 'realistic' the stereotype seems and the more likely you are to find fault with it.

Representation and national identity

Often, we not only take for granted the presence of the media in our lives, but also we take for granted the way the media represents the world to us. This is particularly the case when it comes to culture and values. Many of the ideas of what it is to be Australian come from the media.

How do you think our national identity has been created or reinforced by the media? What sort of nation is Australia? How have we come to believe this? These are some of the important questions that you need to ask to examine the role the media has in national identity.

At the turn of last century Australia had one of the first film industries. One of the first uses of film in the world was in a multimedia piece made by the Salvation Army called *Soldiers of the Cross* (1900). (Yes, multimedia—in this case it meant a combination of film, slides and live performance.) Australia also has claim to one of the first narrative films: *The Story Of The Kelly Gang* (1906). However, the introduction of expensive sound equipment and the powerful production practices of the Hollywood studios soon overpowered the Australian film industry.

The introduction of sound killed many national film industries. Silent films were not specific to one language group and so could be (and were) distributed worldwide. However, with the arrival of sound, films had to be made for the biggest market: English-speaking with an American accent. More importantly, the American film industry applied the factory style of production to films and so could make films faster and cheaper than anywhere else. The Second World War devastated national film industries around the world and American films dominated the market.

Learning activities

Representation and national identity

- 1 Do you think it is desirable to have an Australian film industry? Why or why not?
- 2 What would the implications be if all films were the product of the American studio system?
- 3 Think about some Australian films you have seen. How successful were they commercially? How do you think they represent Australia and Australians? Do you think they are accurate representations?
- 4 See if you can find representations of Australia in films or television shows made outside Australia. (*The Simpsons* episode where they visit Australia is one example.) How are Australia and Australians represented? How accurate are they?
- 5 Some of the most well-known representations of Australians to Americans, and the rest of the world, are *Crocodile Dundee*, Steve Irwin and Dame Edna. How accurately do they represent contemporary Australia?
- 6 Look at one of the media products that includes representations of Australia. Who has and has not been represented? Describe the cinematic codes and conventions that have been used to represent Australians.

Annexe 4

Éducation aux médias

1997

Annexe 3 du Rapport du GTRC *Réaffirmer l'école* « **Éléments pour aider à définir le contenu des compétences transversales** »

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

PERSPECTIVE

Les médias sont un ensemble de dispositifs techniques qui servent de supports à la mise en circulation massive de l'information. Ils permettent de diffuser simultanément les mêmes messages à un grand nombre de destinataires en des lieux différents. Ils obéissent pour la plupart à une logique de communication de masse et exercent une influence considérable sur nos représentations de la réalité, à telle enseigne que plusieurs les qualifient de fabricants d'opinions. Nombre d'entre eux, par ailleurs, constituent des sources de renseignements auxquelles nous puisons quotidiennement pour enrichir nos connaissances et pour découvrir de nouveaux horizons.

Il est admis que les médias contribuent grandement au développement de la personnalité des jeunes ainsi qu'à leurs choix de valeurs. Ils se sont imposés comme repères, souvent en marge de la famille et de l'école. Ils séduisent, exploitant tour à tour le goût de l'image, des sons et d'un discours adaptés à la jeunesse pour s'imposer à elle à titre de véritable culture parallèle. Mais celle-ci se développe et s'impose sans qu'elle soit nécessairement accompagnée d'un encadrement éducatif offrant des temps et des lieux de réflexion sur les valeurs qui y sont véhiculées. Soucieuse d'un environnement éducatif propre à former des citoyens libres, critiques et responsables, l'école ne peut faire abstraction de l'influence exercée par les médias sur les enfants et les adolescents, acteurs de la démocratie de demain.

POINTS D'ANCRAGE DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Au primaire. Langue d'enseignement ; histoire, géographie et éducation à la citoyenneté.

Au secondaire. Langue d'enseignement ; histoire et éducation à la citoyenneté ; connaissance du monde contemporain.

ÉLÉMENTS DE CONTENU

Technologies, catégories et langages des médias. Techniques utilisées. Méthodes de décodage et d'analyse des contenus. Connaissance des sources médiatiques. Réglementations et contrôles.

COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Développer l'esprit critique. Apprendre à communiquer et à transmettre des messages. Initiation à la production médiatique.

Annexe 5

« Médias »

Programme de formation de l'école québécoise « domaines généraux de formation »

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

Secondaire premier cycle

INTENTION ÉDUCATIVE

Amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques respectant les droits individuels et collectifs.

PRÉSENTATION DU DOMAINE

Nombreux, omniprésents et divers, les médias occupent une large place dans notre vie quotidienne et représentent une dimension importante de notre univers culturel. La presse, les livres, les cédéroms, les vidéos, la radio et la télévision, les jeux multimédias, Internet et la musique constituent autant de modes d'accès à des univers de connaissances, de pensée, de sons et d'images ainsi qu'à des informations de toutes sortes provenant d'horizons variés. Ils influencent notre vision du monde, nos valeurs, nos goûts, notre personnalité et contribuent à façonner notre rapport à l'environnement et notre identité personnelle, sociale et culturelle.

Si l'école est concurrencée par les médias à plusieurs égards, elle est appelée à jouer un rôle de premier plan en ce qui a trait à la connaissance de leurs fonctions, à la maîtrise des divers langages auxquels ils recourent, au regard critique nécessaire à leur pleine exploitation et à la conscience de leurs effets potentiels. Néanmoins, dans le cadre des activités que l'école propose, l'élève peut largement tirer profit de l'utilisation de diverses ressources médiatiques, que ce soit pour s'informer, apprendre ou

communiquer. Bien que l'apport des médias puisse être exploité dans toutes les disciplines, le domaine des langues représente un point d'ancrage privilégié pour aider les élèves à développer l'habileté à produire des documents médiatiques, à en comprendre le fonctionnement, à en connaître les usages et à en évaluer les effets.

C'est d'ailleurs à travers la production de messages médiatiques et l'analyse de la démarche qui la sous-tend que les élèves découvriront les codes qui les régissent, les usages qui en sont faits et leurs effets, positifs ou négatifs, sur le public cible. Ils apprendront également à les exploiter à diverses fins, dans le respect des droits individuels et collectifs.

AXES DE DÉVELOPPEMENT

- **Constat de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société** : fonctions des médias (information, divertissement, promotion, influence, propagande) ; habitudes de fréquentation et repères pour la consommation des médias ; influence des messages médiatiques sur sa vision du monde et son environnement quotidien.
- **Appréciation des représentations médiatiques de la réalité** : éléments du langage médiatique (son, image, mouvement, message) ; comparaison entre les faits et les opinions ; reconnaissance de l'impact tant positif que négatif des messages médiatiques ; distinction entre le réel, l'imaginaire et la réalité virtuelle ; qualités esthétiques des productions médiatiques ; comparaison de productions issues de différentes techniques et formes d'expression esthétiques et artistiques.
- **Appropriation du matériel et des codes de communication médiatique** : procédure de production, de construction et de diffusion de produits médiatiques ; utilisation de techniques, de technologies et de langages divers.
- **Connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relativement aux médias** : propriété intellectuelle ; liberté d'expression ; vie privée et réputation.

Secondaire deuxième cycle

INTENTION ÉDUCATIVE

Amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques respectant les droits individuels et collectifs.

PRÉSENTATION DU DOMAINE

Nombreux, omniprésents et divers, les médias occupent une large place dans notre vie quotidienne et représentent une dimension importante de notre univers culturel. Ils constituent des modes d'accès à des univers de connaissances, de pensées, de sons et d'images ainsi qu'à des informations de toutes sortes provenant d'horizons variés. Les médias influencent – et parfois déterminent – notre vision du monde, nos valeurs, nos goûts, notre personnalité, et ils contribuent à façonner notre rapport à l'environnement et notre identité personnelle, sociale et culturelle.

Si l'école est interpellée par les médias à plusieurs égards, elle est conviée à jouer un rôle de premier plan en ce qui a trait à la connaissance de leurs fonctions et à la maîtrise des divers langages auxquels ils recourent, au regard critique nécessaire à leur pleine exploitation et à la conscience de leurs effets potentiels. Dans le cadre des activités que l'école propose, l'élève peut tirer largement profit de l'utilisation de diverses ressources médiatiques, que ce soit pour s'informer, apprendre ou communiquer. Bien que l'apport des médias puisse être exploité dans toutes les disciplines, les domaines des langues et des arts représentent des points d'ancrage privilégiés pour aider les élèves à développer l'habileté à produire des documents médiatiques, à en comprendre le fonctionnement, à en connaître les usages et à en évaluer les effets.

C'est d'ailleurs à travers la production de messages médiatiques et l'analyse de la démarche sous-jacente que les élèves découvriront les codes qui les régissent, les usages qui en sont faits et leurs effets, positifs ou négatifs, sur le public cible. Ils apprendront également à exploiter les messages médiatiques à diverses fins, dans le respect des droits individuels et collectifs.

Aux deux cycles du secondaire, les élèves seront invités à aborder les productions médiatiques comme des constructions et des «re-présentations» de la réalité qui expriment un point de vue particulier sur des faits, des idées, des valeurs ou des croyances. Ils seront amenés à analyser le message médiatique au regard du contenu, du support technologique, du langage utilisé et du public visé et à en apprécier la valeur esthétique. À travers leurs apprentissages disciplinaires, ils constateront la richesse et la diversité des lectures et des interprétations qu'il est possible de faire à partir des informations véhiculées par les médias.

Les activités qui sont proposées aux élèves couvrent un large spectre, qui va de la simple initiation à la lecture d'un quotidien jusqu'à l'analyse du traitement d'une même information par différents médias, en passant par l'exploitation des contenus médiatiques et la réalisation de productions complexes : émissions de radio ou de télévision, affiches ou clips publicitaires, sites Web, etc. Toutes ces activités fournissent aux élèves des occasions et une démarche pour mieux exploiter l'information, communiquer de façon appropriée et utiliser une large diversité de ressources technologiques.

AXES DE DÉVELOPPEMENT

– **Constat de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société :**

- réflexion sur les fonctions des médias ;
- quête de repères concernant la consommation des médias ;
- conscience de l'influence des messages médiatiques sur sa vision du monde et sur son environnement quotidien.

– **Appréciation des représentations médiatiques de la réalité :**

- appropriation des éléments du langage médiatique (son, image, mouvement, message) ;
- comparaison entre les faits et les opinions ;
- reconnaissance de l'impact tant positif que négatif des messages médiatiques ;
- distinction entre le réel, l'imaginaire et la réalité virtuelle ;
- comparaison critique de différentes représentations de la réalité ou d'événements ;

- appréciation des qualités esthétiques des productions médiatiques ;
 - comparaison de productions issues de différentes techniques et formes d'expression esthétiques et artistiques.
- **Appropriation des modalités de production de documents médiatiques :**
- connaissance des procédures de production, de construction et de diffusion de produits médiatiques ;
 - utilisation de techniques, de technologies et de langages divers.
- **Connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relativement aux médias :**
- respect de la propriété intellectuelle ;
 - défense de la liberté d'expression ;
 - respect de la vie privée et de la réputation d'autrui.

Annexe 6

L'éducation aux médias *Domaine général de formation : « Médias »*

JACQUES PIETTE, PH.D.

Professeur, Département des lettres et communications Université de Sherbrooke

13 Juin 2001

INTRODUCTION

Nul besoin d'insister aujourd'hui sur l'importance qu'occupent les médias dans nos sociétés. Chacun d'entre nous est à même de constater tous les jours l'omniprésence des médias dans de très nombreux aspects de sa vie personnelle et professionnelle.

Dès le réveil, le déroulement de nos journées est ponctué de « moments médias » qui balisent l'organisation de nos activités. Nous déjeunons en leur compagnie, en invitant journaux, radio et télévision à prendre pour nous le pouls du monde. Les médias nous accompagnent par la suite dans nos déplacements ; ils diffusent leurs messages et leur musique sur les ondes de nos radios d'auto, dans les écouteurs de nos baladeurs, tout comme dans les pages des quotidiens et des magazines que nous consultons dans les transports en commun. Et, chemin faisant, nous sommes constamment sollicités par les messages publicitaires des innombrables panneaux-réclames, affiches, néons et enseignes lumineuses de toutes sortes qui cherchent à attirer notre attention et nous rappellent que nous sommes d'abord et avant tout, pour les médias, des consommateurs et des publics cibles.

Arrivés sur nos lieux de travail, nous ne sommes pas pour autant soustraits à l'influence des médias, bien au contraire. Qu'il s'agisse des documents multimédias que nous consultons sur les écrans de nos ordinateurs, des revues, journaux et magazines que nous retrouvons un peu partout ou encore du son des ces « radios au boulot » de plus en plus présentes sur les lieux de travail et dans les centres de services et les magasins, tout

cela nous indique de manière éloquent que l'environnement visuel et sonore au travail est, lui aussi, fortement marqué par la présence des médias.

Et le soir, quand nous revenons chez nous, c'est la plupart du temps pour nous adonner, seul ou avec d'autres, durant de longues heures, à la consommation des médias, notamment à l'écoute de la télévision, qui est devenue, depuis longtemps déjà, la principale activité de loisir pour un nombre très important de gens.

Tout en nous informant et en nous divertissant, les médias nourrissent notre imaginaire, façonnent nos attitudes et nos opinions tout en constituant une source importante où nous puisons abondamment les sujets qui alimentent nos échanges et nos conversations avec nos proches.

LES MÉDIAS COMME DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION

De rappeler que les médias sont au cœur des relations sociales relève donc désormais presque du cliché. Pourtant, la prise en compte de cette réalité n'est pas sans avoir des implications déterminantes pour le milieu de l'enseignement. Car l'enfant qui fréquente l'école est lui aussi totalement imprégné de cette culture médiatique qui façonne sa perception du monde et avec laquelle les enseignantes et enseignants doivent composer.

La recherche sur les jeunes et les médias a depuis longtemps clairement mis en évidence que l'enfant n'est pas le récepteur passif qu'on se plaît souvent à imaginer, mais qu'il est au contraire profondément engagé, aussi bien au niveau intellectuel qu'affectif, dans son rapport avec les médias. Au cœur du processus de socialisation, les médias constituent un domaine général de formation très important pour l'enfant. Très tôt, il apprend en effet à explorer le monde des médias. Dès les premiers mois qui suivent sa naissance, le jeune enfant réagit déjà aux stimuli de la télévision et de la radio. Rapidement, les médias deviennent, pour lui, une source majeure de divertissement et une porte ouverte sur la connaissance du monde. Tant et si bien que, lorsqu'il fait ses premiers pas à l'école, le jeune est déjà un fin connaisseur et souvent même un « spécialiste » des médias. Il apporte dans ses bagages une foule de connaissances et d'impressions qui proviennent de sa fréquentation assidue des médias. Au contact des médias, l'enfant ne fait pas que se divertir, il apprend sur lui-même et sur le monde, car les médias

alimentent, animent et influencent de manière constante son développement intellectuel, affectif et social.

Le milieu de l'enseignement réalise d'ailleurs aujourd'hui, avec acuité, que les médias sont devenus des « écoles parallèles » incontournables, qui sont au cœur des interactions que le jeune entretient avec les membres de sa famille, avec ses pairs, tout comme avec ses enseignantes et enseignants. Et le développement fulgurant, ces dernières années, des « nouveaux médias » comme Internet, et leur entrée massive dans l'école rend encore plus aiguë la nécessité, pour le monde de l'enseignement de prendre en compte de cette réalité.

L'école québécoise doit aider le jeune à s'intégrer dans cette nouvelle société de l'information et des communications en favorisant, en premier lieu, le développement de la pensée critique à l'égard des médias. Car si l'école souhaite former un citoyen éclairé, capable de comprendre et d'agir sur un environnement largement façonné par les médias, il lui faut s'engager résolument dans l'intégration de l'éducation aux médias comme compétence transversale, essentielle dans le programme scolaire et cela de la maternelle à la fin du cycle du secondaire.

Pour rejoindre l'enfant et favoriser ses apprentissages, l'école doit ainsi apprendre à puiser à même ce riche domaine général de formation que constitue la relation du jeune avec les médias. Les connaissances qu'il acquiert et les habiletés qu'il développe dans ses rapports avec les médias constituent en effet autant d'opportunités d'intervention pédagogiques uniques sur lesquelles l'école québécoise doit miser dans le cadre d'une éducation critique aux médias.

Lorsqu'on cherche à définir ce qu'est l'éducation aux médias, la chose la plus importante qu'il faille garder présente à l'esprit est la distinction fondamentale qui existe entre l'éducation « par » les médias et l'éducation « aux » médias.

S'il est important de saisir cette distinction, c'est que l'on constate que les termes éducation « par » les médias et éducation « aux » médias se confondent dans l'esprit de bien des gens du milieu de l'enseignement, comme d'ailleurs dans celui des professionnels des médias, ce qui n'est pas sans contribuer au maintien d'une ambiguïté qui nuit grandement à l'essor d'une véritable éducation aux médias. On peut même

parler, ces dernières années, de l'émergence, dans le milieu scolaire québécois, d'un faux consensus en matière d'éducation aux médias. Il n'est pas rare, en effet, d'entendre dire aujourd'hui que l'école québécoise intègre depuis déjà longtemps l'éducation aux médias. Et si l'on admet qu'il faille moderniser cet enseignement pour tenir compte notamment de l'évolution rapide des « nouveaux médias » comme Internet, on estime que l'éducation aux médias a, depuis longtemps déjà, trouvé sa place dans les pratiques d'enseignement, aussi bien au niveau primaire que secondaire. On affirme, du même coup, que bon nombre d'enseignantes et d'enseignants sont déjà activement engagés avec leurs élèves de manière régulière, dans une véritable démarche d'éducation aux médias, ce qui n'est pourtant pas le cas.

Éducation « par » les médias

Lorsqu'on parle d'éducation par les médias, on entend une éducation qui utilise les médias de masse (films, émissions de télévision, journaux, magazines, radios, affiches publicitaires, etc.) comme auxiliaires d'enseignement, comme aides à l'enseignement des matières inscrites au programme scolaire. Ainsi, on fait de l'éducation par les médias lorsqu'on projette en classe un documentaire scientifique dans les cours de sciences en vue d'aborder ou d'approfondir des connaissances sur un sujet particulier. De même, lorsqu'on visionne un film dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, de la religion ou de la morale, en vue de traiter d'un thème particulier inscrit au programme. Même chose lorsqu'on utilise des articles de journaux ou des dramatiques télévisées pour aborder certains aspects de l'apprentissage de la langue maternelle, de la langue seconde, etc. L'éducation par les médias renvoie ainsi à une pédagogie du support, où les productions médiatiques sont au service de l'enseignement des matières scolaires.

Éducation « aux » médias

Dans le cas de l'éducation aux médias, la perspective est tout autre. Il ne s'agit pas d'utiliser les médias comme des aides à l'enseignement. Ici, **ce sont les médias qui deviennent eux-mêmes l'objet d'étude**. Les médias sont abordés comme constituant un domaine spécifique et autonome de connaissances sur lequel porte l'enseignement. Faire de l'éducation « aux » médias, c'est **donc travailler sur les productions médiatiques elles-mêmes, sur leurs origines, la manière dont elles sont construites,**

diffusées et consommées. C'est s'interroger sur les modalités de réception des messages des différents médias et c'est chercher à comprendre la nature de leurs impacts et de leurs effets en identifiant et en se prononçant sur les idées, les valeurs et les points de vues qu'ils véhiculent. Convier l'élève à une démarche d'éducation « aux » médias, c'est l'amener à s'interroger sur la nature des relations que nous établissons avec les médias, tant au niveau individuel que collectif.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE DE L'ÉLÈVE

L'objectif fondamental de l'éducation aux médias est le développement de la pensée critique du jeune. On retrouve, en effet, une rare unanimité de la part de tous les intervenants en éducation aux médias quant à leur manière d'envisager le but premier de l'éducation aux médias et c'est cette même volonté d'œuvrer au développement de l'autonomie critique du jeune.

L'éducation aux médias ne vise donc pas à faire des jeunes des spécialistes des médias, en leur enseignant des connaissances formelles sur l'organisation, le fonctionnement et la nature des productions médiatiques, loin de là. L'acquisition des connaissances sur les médias revêt en fait un caractère secondaire eu égard au projet éducatif central qui est de chercher à développer les habiletés de pensée critique et créatrice de l'élève.

Ce qui ne veut pas dire que l'éducation aux médias n'est pas préoccupée par la nature des connaissances que l'élève doit acquérir sur les médias. Les activités d'éducation aux médias s'appuient, il va sans dire, sur des éléments de connaissances liés à l'univers des médias, car pour se développer, la pensée critique a besoin de disposer d'un savoir pertinent sur le sujet sur lequel elle s'exerce. Ainsi il va de soi que, pour porter un jugement critique sur les médias et la production médiatique, l'élève doit s'appuyer sur un vaste répertoire de connaissances qui touchent l'ensemble des aspects liés à la production, à la diffusion et à la réception des productions médiatiques par les différents publics, et leur impact sur l'individu et la société tout entière. Toutefois, l'acquisition de ces connaissances par l'élève est d'abord et avant tout **au service du développement des habiletés de réflexion critique et créatrice du jeune à propos des médias.**

Critiquer, ce n'est pas dénigrer

L'étude critique des médias ne doit toutefois pas être confondue avec une entreprise de dénigrement des médias. L'école, encore tout empreinte de son attachement à une culture livresque qui a longtemps nié à la culture médiatique toute valeur d'apprentissage, a parfois tendance, lorsqu'elle aborde l'étude des médias, à se livrer à une entreprise de dénonciation et d'attaques en règle de cette culture. Ainsi, amener les élèves à analyser et à exprimer leurs opinions et leurs émotions à propos des productions médiatiques et à réfléchir sur la nature de la relation qu'ils entretiennent avec les médias se résume, trop souvent, à une « entreprise de démolition ». Tant et si bien que, pour l'élève, développer sa pensée critique à l'égard des médias se confond progressivement avec une démarche qui consiste à répertorier, dans les messages des médias, les aspects inacceptables et condamnables aux yeux de ses enseignantes et enseignants.

Développer son jugement critique, c'est comprendre de quelle manière cette culture de masse est produite, diffusée et reçue. C'est surtout chercher à cerner le rôle et l'influence de cette activité sur l'ensemble des autres activités sociales. Apprendre à développer sa pensée critique à l'égard des médias, c'est, par l'acquisition de connaissances sur les médias et la réalisation de productions médiatiques, être capable de décider personnellement **quoi croire et quoi faire** face aux médias et à leurs produits, pour porter des jugements, afin d'être capable d'agir et avoir du pouvoir à leur égard. C'est devenir un utilisateur lucide capable de s'approprier un maximum d'informations de toutes sortes en regard d'une vision personnelle. C'est, être un acteur social éclairé en mesure de communiquer de manière autonome dans l'univers contemporain de la communication médiatique. C'est finalement apprendre à s'exprimer avec les moyens médiatiques et faire face aux problèmes reliés à la gestion de l'abondance médiatique, à l'influence et aux effets persuasifs des médias sur notre vie individuelle et collective.

Connaissances et compétences médiatiques

On a l'habitude de dire que les jeunes sont plus compétents que la plupart des adultes (notamment leurs enseignantes et enseignants), concernant les médias et la production des médias. Parce qu'ils sont de grands consommateurs depuis leur tout jeune âge, les

jeunes auraient développé, aux dire de beaucoup, une connaissance intime des médias qui les amènerait tout « naturellement » à développer des compétences spectatoriennes, qui rendraient superflue l'intégration de l'éducation aux médias à l'école. Combien de fois n'a-t-on pas entendu cette phrase prononcée par les intervenants scolaires : « Les jeunes connaissent très bien les médias, mieux que nous, ils ont été élevés avec les médias, ce sont eux qui peuvent nous en apprendre sur le sujet ». Et cela semble encore plus vrai dans le cas des « nouveaux médias » liés à la connaissance de l'informatique comme Internet. Bon nombre d'adultes ont l'impression que cette familiarité du jeune avec les médias conduit ainsi au développement d'une véritable compétence médiatique que plusieurs associent à l'émergence d'une pensée critique chez l'élève.

Or cette connaissance bien réelle qu'a le jeune des médias ne signifie pas qu'il en soit pour autant un utilisateur critique. Bien au contraire, même s'il acquiert, au fil de son expérience en tant que consommateur assidu, une foule de connaissances, tant sur les contenus des médias que sur les médias eux-mêmes (le jeune est souvent très au fait des différentes techniques que mettent en œuvre les médias dans la production de leurs messages, et il est familier avec bon nombre des codes symboliques par lesquels les médias communiquent leur représentation du monde), il a toutefois très rarement l'occasion d'exercer une véritable pensée critique à propos des médias.

Pour lui, la relation qu'il entretient avec les médias s'inscrit résolument dans un rapport de divertissement motivé par le plaisir qu'il en retire. Et toute autre relation avec les médias lui apparaît de prime abord comme une démarche étonnante. Ceci ne veut pas dire pour autant que le jeune soit un consommateur passif des médias, loin de là.

LE CADRE THÉORIQUE : LE CONCEPT DE « NON-TRANSPARENCE »

Ces dernières années, on a assisté à un effort important de la part des chercheurs et des enseignantes et enseignants en éducation aux médias en vue de dégager un cadre théorique général destiné à alimenter la réflexion dans la recherche et l'expérimentation en classe de modèles d'enseignement critique aux médias, adaptés aux différents niveaux scolaires. Parmi les éléments théoriques mis de l'avant en vue d'aider au développement d'une démarche pédagogique structurée permettant d'aborder l'étude de l'ensemble des médias et des problématiques associées à l'univers de la production et de

la diffusion médiatique, un concept s'est progressivement imposé comme la pierre angulaire sur laquelle s'appuie toute véritable démarche d'éducation aux médias. Ce concept, c'est la reconnaissance du principe de la « non-transparence des médias », qui établit que les messages des médias ne doivent pas être abordés comme le simple reflet de la réalité, mais qu'ils doivent être envisagés comme des « constructions », des « représentations » de la réalité. À l'inverse de cette conception courante selon laquelle les médias seraient en quelque sorte des « fenêtres sur le monde », des « miroirs » qui ne font que refléter des images de ce qui se passe, par exemple dans l'univers du sport, dans l'actualité ou dans le domaine culturel, le principe de la non-transparence des médias affirme que les messages des médias expriment toujours des points de vue particuliers sur le sport, sur la politique, sur la culture, etc.

Cette conception met de l'avant l'idée que les médias sont continuellement impliqués dans un processus de sélection, d'agencements et de diffusion de l'information, c'est-à-dire un processus actif de « re-présentation » de la réalité. On considère ainsi que les messages des médias ne sont jamais neutres, objectifs, impartiaux, mais qu'ils expriment toujours un point de vue particulier sur des idées, des valeurs, des croyances, des conceptions spécifiques à propos de l'objet dont ils parlent.

Pourquoi est-il important de s'attarder à découvrir comment sont construites, diffusées et reçues ces « re-présentations » que constituent tous ces messages qui nous proviennent des médias ? C'est parce que, la plupart du temps, trop habitués que nous sommes à consommer les messages des médias sans les interroger, nous ne percevons pas cette dimension de « re-présentations », pas plus que nous ne prenons conscience de leur caractère problématique.

La reconnaissance de ce principe de la « non-transparence » des médias a des conséquences méthodologiques directes sur la manière dont on doit envisager, en classe, l'étude critique des médias. La première tâche consiste à faire ressortir clairement ce principe de « non-transparence ». Les enseignantes et enseignants doivent amener l'élève à prendre conscience du caractère problématique des « re-présentations » que diffusent les médias et qui nous apparaissent, de prime abord, comme non problématiques, comme « allant de soi », comme de simples reflets neutres, objectifs et impartiaux de la réalité. Car on ne fait pas montre d'esprit critique si l'on confond les

images de la réalité et les « re-présentations » de la réalité que proposent les médias ou lorsqu'on n'est pas conscient que les messages des médias sont des « constructions » qui expriment toujours des points de vue particuliers sur la réalité. Amener l'élève à faire montre de sens critique, c'est l'aider à réaliser que les médias « médiatisent » tout ce qu'ils nous présentent, et c'est le convier à s'interroger sur l'influence qu'exercent des « re-présentations » sur notre représentation du monde, sans que nous en ayons toujours clairement conscience. Dans cette perspective, les médias sont avant tout envisagés comme des systèmes symboliques qui construisent, en les représentant, la réalité et le savoir social.

L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

La reconnaissance du principe de la « non-transparence des médias » a également pour effet de délimiter la pratique de l'éducation aux médias à quelques domaines d'investigation bien définis, qui permettent d'aborder la manière dont les médias s'y prennent pour construire et diffuser leurs « re-présentations » et comment celles-ci sont perçues et interprétées par le public.

La délimitation de cette approche méthodologique est le fruit de la synthèse des expériences en éducation aux médias, qui ont été entreprises au niveau international depuis plus d'une trentaine d'années. La plupart des pays qui se sont engagés dans l'intégration de l'éducation aux médias adoptent en effet, aujourd'hui, ce cadre méthodologique général. On retrouve, il va sans dire, des variations (parfois importantes) d'un pays à l'autre, particulièrement dans la description des divers champs d'investigation et dans les types d'activités scolaires suggérées pour les différents niveaux scolaires. Ces différences témoignent naturellement de préoccupations éducatives et de contextes scolaires spécifiques à chacun des pays, mais dans l'ensemble, les intervenants en éducation aux médias s'entendent désormais sur les grandes orientations que propose ce découpage¹⁶⁹.

¹⁶⁹ Pour une présentation de ces diverses variations du cadre méthodologique général, on pourra consulter, pour la Grande Bretagne : CARY BAZALGUETTE, (ÉD), (1992). *Media Education : An Introduction*, Londres, Walton Hall, Milton Keynes : The Open University. Pour les États-Unis : DONNA LLOYL-KOLKIN et KATHLEEN R. TYNER, (1991). *Media & You. An Elementary Media Literacy Curriculum*, Englewood Cliffs, New Jersey : Educational technology Publications. Pour la Belgique : CONSEIL DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS, (1996). *L'éducation aux médias en questions*, Liège : Conseil pour l'éducation aux médias, Fondation Roi Beaudoin et Communauté française de Belgique, 32 p. Et pour une discussion de ces aspects théoriques et méthodologies, on pourra consulter : JACQUES PIETTE, (1995). *Éducation aux médias et fonctions critique*, Paris /Montréal : Éditions l'Harmattan, 361 p.

Les axes de développement de l'éducation aux médias

Les sept champs d'investigations principaux constituent les axes de développement privilégiés pour aborder en classe l'étude d'un message, d'un texte ou d'un document médiatique quel qu'il soit. Ils permettent d'analyser avec les élèves les composantes principales de l'objet d'étude sur lequel on travaille. Naturellement, on n'est pas forcé, et c'est même très souvent impossible, de traiter tous ces domaines d'investigation dans une seule activité. Mais le fait d'aborder, de manière récurrente, l'étude et la pratique des médias selon ces domaines d'investigation favorise, chez l'élève, le développement de ses habiletés et le transfert de ses observations et découvertes à d'autres médias, ce qui contribue à son autonomie critique.

LES PRODUCTEURS

Question clé : Qui produit les messages et pourquoi ?

- Tous les messages et tous les documents produits et diffusés par les médias sont le résultat d'un processus de fabrication. Souvent complexes et résultant d'agencements multiples, les messages des médias impliquent, dans bien des cas, la mise en œuvre d'équipes importantes dont le travail est organisé selon une répartition en tâches spécialisées.
- Ceux qui produisent ces messages ont des intentions et des objectifs bien précis.
- La fabrication des messages obéit à des traditions, des conventions, des usages et des codes particuliers, qui influencent à leur tour la manière dont sont produits, diffusés et reçus les messages.

LES LANGAGES

Question clé : Quels langages utilise-t-on et pourquoi ?

Les messages des médias sont des documents souvent complexes qui font appel à de multiples langages : image, son, couleur, éclairage, mouvement, cadrage, etc. Chacun de ces langages utilise des codes, des signes, des éléments qui lui sont propres et qui contribuent à influencer sur le sens que peuvent véhiculer les messages des médias et sur la manière dont il est reçu par le public.

LES REPRÉSENTATIONS

Question clé : Quelles représentations de la réalité sont proposées et pourquoi ?

- Les messages des médias ne sont pas un simple reflet de la réalité : ils sont des « *constructions* » qui proposent des conceptions et des interprétations de la réalité.
- Les représentations des médias nous deviennent, toutefois, à ce point familières qu'elles en arrivent à perdre leur caractère construit ; elles prennent alors, à nos yeux, la valeur de reflets neutres, objectifs, naturels de la réalité.
- Une part importante de ce que nous apprenons et savons du monde provient des représentations que véhiculent les médias, c'est pourquoi ceux-ci ont un impact si important ; leurs représentations construisent notre propre perception de la réalité sans que nous en prenions toujours pleinement conscience.

LES TYPES DE MESSAGES

Question clé : Quels types de message sont proposés et pourquoi ?

- Les documents médiatiques se classent selon certaines catégories : genre, contenu, fonction, (téléromans, dessins animés, téléjournal, page *Web*, ligne ouverte radiophonique, film d'horreur, documentaire, réclames publicitaires, vidéoclips, retransmissions d'événements sportifs, etc.).
- Le fait d'appartenir à ces catégories implique une certaine homogénéisation dans la manière de produire, de diffuser et de percevoir les messages des médias. Connaître la manière dont les médias produisent leurs messages selon certaines catégories contribue à améliorer la compréhension de l'univers des médias et leur impact sur le public.

LES PUBLICS

Question clé : À qui s'adresse le message, pourquoi et comment est-il reçu ?

- Les messages des médias sont produits et diffusés en fonction du public visé et celui-ci interagit avec les médias.
- Chaque individu perçoit, donne un sens, utilise et s'approprié les messages des médias en fonction de caractéristiques individuelles et de dispositions personnelles, mais aussi en regard de son appartenance à un groupe, à une communauté, à une classe sociale, à une société donnée et cela, à un certain moment précis de l'histoire de cet individu et de cette société.
- La dimension commerciale est fondamentale dans la manière dont sont construits les

publics des médias, en raison notamment du fait que ces derniers cherchent la plupart du temps à attirer le maximum de public afin d'assurer la rentabilité de leurs activités.

LES TECHNOLOGIES

Question clé: Quels éléments techniques sont utilisés et pourquoi ?

- Comprendre et être critique à l'égard des médias exige une connaissance des éléments techniques liés au fonctionnement des médias. La réalisation d'un document médiatique implique la maîtrise de procédés techniques spécifiques propres à chaque média et la connaissance liée à l'utilisation de l'appareillage nécessaire à son maniement.
- La prise en compte des dimensions technologiques permet de réaliser le potentiel et les limites d'expression et de création des différents médias et contribue à mieux comprendre leur impact.

L'ESTHÉTIQUE

Question clé : Comment se présentent les productions du point de vue esthétique ?

- Lorsqu'ils nous communiquent des idées et des émotions, les médias le font selon une certaine esthétique. Ils ne sont pas seulement des outils de communication utilitaire, ils sont également des véhicules d'expression esthétique importants.
- Du pur chef d'œuvre à la banalité conformiste la plus désolante, on retrouve, exprimé dans les productions médiatiques, tout le registre de l'expression esthétique.
- Les médias représentent une expérience culturelle majeure et, dans nos sociétés hyper-spécialisées, il s'agit souvent des rares expériences culturelles partagées par un nombre important d'individus, d'où l'importance considérable qu'elles ont au plan social.

PARTENAIRES DANS L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

Une des toutes premières étapes d'une démarche d'éducation aux médias consiste, pour l'enseignante et l'enseignant, à bien connaître le domaine général de formation des jeunes avec les médias. Pour intervenir de manière efficace, pour rejoindre le jeune dans ses intérêts et ses motivations, l'enseignante et l'enseignant se **doivent d'avoir une connaissance de l'univers médiatique des jeunes. Ils devraient, en outre, être en mesure d'identifier les caractéristiques marquantes et décisives de la relation que le jeune entretient avec les médias.**

Au cœur du renouvellement pédagogique que propose l'éducation aux médias, on retrouve une volonté clairement exprimée de briser la relation autoritaire au savoir telle qu'elle se vit traditionnellement entre l'enseignant ou l'enseignante et l'élève. Le projet est d'en arriver à développer les conditions permettant l'établissement d'une relation de « co-investigation » dans leur exploration commune de la culture médiatique. Parce qu'elle permet à l'élève d'acquérir plus d'autonomie et de contrôle sur ces modes d'appréhension de la connaissance et de l'expression de ses opinions et de ses sentiments, l'éducation aux médias concourt à l'instauration d'une nouvelle relation enrichissante et stimulante entre maître et élève.

Annexe 7

Utilisation de la presse à l'école 1976

Lettre de René Haby
Ministre de l'Éducation

Lettre du 28 septembre 1976

Utilisation de la presse à l'école.

La volonté d'ouvrir l'école aux réalités du monde moderne implique d'adjoindre à l'utilisation des instruments pédagogiques traditionnels celle de la presse, qu'elle se présente sous forme écrite ou qu'elle utilise les moyens audiovisuels. Lors des journées d'études de Clermont-Ferrand, organisées les 23 et 24 avril 1976 par les rédacteurs en chef des quotidiens régionaux, j'ai eu l'occasion de répondre aux questions qui me furent posées sur ce sujet.

Les instructions qui seront rédigées en vue de l'application des nouveaux programmes devront attirer, de manière précise, l'attention des professeurs sur l'intérêt que présente l'usage pédagogique de la presse dans les différentes disciplines. Ces instructions devront être soulignées au cours des visites que le corps des inspecteurs effectue dans les établissements. On ne manquera pas à cette occasion d'encourager les professeurs à s'engager dans une exploitation plus grande des moyens qu'offre la presse pour répondre au désir des élèves de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent. Déjà, des résultats remarquables ont pu être obtenus, pour l'enseignement des langues vivantes, grâce à l'usage de la presse étrangère. Mais je n'ignore pas que beaucoup de maîtres dans certaines autres disciplines, ne sont pas encore suffisamment informés sur l'utilisation de cette méthode nouvelle qui rend nécessaire une formation complémentaire. Aussi, devrez-vous prévoir une initiation à ces méthodes dans les stages que vous organisez ou dans ceux effectués sous l'égide des inspecteurs pédagogiques régionaux. Cette initiation devra s'adresser également aux chefs d'établissement.

L'action que vous mènerez devra être complétée par celle qu'aura à développer le Centre national de documentation pédagogique. Je demande à celui-ci de réaliser, en relation avec vous et avec les directions concernées, des fiches qui puissent montrer les diverses utilisations possibles de la presse en classe.

Il est évident que le recours à la presse comme document de travail doit s'effectuer sans exclusive aucune. Le ministère ne saurait ni recommander ni interdire l'appel à certains journaux. Mais cette liberté, garantie de l'objectivité et de la neutralité de l'enseignement doit se donner des limites rigoureuses. J'entends en effet que les maîtres se limitent strictement à viser des buts pédagogiques et respectent le code déontologique implicite qui préside à leur tâche. La diversité des articles doit garantir la valeur critique des exerci-

ces proposés. L'utilisation de la presse ne peut servir de prétexte à des développements partisans ou à la mise en valeur des convictions personnelles du maître.

Je sais que l'introduction de ces nouvelles méthodes pourrait éveiller l'inquiétude des familles quant aux risques de déviation que présente leur usage. Aussi convient-il que les chefs d'établissement informent leur conseil d'administration sur les objectifs que nous nous sommes assignés, en soulignant clairement les avantages que présentent ces méthodes, mais aussi les bornes dans lesquelles elles sont enfermées.

Je tiens à vous rappeler quelques actions originales qui ont déjà été entreprises au sujet de la presse. L'Académie d'Orléans-Tours, en liaison avec l'agence France Presse, a mené une expérience d'initiation des jeunes au traitement de l'information. D'autre part, le C.N.D.P. a prévu dans ses programmes de radio-télévision scolaire une série d'émissions destinée à mieux connaître la presse. Elles seront centrées sur une comparaison entre les différents organes de presse qui conduira à évaluer de manière critique la présentation des événements, le choix des informations, la place relative qui leur est accordée, les silences et les insistances.

Il serait souhaitable que ce type d'expériences puisse se développer. On pourrait prévoir, par exemple, dans les stages de formation dont il a été question plus haut, la participation de journalistes ainsi que, par ailleurs, des visites, dans des entreprises de presse qui permettront de découvrir les réalités qui président à la conception et à la confection d'un organe d'information.

L'utilisation de la presse en classe ne devrait normalement pas avoir d'incidence budgétaire. Je pense en effet que la majeure partie des exercices pourra être accomplie à partir de documents que les élèves fourniront eux-mêmes. Si cela ne s'avérait pas possible, certains achats pourront être effectués sur les crédits d'enseignements prévus au budget annuel des lycées et des collèges.

Telles sont les actions qui devront être menées, avec votre concours, pour traduire dans les faits l'introduction de la presse dans les établissements scolaires. Du succès de ces actions dépendra en partie l'ouverture de l'école au monde moderne qui a été définie comme l'un des objectifs de la réforme.

Le ministre de l'Éducation,
René HABY
B.O. n° 38 (21-10-78)

Annexe 8

Introduction des moyens d'information dans l'enseignement

1982

Gonnet/Vandevoorde

Rapport d'orientation présenté au Ministre de l'Éducation Nationale

(Extraits)

LA SITUATION EN 1982

OUVRIR L'ÉCOLE

L'école a longtemps vécu sur l'idée d'une formation intemporelle, à l'écart des fluctuations du monde. Mais, aujourd'hui, même ceux qui voudraient encore, non sans motif, que l'école préserve les enfants de l'agitation extérieure, attendent d'elle une préparation efficace à la vie professionnelle. Même les partisans, de plus en plus rares, d'une tour d'ivoire scolaire exigent que l'élève soit préparé à prendre d'emblée sa place dans le monde du travail, dans la société. De là, peut-être, un regard nouveau sur les moyens d'information qui apparaissent tantôt comme la clef de cette ouverture, tantôt comme un simple phénomène de mode permettant de masquer les difficultés qui assaillent l'école. Mais le seul fait qu'on souligne périodiquement la nécessité d'ouvrir l'école sur la vie révèle assez quel chemin reste à parcourir pour que l'idée devienne réalité.

Aujourd'hui encore on constate que l'on s'interroge non seulement sur la meilleure manière d'introduire les moyens d'information dans l'enseignement mais aussi, en préalable, sur l'utilité même de cette introduction.

Cette situation est le fruit d'une histoire chaotique où l'on découvre pèle-mêle enthousiasme, réticence et ambiguïté. Certes, pour être crédible, l'école doit prendre en compte le monde qui nous entoure, mais comment ? La conscience de cette nécessité –

sans prétendre vouloir faire ici un exposé exhaustif– a paru se manifester plus facilement dans certaines disciplines (ainsi le couple histoire–géographie, qui relie le présent au passé) mais aucune n’est, en définitive, restée à l’écart de cette démarche. Elle fut, en effet, celle d’enseignants particulièrement déterminés qui souhaitaient rompre, au moins partiellement, avec la rigidité des programmes et, sans rien renier de leurs disciplines respectives, faire craquer les cloisonnements qui les séparaient les unes des autres.

Ils ont su alors trouver une nouvelle cohérence de leur action éducative, dépassant, sans renoncer à ce qu’elle a de positif, la démarche du cours magistral ; c’est parmi eux que se comptent les véritables précurseurs et promoteurs de ce que l’on appelle la presse à l’école.

L’idée même d’introduire le journal comme outil d’information et d’expression pour l’enfant est ancienne. Dans les années 1920, en France, Célestin Freinet, s’inspirant d’Ovide Decroly, imaginait le fonctionnement de la classe coopérative à partir de l’imprimerie et du journal scolaire. En Pologne, Janusz Korczak organisait sa maison de Varsovie à partir du journal écrit et fabriqué par les enfants, écho de tous les débats quotidiens sur la vie de l’orphelinat. Dans l’esprit de ces précurseurs il s’agissait bien de partir des intérêts de l’enfant pour l’amener à s’interroger sur le monde extérieur et son fonctionnement mais aussi, et cela est capital, de considérer les enfants et les adolescents comme une force de proposition dans des sociétés qui ont trop tendance à ne pas prendre en compte cette richesse potentielle.

L’université prenait aussi en compte la richesse du journal dans des disciplines nouvelles comme la sociologie de la communication, les sciences de l’information, les sciences de l’éducation ou dans des recherches de linguistique, de sémiologie, de sciences politiques, d’histoire, etc.

Sous le terme générique d’“analyses de contenus”, des universitaires proposaient des méthodologies d’approche s’appliquant à des “discours” (contenus et contenant) très diversifiés.

Toutes ces démarches ont rencontré auprès des partenaires naturels de telles actions, les

journalistes, un accueil de plus en plus favorable. Dans les années 1965 l'Association Presse Information Jeunesse (APIJ), par exemple, inscrivait l'introduction des moyens d'information dans l'enseignement comme un de ses objectifs prioritaires. Au colloque de Rennes, en 1971, cette association, qui regroupait des journalistes de toutes tendances, proposait une charte de la presse à l'école.

De son côté, répondant en cela aux demandes du terrain (notamment des associations des professeurs de français, d'histoire-géographie, langues vivantes...) le ministre de l'Éducation nationale s'engageait par des déclarations de principe à plusieurs reprises (lettre d'instruction, en 1976, du ministre René Haby à l'Inspection Générale). Dans les mêmes années la profession de la presse s'organisait en associations, lesquelles regroupent désormais l'ensemble des journaux de la presse écrite, pour promouvoir cette introduction du journal dans l'enseignement.

Mais comment bénéficier aujourd'hui de l'expérience de celles et ceux qui depuis tant d'années ont pratiqué dans leurs classes l'introduction de la presse ?

Une constatation s'impose sur la dimension et le prolongement de cette action : il ne faudrait pas croire que l'assouplissement des programmes scolaires, que l'ouverture des classes aux médias, feront se passionner brusquement et durablement les élèves. Après le court moment d'excitation que suscitera l'apparition de cet élément insolite, les médias feront vite partie du décor, de la vie quotidienne.

L'essentiel reste la possibilité qu'on donnera aux jeunes d'exercer une responsabilité propre. C'est souligner l'importance, dans cette problématique, du lien à établir entre la presse à l'école et les techniques d'expression, de communication et d'échange. Les enfants, les adolescents qui s'expriment par le texte imprimé, le dessin, les techniques audiovisuelles ne portent plus sur les médias un simple regard de consommateurs. Ils pénètrent de l'autre côté de l'écran. Ils s'intéressent non seulement au contenu mais à la façon dont les médias apportent l'information, l'infléchissent ou la déforment. Peut-être est-ce bien là une première leçon à tirer de ces travaux récents : les maîtres qui ont utilisé la presse dans leur enseignement ont, par définition, pratiqué une pédagogie d'ouverture. Ils ont créé des échanges exemplaires entre une profession (la communication) et le travail dans la classe de l'enfant ou de l'adolescent.

La plupart des enseignants et des journalistes qui ont travaillé sur ce thème insistent sur ce qu'induit ce type d'action. Pour ne pas rester au stade de l'exercice artificiel il faut prendre en compte le désir de réalisation de l'enfant et de l'adolescent. En l'occurrence il faut se garder du réflexe qui consiste à croire que le meilleur moyen d'éduquer est de démonter la séduction des médias, de prouver aux jeunes qu'ils se laissent subjugués par ce qui n'est parfois qu'artifice, qu'ils se trompent (comme s'ils étaient les seuls !), d'où, souvent, un sentiment de frustration : on a détruit leurs idoles sans leur proposer quelque chose d'exaltant.

Une conduite d'expression active a le mérite de ne rien déflorer. On réalise un journal, un montage audiovisuel, un film. Ce faisant on découvre les techniques et parfois les capacités de supercheries qu'elles pourraient offrir à des utilisateurs, s'il en était de peu scrupuleux. Il n'en résulte pas une frustration mais un sentiment de dépassement.

Un plan d'action d'introduction des médias dans l'enseignement doit tenir compte de toutes ces données. Si, dans certaines matières, à certains niveaux, le travail conceptuel doit être privilégié il demeure que les pratiques actives auxquelles nous faisons allusion sont des moyens sans doute très importants pour faciliter des relations de travail éloignées aussi bien d'une non directivité stérile que d'un enseignement rigide et coupé de la vie.

OBJECTIFS

L'analyse des relations entre la Presse et l'École fait ressortir des situations ambiguës, conflictuelles : la démarche de l'enseignant n'est-elle pas l'inverse de celle du journaliste ? L'information, la nouvelle, naît de la rupture avec le permanent. Même si le permanent est tragique il ne donne pas matière à l'information. Le "phénomène" de la drogue, par exemple, est une rupture avec ce qui est connu et devient ainsi matière à une information ce qui, et cela peut paraître paradoxal, n'est pas les cas de l'alcoolisme.

Cet écart avec la norme caractérise l'information et implique une certaine approche pour le journaliste alors que, par définition, l'enseignant transmet un savoir fondé sur la norme, sur la régularité observable. L'attitude d'esprit de l'éducateur est donc à cet égard très exactement opposée à celle du journaliste. Ces deux visions de la "réalité", à

coup sûr complémentaires, mais rarement reconnues comme telles, sont sources de malentendus. Il n'en demeure pas moins qu'une série d'objectifs communs doit être dégagée dans un plan de travail.

- Développer l'esprit critique par la confrontation des sources d'information, et former ainsi des citoyens plus responsables, plus actifs.
- Développer l'esprit de tolérance, qui exige d'écouter les arguments de l'autre, de prendre conscience du pluralisme des idées, de relativiser.
- Introduire une dynamique d'innovation pédagogique qui touche toute l'école, à tous les niveaux.
- Rompre l'isolement de l'école en établissant des relations avec les réalités de la vie. Les répercussions de cet objectif sont de plusieurs ordres :
 - Les professeurs et les élèves se trouvent dans une situation différente. Le journal n'est pas un manuel. Les questions des élèves peuvent être dérangementes, elles induiront des techniques de conduite de cours par lesquelles le maître aidera les élèves à exercer leur propre responsabilité.
 - Les enfants et les adolescents peuvent ainsi aborder entre eux des thèmes d'actualité, prolonger et maîtriser par la réflexion un environnement d'informations de bric et de broc.
 - Les jeunes sont partie prenante de la vie sociale. À ce titre il est très souhaitable qu'ils participent aux grands débats qui les concernent. Les journaux pourraient être davantage un lieu d'expression pour eux et, du même coup, ouvrir des voies nécessaires à leur dialogue avec les adultes (courrier des lecteurs, propositions d'enquêtes, participation à des rubriques, etc.).
- Situer les avantages spécifiques des formes écrites et des formes audiovisuelles des cultures de nos sociétés. Il s'agit là d'un problème posé le plus souvent en termes passionnels. On comprend aisément que les journaux écrits, quelles que soient leurs tendances, défendent avec ardeur la culture écrite. Il va de soi que dans la formation du citoyen la maîtrise de l'écrit est un outil irremplaçable et il est certain que l'utilisation de journaux comme la pratique de l'expression écrite de l'enfant suscitent un regain d'intérêt pour ce mode de communication. L'école doit-elle pour autant ignorer l'image et le son ? Ne doit-on pas inviter les élèves à se garder des pièges que recèlent parfois la fugacité et la discontinuité de ces médias ? On retrouve là, enfouie, la vieille querelle de l'enceinte scolaire aux murs hauts qui devrait protéger les enfants des nuisances de notre civilisation, comme si l'ignorance pouvait être le moyen de cette protection...

L'écrit et l'audiovisuel ne s'excluent pas mais se complètent. Il y a fort à parier qu'une véritable action pédagogique qui partira de la fascination de la télévision ou de

l'intimité des idoles de la radio inclura tôt ou tard, si elle est conduite avec sérieux et méthode, une dimension écrite.

METHODES

Il ne saurait être question de définir ici la ou les bonnes méthodes. La création d'une structure spécifique devrait permettre de rassembler les expériences menées depuis de nombreuses années par les enseignants et les journalistes et de dégager, grâce à cette mise en commun, les méthodologies les plus appropriées. Toutefois, pour prendre conscience de la diversité des approches possibles, il est intéressant de noter les directions de travail les plus fréquentes.

LA PRESSE OBJET D'ÉTUDE

Une connaissance préalable des techniques de presse, des contraintes du journalisme, des impératifs de la diffusion, est indispensable à qui veut comprendre avec honnêteté le message du journal. Pour éviter des contre-sens, il est nécessaire, par exemple, d'aborder le rôle des agences de presse. De même le rôle de la publicité, sa fonction d'équilibre budgétaire, sont indispensables à l'appréciation du "produit" presse.

On mesure ici toutes les questions que peuvent se poser légitimement les jeunes lecteurs devant un article et la richesse culturelle des réponses à apporter, puisque, d'une certaine façon, il s'agit de la défense de notre patrimoine culturel dans son pluralisme. Sur place, les visites des entreprises de presse répondent en partie à ces questions. Il faudrait sans doute les développer, mais aussi mieux les préparer avec nos partenaires.

LA PRESSE COMME AUXILIAIRE PÉDAGOGIQUE

Dans chaque discipline, il est possible d'introduire la presse. Il serait fastidieux de faire ici l'inventaire des méthodes existantes. En histoire, par exemple, l'usage des fac-similés de journaux anciens ; en géographie, le relevé des températures journalières ; en langues vivantes la connaissance des niveaux de langue ou l'initiation aux images publicitaires ; en lettres, l'étude des langages journalistiques ; en sciences, l'étude des maladies modernes ; en arts plastiques, l'étude de l'illustration, de la mise en page, etc. Ce qu'il est par contre important de souligner ici, c'est le rôle irremplaçable de l'enseignant. Ne sera-t-il pas accusé tantôt de philosopher à partir de n'importe quoi, tantôt d'appauvrir les médias en se tenant dans le cadre trop strict d'une discipline ? Il nous semble quant à nous que les réponses seront apportées par celles et ceux qui, grâce

à leurs expériences, travailleront en commun sur toutes les difficultés qu'ils ont rencontrées pour dégager des méthodologies d'approche. La création d'un Centre devrait d'abord fournir des réponses, très vite, à ces questions.

LES ACTIONS INTER-DISCIPLINAIRES

Dépassant le cadre strict de la discipline (mais en mobilisant la compétence attachée à celle-ci) la presse induit des activités inter-disciplinaires. De multiples exemples montrent en effet que les prolongements d'un travail sur la presse touchent à la maîtrise de plusieurs matières et impliquent par conséquent un travail d'équipe pédagogique. C'est sans doute là que la signification la plus riche de l'introduction des moyens d'information se révélera. De même, ce type d'activité devrait aider à donner, là où elle manque encore, sa véritable dimension aux activités du CDI.

...

Annexe 9

Éducation aux médias 2005

Rapport annexé à la loi d'orientation pour l'avenir de l'école

Page 36.

L'éducation aux médias

La place croissante de l'information dans la société rend indispensable l'éducation de tous les élèves à la lecture et à l'analyse critique des médias d'information.

L'éducation aux médias sera donc renforcée : le travail avec les médias trouve sa place dans de nombreuses disciplines ou enseignements ; seront encouragées les invitations faites aux journalistes à venir présenter leur métier ou à aider les élèves à réaliser un journal dans l'établissement.

Les élèves de classe terminale pourront bénéficier d'un abonnement d'un mois à un quotidien d'information générale. Par cette rencontre avec les grandes questions d'actualité traitées dans la presse écrite, les lycéens pourront, dans l'année du baccalauréat, compléter leur culture générale, élargir leur horizon de références et se préparer à exercer leurs responsabilités de citoyen.

Pour sa part, le service public de l'audiovisuel contribue, par la diversité et la qualité de ses productions et l'intérêt pédagogique de ses documents, à la mission éducative de l'école.

Annexe 10

Socle Commun des connaissances et des compétences

2006

Introduction et extrait

L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des connaissances. L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École en arrête le principe en précisant que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». De plus, par l'article 2 de la même loi, « la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République ».

Pour toutes ces raisons, le socle commun est le ciment de la Nation : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'École et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance.

La définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie ».

Elle se réfère enfin aux évaluations internationales, notamment au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie.

Cinq générations après les lois scolaires fondatrices de la III^e République, une génération après l'instauration du collège unique, le socle constitue une référence commune, pour tous ceux qui confient leurs enfants à l'École, mais aussi pour tous les enseignants.

L'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun. Bien que désormais il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé. Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé. L'École doit offrir par ailleurs à chacun les moyens de développer toutes ses facultés.

Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'Homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète.

Le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves.

Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et

d'autrui, la curiosité et la créativité.

Le socle commun s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.

À l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle. Dans ce cadre, les pratiques scolaires artistiques, culturelles et sportives y contribuent pleinement.

L'exigence de contenu du socle commun est indissociable d'une exigence d'évaluation. Des paliers intermédiaires, adaptés aux rythmes d'apprentissage définis par les cycles, sont déterminés dans la maîtrise du socle.

Des outils d'évaluation, correspondant notamment aux exigences des différents paliers de maîtrise du socle commun, sont mis à la disposition des enseignants.

Un livret personnel permettra à l'élève, à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences.

Afin de prendre en compte les différents rythmes d'acquisition, les écoles et les collèges organiseront un accompagnement adapté : études surveillées, tutorat, accès aux livres, à la culture et à internet. Les élèves qui manifestent des besoins particuliers quant aux acquisitions nécessaires à chaque palier se voient proposer un programme personnalisé de réussite éducative.

4• LA MAITRISE DES TECHNIQUES USUELLES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

La culture numérique implique l'usage sûr et critique des techniques de la société de l'information. Il s'agit de l'informatique, du multimédia et de l'internet, qui désormais irriguent tous les domaines économiques et sociaux.

Ces techniques font souvent l'objet d'un apprentissage empirique hors de l'École. Il

appartient néanmoins à celle-ci de faire acquérir à chaque élève un ensemble de compétences lui permettant de les utiliser de façon réfléchie et plus efficace.

Les connaissances et les capacités exigibles pour le B2i collège (Brevet informatique et Internet) correspondent au niveau requis pour le socle commun. Elles sont acquises dans le cadre d'activités relevant des différents champs disciplinaires.

CONNAISSANCES

Les élèves doivent maîtriser les bases des techniques de l'information et de la communication (composants matériels, logiciels et services courants, traitement et échange de l'information, caractéristiques techniques, fichiers, documents, structuration de l'espace de travail, produits multimédias...).

Ils doivent également savoir :

- que les équipements informatiques (matériels, logiciels et services) traitent une information codée pour produire des résultats et peuvent communiquer entre eux ;
- que l'usage de ces outils est régi par des règles qui permettent de protéger la propriété intellectuelle, les droits et libertés des citoyens et de se protéger soi-même.

CAPACITÉS

La maîtrise des techniques de l'information et de la communication est développée en termes de capacités dans les textes réglementaires définissant le B2i :

- s'approprier un environnement informatique de travail ;
- créer, produire, traiter, exploiter des données ;
- s'informer, se documenter ;
- communiquer, échanger.

ATTITUDES

Le développement du goût pour la recherche et les échanges d'informations à des fins éducatives, culturelles, sociales, professionnelles doit s'accompagner d'une attitude responsable - domaine également développé dans la définition du B2i - c'est-à-dire :

- une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible ;
- une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs.

6. LES COMPETENCES SOCIALES ET CIVIQUES

Pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir

personnel et professionnel, réussir sa vie en société et exercer librement sa citoyenneté, d'autres compétences sont indispensables à chaque élève : l'École doit permettre à chacun de devenir pleinement responsable – c'est-à-dire autonome et ouvert à l'initiative – et assumer plus efficacement sa fonction d'éducation sociale et civique.

Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence.

Pour cela, les élèves devront apprendre à établir la différence entre les principes universels (les droits de l'Homme), les règles de l'État de droit (la loi) et les usages sociaux (la civilité).

Il s'agit aussi de développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne, dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles.

(...)

SE PRÉPARER À SA VIE DE CITOYEN

L'objectif est de favoriser la compréhension des institutions d'une démocratie vivante par l'acquisition des principes et des principales règles qui fondent la République. Il est aussi de permettre aux élèves de devenir des acteurs responsables de notre démocratie.

(...)

CAPACITÉS

Les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose :

- savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage ;
- savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité ;
- apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance ;
- savoir distinguer virtuel et réel ;
- être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société ;
- savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes).

Annexe 11

Éduquer aux médias, ça s'apprend ! **2006**

Introduction

MENESR
CLEMI
CNDP

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS, UN SAVOIR DU XXI^e SIÈCLE

L'École doit-elle s'intéresser aux médias, leur faire une place dans ses enseignements ? Leur fréquentation nécessite-t-elle une formation, une initiation ? Peut-on dire que l'éducation aux médias est un apprentissage fondamental ?

Ce sont des questions qui, pour chacune d'entre elles, pourraient donner naissance à de longs développements, à des débats passionnés, car les domaines auxquels elles renvoient sont chargés d'un fort potentiel symbolique tout en constituant une expérience qui, bien que partagée par tous, reste essentiellement personnelle.

L'éducation aux médias peut être définie comme la possibilité de connaître, évaluer, apprécier les différents types de médias auxquels nous sommes tous confrontés au quotidien et qui sont parties intégrantes de notre culture contemporaine. Tous les médias sont ici en jeu quels qu'en soient les supports. Aujourd'hui, la culture des jeunes d'âge scolaire est une mosaïque ou un puzzle dans lesquels les apports médiatiques s'ajustent et se superposent sans qu'ils en aient forcément conscience.

Depuis 25 ans, les médias se développent de manière si rapide et si diversifiée, à la fois en termes de contenus, de supports et de modes de consommation, que l'on peut se demander si le mot a le même sens aujourd'hui qu'hier (multiplication des chaînes de télévision, des stations de radio, des médias en ligne, des magazines spécialisés, des

supports de presse gratuite...). Ces médias prennent une part croissante dans notre rapport au réel, au savoir, à la société.

L'éducation aux médias est devenue par la force de la révolution de la société de l'information, une modalité indispensable pour la construction des savoirs. Elle prend de plus en plus la forme d'un apprentissage en amont des disciplines, car elle a pour objet de dissiper les filtres médiatiques qui font aujourd'hui écran à la très grande majorité des informations et des connaissances.

GARANTS ET RÉGULATEURS DE LA DÉMOCRATIE

Ce faisant, ils prennent aussi une part croissante comme garants (grâce au pluralisme de l'information) et régulateurs (comme manifestation de la liberté d'information et comme lieux de débats) de la démocratie. C'est sur cette particularité que le CLEMI délimite l'univers des médias auquel il consacre ses travaux et pour lesquels il propose des activités pédagogiques.

Les médias sont donc porteurs d'information(s) et de valeurs. Pourquoi ne pas les prendre en compte dans les activités de la classe ? Aider les élèves à faire le lien entre l'actualité véhiculée par les médias et les savoirs transmis par l'école, à identifier les valeurs qui fondent la légitimité des médias ? À s'initier à l'écriture médiatique, à ses différents codes et à en mesurer les enjeux ? Va-t-on pour autant sortir des savoirs que l'école est chargée de transmettre, ajouter encore des activités, s'aventurer sur des territoires mal explorés ?

La démarche proposée par ce livret montre, au contraire, que l'éducation aux médias est déjà présente dans les instructions officielles de nombreuses disciplines. Le socle commun de connaissances et de compétences, récemment publié, accentue cette prise en compte en évoquant, pour chacune des 7 compétences retenues, de nombreuses références aux médias. C'est le cas, pour prendre un exemple, dans la compétence portant sur la maîtrise de la langue française, des « capacités » définies pour s'exprimer à l'oral : telles qu'elles sont définies, elles pourraient toutes s'acquérir à partir de pratiques liées à la radio. On notera encore, dans les « attitudes » relevant de cette même compétence, que l'intérêt pour la lecture est illustré en premier lieu par la lecture

de la presse. De son côté, la compétence 6 précise que « les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose : [...] être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société ».

Tout porte donc à répondre « oui » à la question qui ouvre ce texte: l'École doit s'intéresser aux médias. C'est même indispensable. Elle doit s'y intéresser parce que les élèves acquièrent par rapport à ceux-ci une culture intuitive, incomplète, sans repères, forcément inégale selon leurs milieux familiaux.

Elle doit leur permettre un usage sûr et raisonné des différents supports et des différents contenus. Elle doit prendre en compte cette culture, lui faire une place dans ses dispositifs d'appropriation des savoirs, sous peine de voir de nombreux élèves se détourner des disciplines traditionnelles, dont le sens et la pertinence leur échappent de plus en plus.

S'INSCRIRE DANS UN CADRE GLOBAL

La réflexion sur l'éducation aux médias, sur les rapports de l'école et des médias, est largement partagée par de nombreux systèmes éducatifs en Europe. Certains vont même jusqu'à en faire une matière d'enseignement, comme l'Angleterre. La Commission européenne y voit aujourd'hui un axe fondamental de travail afin d'asseoir la liberté d'expression et le droit à l'information, de participer ainsi à la construction et à la défense de la démocratie et de relever les défis de la société de l'information.

Au-delà du cadre proprement européen, des organismes internationaux comme l'Unesco, développent eux aussi une réflexion sur ce domaine, parfois dénommé « alphabétisation aux médias » pour mieux en souligner la valeur de savoir fondamental, au même titre que la langue maternelle.

Pour un enseignant du XXI^e siècle, l'éducation aux médias apparaît désormais comme une occasion d'inscrire sa discipline ou son enseignement dans un cadre global tout en respectant les contenus. Les activités proposées ici, constituent des exemples de pistes pédagogiques inscrites à la fois dans les axes des programmes disciplinaires, dans

le socle et dans les points fondamentaux de l'éducation aux médias. Elles n'épuisent pas, loin de là, le champ du possible.

Dans tous les cas, l'éducation aux médias, en faisant largement appel à des méthodes de pédagogie active, au partenariat avec des professionnels des médias, à la démarche de projet, permet d'instaurer au sein de la classe un nouveau rapport entre l'enseignant et l'élève, entre celui-ci et le savoir, rendant plus motivant l'enseignement et plus légitime l'enseignant.

“ L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS EST DEVENUE PAR LA FORCE DE LA
RÉVOLUTION DE LA SOCIÉTÉ DE L'INFORMATION, UNE MODALITÉ
INDISPENSABLE POUR LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS ”

Éduquer aux médias, ça s'apprend !

2011

Introduction

MENESR
CLEMI
CNDP

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS, UN SAVOIR DU XXI^e SIÈCLE

L'école doit-elle s'intéresser aux médias ? Quelle place doit-elle leur faire dans ses enseignements ? Leur maîtrise nécessite-t-elle une formation, une initiation ? Peut-on dire que l'éducation aux médias est un apprentissage fondamental ?

Autant de questions qui, pour chacune d'entre elles, pourraient donner naissance à de longs développements, à des débats passionnés, tant les domaines auxquels elles renvoient sont chargés d'un fort potentiel symbolique tout en constituant une expérience qui, bien que partagée par tous, reste essentiellement personnelle.

Comme l'a rappelé au nom de la Commission européenne Matteo Zacchetti lors du colloque consacré à l'éducation aux médias dans les IUFM, celle-ci peut être définie comme « la faculté d'accéder aux médias, de comprendre et d'évaluer les différences entre les contenus médiatiques et de créer de la communication dans des contextes variés. » Tous les médias sont en jeu, quels qu'en soient les supports. La culture des jeunes d'âge scolaire est une mosaïque ou un puzzle au sein desquels les apports médiatiques s'ajustent et se superposent sans qu'ils en aient forcément conscience. Ces apports informels interfèrent en profondeur avec la culture scolaire et familiale.

Depuis vingt-cinq ans, les médias se développent de manière si rapide et si diversifiée, à la fois en termes de contenus, de supports et de modes de consommation, que l'on peut se demander si le mot a le même sens aujourd'hui qu'hier (multiplication des chaînes de télévision, des radios, des médias en ligne, des magazines spécialisés, des titres de presse gratuits...).

Le phénomène de la convergence numérique, qui change radicalement notre mode de consommation des médias, achève de mêler les pratiques et les discours et modifie notre rapport au réel, au savoir, à la société.

L'éducation aux médias est devenue, par la force de la révolution de la société de l'information, une modalité indispensable dans la construction des savoirs. Elle prend de plus en plus la forme d'un apprentissage en amont des disciplines. Elle permet à la fois de dissiper les filtres médiatiques qui font aujourd'hui écran à la très grande majorité des informations et des connaissances, et de développer une capacité à intervenir de façon pertinente et responsable.

GARANTS ET RÉGULATEURS DE LA DÉMOCRATIE

Ce faisant, les médias prennent aussi une part croissante comme garants (grâce au pluralisme de l'information) et de régulateurs (comme manifestation de la liberté d'information et comme lieux de débats) de la démocratie. C'est dans cette logique que le CLEMI délimite l'univers des médias auquel il consacre ses travaux et pour lesquels il propose des activités pédagogiques.

Les médias sont porteurs d'information(s) et valeurs de culture commune. Pourquoi ne pas les prendre en compte dans les activités de la classe ? Pourquoi ne pas apprendre à porter un jugement sur la qualité de ces contenus, à identifier les valeurs qui fondent la légitimité des médias ? À s'initier aux écritures médiatiques, à leurs différents codes et à en mesurer les enjeux ? Va-t-on pour autant sortir des savoirs que l'école est chargée de transmettre, ajouter des activités, s'aventurer sur des territoires mal explorés ?

La démarche proposée par ce livret montre que l'éducation aux médias est déjà présente dans les instructions officielles de nombreuses disciplines. Le socle commun de connaissances et de compétences publié en 2006, accentue cette prise en compte en évoquant, pour chacune des 7 compétences retenues, de nombreuses références aux médias. C'est le cas dans la compétence 1, portant sur la maîtrise de la langue française, ou dans la compétence 4, sur les technologies de l'information et de la communication. De son côté, la compétence 6 précise que « les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose : (...) être éduqué aux médias et avoir conscience de

leur place et de leur influence dans la société ». Les programmes des disciplines intègrent dorénavant de nombreuses références à l'éducation aux médias en termes de compétences comme d'activités. Pour citer des exemples récents, l'enseignement professionnel accorde une large part à la réflexion sur l'information dans tous ses états, tout comme les enseignements d'exploration en classe de seconde générale et technologiques.

L'école doit-elle s'intéresser aux médias ? Tout porte donc à répondre « oui ». C'est même indispensable. Elle doit s'y intéresser parce que les élèves acquièrent par rapport à ceux-ci une culture intuitive, incomplète, sans repères, forcément inégale selon leurs milieux familiaux. Elle doit leur permettre un usage raisonné et créatif des différents supports et différents contenus. Elle doit prendre en compte cette culture, lui faire une place dans es dispositifs d'appropriation des savoirs, sous peine d'avoir de nombreux élèves se détourner des disciplines traditionnelles, dont le sens et la pertinence leur échappent de plus en plus.

S'INSCRIRE DANS UN CADRE GLOBAL

La réflexion sur l'éducation aux médias, sur les rapports de l'école et des médias, est largement partagées par les systèmes éducatifs en Europe. Certains vont même jusqu'à en faire une matière d'enseignement, comme le Royaume-Uni. LA Commission européenne y voit aujourd'hui un axe fondamental et urgent de travail afin d'asseoir la liberté d'expression et le droit à l'information, de participer ainsi à la construction et à la défense de la démocratie et de relever les défis de la société de l'information. Cette obligation d'éducation aux médias dans l'ensemble des États membres devrait aboutir à partir de 2012 à un rapport régulier rédigé par la Commission sur les différents niveaux d'éducation aux médias des populations concernées.

Au delà du cadre proprement européen, des organismes internationaux comme l'Unesco développent eux aussi une réflexion sur ce domaine, que la culture anglo-saxonne désigne sous le terme de *media literacy* (traduit par « alphabétisation aux médias » ou pas « compétence médiatiques ») pour mieux en souligner dans une société de l'information la valeur de savoir fondamental au même titre que la langue maternelle.

Pour un enseignant du XXI^e siècle, l'éducation aux médias apparaît désormais comme une occasion d'inscrire sa discipline ou son enseignement dans un cadre global tout en respectant les contenus. Les séquences proposées ici constituent des exemples de pistes pédagogiques inscrites à la fois dans les axes des programmes disciplinaires, dans le socle et dans les points fondamentaux de l'éducation aux médias. Ils sont développés dans le cadre d'un référentiel de compétences qui tente d'embrasser d'un seul regard l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des attitudes constitutifs de cet enseignement, en fonction des trois grands paliers de l'enseignement obligatoire, le CE1, le CM2 et la 3^e.

Dans tous le cas, l'éducation aux médias, en faisant largement appel à des méthodes de pédagogie active, au partenariat avec des professionnels des médias, à la démarche de projet, permet d'instaurer au sein de la classe un nouveau rapport entre l'enseignant et l'élève, centre celui-ci et le savoir, rendant plus motivant l'enseignement et plus légitime l'enseignant.

“L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS EST DEVENUE PAR LA FORCE DE LA
RÉVOLUTION DE LA SOCIÉTÉ DE L'INFORMATION, UNE MODALITÉ
INDISPENSABLE POUR LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS”

Acronymes

AANB : Acte de l'Amérique du Nord Britannique
 ABC : Australian Broadcasting Corporation
 ACMA : Advisory Council on Multicultural Affairs
 ACPQ : Association des Cinémas Parallèles du Québec
 AEAC : Australian Ethnic Affairs Council
 ATER : Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (France)
 ATFA : Association of Teachers of Film Appreciation (Australie)
 AFTAV : Association of Teachers of Film and Video (Australie)
 AIMA : Australian Institute of Multicultural Affairs
 ALLP : Australian Languages and Literacy Policy
 ANPEDU : Association Nationale pour la Promotion des arts de l'Écran Dans l'Université (France)
 ANT : Association Nationale des Téléspectateurs (Québec)
 APE : Association Presse Enseignement (France)
 APIC : Australian Population and Immigration Council
 ARIC : Association pour la Recherche Inter-Culturelle
 ARPEJ : Association Régionale Presse Éducation Jeunesse (France)
 AMR : Applied Media Ressources (Australie).
 AMS : Applied Media Studies (Australie)
 ATOM : Association of Teachers of Media, puis Australian Teachers of Media
 BFI : British Film Institute (Angleterre)
 B2I : Brevet Informatique et Internet (France)
 CAAIP : Committee to Advice on Australia's Immigration Policies
 CASE : Canadian Association for Screen Educators
 CCCI : Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration (Québec)
 CEETUM : Centre d'Études Ethniques des Universités Montréalaises
 CEICI : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (Québec)
 CEQ : Centrale de l'Enseignement du Québec
 CERESI : Centre pour les Equipes de Recherche et d'Etudes des Situations Interculturelles
 CERI : Centre pour la recherche et d'innovation dans l'enseignement (France)
 CERII : Chaire d'Enseignement et de Recherche Interethniques et Interculturels (Québec)
 CERUL : Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (Québec)
 CICT : Conseil International du Cinéma et de la Télévision

CIPE : Comité d'Information pour la Presse d'Enseignement (France)
 CLAD : Classes d'adaptation (France)
 CLEMI : Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens/Médias d'Information (France)
 CLIN : Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers (France)
 CMQ : Centre Métropolis du Québec
 CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique (France)
 CREM : Centre de Ressources en Education aux Médias
 CRI : Conseil des Relations Interculturelles (Québec)
 CRIEC : Centre de Recherche sur l'Immigration, l'Éthnicité et la Citoyenneté (Québec)
 CRTC : Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes
 CSE : Conseil Supérieur de l'Éducation (Québec)
 EAVI : European Association for Viewer's Interests
 ELCO : Enseignement de la langue et culture d'origine (France)
 GTRC : Groupe de Travail sur la Réforme du Curriculum
 HCI : Haut Conseil à l'Intégration (France)
 ICAV : Initiation à la Communication Audio-Visuelle (France)
 ICEA : Institut de coopération pour l'éducation des adultes (Québec)
 ICEM : Institut Coopératif de l'École Moderne (France)
 ICOM : Initiation à la Communication et aux Médias
 IGAENR : Inspection Générale de l'Administration et de l'Éducation Nationale et de la Recherche (France)
 IGEN : Inspection Générale de l'Éducation Nationale (France)
 INA : Institut National de l'Audiovisuel (France)
 INED : Institut National d'Études Démographiques (France)
 INRP : Institut National de Recherche Pédagogique (France)
 INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques (France)
 IUFM : Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (France)
 JTA : Jeunes Téléspectateurs Actifs (France)
 MCCCCF : Ministère de la Culture, des Communication et de la Condition Féminine
 MCCI : Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration (Québec)
 MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec)
 MEN : Ministère de l'Éducation Nationale (France)
 MENESR : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (France)
 MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec
 MESR : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (France)
 MEV : Ministry of Education of Victoria
 MRCI : Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration (Québec)
 NMAC : National Multicultural Advisory Council (Australie)
 NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
 OMA : Office of Multicultural Affairs (Australie)
 ONF : Office national du film du Canada
 ONU : Organisation des Nations Unies
 PAE : Projet d'action éducative (France)
 PACTE : Projet d'action éducative et culturelle (France)
 PELO : Programme d'Enseignement des Langues d'Origine (Québec)
 PQR : Presse Quotidienne Régionale (France)
 SAAME : South Australian Association for Media Education
 SED : Sciences de l'Éducation (France)

SBS : Special Broadcasting Service (Australie)
SIC : Sciences de l'Information et de la Communication (France)
SIETAR : Society for Intercultural Education Training and Research
SPE : Semaine de la Presse à l'École (France)
TIC : Techniques d'Information et de Communication
TICE : Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation
UFOCEL : Unions française des offices du cinéma éducateur laïque
UFOLEIS : Union française des œuvres laïques d'éducation par l'image et par le son
UICDE : Unesco International Commission on the Development of Education
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM : Université du Québec à Montréal
VCAA : Victorian Curriculum and Assessment Authority
VCE : Victorian Certificate of Education
VELS : Victorian Essential Learning Standards
VISE : Victorian Institute of Secondary Education
ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire (France)

Index des tableaux et schémas

Tableau de présentation des documents constituant le corpus principal.....	329
Tableau chronologique et comparatif des documents officiels du corpus principal... 332	332
Schéma de synthèse de la structure thématique des discours officiels en éducation aux médias en Australie.....	363
Schéma de synthèse de convergence de l'éducation aux médias avec les problématiques interculturelles en Australie.....	390
Schéma de synthèse de la structure thématique des discours officiels en éducation aux médias au Québec.....	429
Schéma de présentation du fonctionnement du programme de formation de l'école québécoise.....	431
Schéma de synthèse de convergence de l'éducation aux médias avec les problématiques interculturelles au Québec.....	453
Schéma de synthèse de la structure thématique des discours officiels en éducation aux médias en France.....	494
Schéma de synthèse de convergence de l'éducation aux médias avec les problématiques interculturelles en France.....	513
Tableau comparatif du document le plus riche du corpus dans chacun des cas étudiés.....	522
Schéma de synthèse des différentes approches de l'éducation aux médias telles que repérées dans les discours officiels des trois cas étudiés.....	526
Tableau de synthèse comparative des différentes approches des médias, de l'école et de l'identité dans les trois cas étudiés.....	526

Tableau de synthèse comparative des concepts utilisés dans la définition de l'éducation aux médias dans les trois cas étudiés.....	528
Tableau de synthèse comparative des fondements et objectifs de l'éducation aux médias dans la cohérence nationale des trois cas étudiés.....	528
Tableau de synthèse comparative d'articulation des discours officiels sur l'éducation aux médias avec les modèles nationaux des trois cas étudiés.....	530
Schéma de synthèse de convergence de l'éducation aux médias avec les problématiques interculturelles selon les trois modèles socio-politiques étudiés.....	534
Schéma du circuit de culture plaçant les médias au centre des éléments de questionnement de l'interculturel.....	567
Schéma de synthèse d'une éducation interculturelle aux médias via le concept de représentation.....	574

Table des matières

Résumé	11
Abstract	13
Sommaire	19
Introduction	25
La rencontre de la différence	26
La constitution d'un terrain	28
L'interculturel comme projet	29
Au carrefour des SIC	30
Une perspective internationale	32
Comment penser les médias et l'interculturalité ?	34
PARTIE 1 Penser l'interculturel ...	37
Chapitre 1 Les principes fondamentaux	39
La notion problématique de Culture	41
<i>La culture comme uniformisation différenciée</i>	43
Une cohérence symbolique	43
Variations culturelles	45
<i>La rencontre des cultures</i>	46
Acculturation	47
Pour synthétiser : des éléments définitoires de la culture	48
Constance, négociation et compromis, les dynamiques identitaires	49
<i>Homogénéité et différenciation</i>	51
La constance identitaire ou la recherche de cohérence	52
Le même et l'autre	53
L'identité en situation, ni en soi, ni pour soi, mais par les autres	54
L'identité comme positionnement	55
<i>La rencontre de la différence</i>	57
Les stratégies identitaires	57
La catégorisation ou la maîtrise de l'environnement	58
La représentation, entre individualité et collectivité	59
Les mécanismes d'exclusion	63
<i>La communication comme troisième fondement pour penser l'interculturel</i>	65
L'interculturel comme dynamique de la rencontre	67
<i>La culture de la différence</i>	69

Multi, pluri, inter... les mots de la diversité	69
Les approches interculturelles	71
<i>Interculturel et communication</i>	73
Le champ en construction de la communication interculturelle	73
La communication interculturelle comme relation dans la diversité	75

Chapitre 2 L'interculturel en pratique 77

La compétence interculturelle	77
<i>Les approches de la compétence interculturelle</i>	78
La compétence par étapes ou le principe de la double perspective	78
La sensibilité culturelle	80
L'éducation interculturelle	81
<i>La gestion de la diversité culturelle à l'école</i>	82
Les politiques éducatives	83
De la compensation à la valorisation	84
<i>La pédagogie interculturelle</i>	85
<i>L'éducation interculturelle comme éducation à la communication</i>	87
L'interculturel comme élément constitutif de la communication	88
<i>De la compétence interculturelle à l'interculturalité</i>	89
<i>De l'interculturalité aux modèles socio-politiques différenciés</i>	90

Chapitre 3 L'interculturel en contexte ou l'application des principes psycho-anthropologiques en politiques nationales 93

L'Australie et la mosaïque de la différence : le modèle multiculturel	95
<i>De la terra incognita à la terre promise</i>	95
La naissance d'une nation	97
L'importance de l'avènement des moyens de communication	99
L'Australie Blanche	100
L'ouverture au monde	101
<i>L'adoption progressive d'un modèle multiculturel selon Whitlam</i>	103
Les années Fraser : cohésion, égalité et identité culturelle	104
Les années Hawke : le multiculturalisme au service de l'économie	105
Les années Paul Keating : l'espoir d'un pays isolé ou la lutte pour le multiculturalisme	107
Les années John Howard : la nostalgie de l'Australie Blanche	108
Les années Rudd & Gillard : l'occidentalisme discret	109
<i>L'éducation dans un pays multiculturel</i>	110
État des lieux démographique, de l'Australie au Victoria	112
<i>Bilan: de la fermeture à l'ouverture ou le pays aux multiples visages</i>	113
Le Québec, la pluralité et l'adhésion à un projet commun : le modèle interculturel	116
<i>De la colonisation à l'immigration</i>	117
État des lieux démographique du Québec	119
Les préoccupations interculturelles dans la sphère publique ou l'apparition d'un modèle	121
Les principes de la société québécoise	122
La place centrale de l'école	122
La « culture publique commune »	123
Le cas des accommodements raisonnables	124
<i>L'interculturel dans l'éducation ou la mise en place d'un modèle québécois</i>	126
Les premières politiques éducatives interculturelles	127
La réforme de l'éducation : les bases de l'approche interculturelle	128
Les rapports et programmes plus récents : la modernisation de l'interculturalisme	130
Détour par une influence marquante	133
Quand l'interculturel se transforme : le virage citoyen	134
<i>Bilan sur l'interculturalisme québécois</i>	137

Les lieux de la recherche interculturelle au Québec _____	138
L'interculturalisme québécois : un modèle, pas une politique. _____	139
La France ou la citoyenneté comme masque des différences : le modèle républicain _____	142
Les idéologies républicaines _____	144
<i>La diversité vue, la diversité tue</i> _____	<i>145</i>
L'évolution sémantique _____	146
Dans les médias _____	146
Chez les politiques _____	148
Quand les champs politique et médiatique se répondent _____	149
Les paradoxes du modèle républicain _____	150
L'interculturel... à la française _____	152
<i>Les problématiques interculturelles en éducation</i> _____	<i>154</i>
Les politiques assimilationnistes ou la culture comme problème _____	155
La pénétration du vocabulaire interculturel ou la brèche du modèle _____	156
La révision des mesures compensatoires mais la résistance à l'interculturel _____	158
De l'ouverture à un interculturel tronqué, au retour à un républicanisme modifié _____	159
Une citoyenneté qui doit se réviser _____	160
Les sursauts de problématiques interculturelles dans la sphère publique _____	161
<i>L'émergence de « lieux » pour penser l'interculturel</i> _____	<i>163</i>
Les applications concrètes _____	164
Conclusion : penser l'interculturel est indissociable de la communication et des médias _____	166
PARTIE 2 L'éducation aux médias _____	169
<u>Chapitre 1</u> La création du domaine de l'éducation aux médias _____	171
L'éducation aux médias, un domaine ambigu et pourtant stabilisé dans une expression internationalement reconnue _____	171
<i>L'éducation et les médias, une histoire ancienne</i> _____	<i>172</i>
L'éducation aux médias portée par un imaginaire des médias _____	173
L'éducation aux médias comme réponse à l'évolution des médias dans le social _____	177
<i>Fondements théoriques de l'éducation aux médias ou le miroir des recherches sur les communications de masse</i> _____	<i>179</i>
La phase d'expérimentation comme mosaïque théorique éclatée _____	180
La théorie des effets _____	181
Les approches critiques _____	183
Des effets limités à la perspective des usages et gratifications _____	184
La perspective sémiologique _____	186
Les théories des « Cultural Studies » _____	187
La perspective éthique _____	189
La perspective pratique _____	189
<i>Bilan : des fondements théoriques pour un domaine pertinent</i> _____	<i>190</i>
La phase de consolidation ou l'intégration cohérente des fondements théoriques _____	190
Les principes fondamentaux selon Masterman _____	191
<i>Définitions générales et consensuelles internationales</i> _____	<i>193</i>
Les premières définitions de l'UNESCO _____	193
L'association avec les instances nationales et l'importance des colloques _____	196
Un modèle partagé, construit sur les principes d'une éducation aux médias _____	199
Conclusion : un domaine pluridisciplinaire riche mais en marge _____	203
<u>Chapitre 2</u> L'éducation aux médias en contexte _____	205
L'éducation aux médias en Australie ou le chemin de la réussite _____	206
<i>Un contexte propice à l'apparition et l'intégration de l'éducation aux médias en Australie</i> _____	<i>207</i>

Les raisons d'une apparition précoce : une réponse adaptée au besoin d'innovation	209
La politique de l'attraction	210
La politique du maintien	211
La politique protectionniste	213
Les réformes de l'éducation ou la reconnaissance de pratiques étendues	215
Des rapports encourageants	216
Du « media for fun » au « serious subject »	218
De la formation générale au domaine professionnalisant	219
Les rassemblements et l'organisation d'un réseau	220
La création d'une instance	221
Des personnalités se mobilisent	222
Les premières critiques du domaine	223
<i>La création et l'implantation du cours Media Studies dans le programme scolaire du Victoria</i>	224
De la création d'un programme à sa mise en place effective	224
Première étape : une démarche exploratoire	225
Deuxième étape : déterminer le contenu éducatif du cours sur les médias	226
Troisième étape : la validation du programme	227
Dernière étape : la mise en place institutionnelle	227
L'éducation aux médias dans la durée	228
Un travail d'amélioration très laborieux	228
Une problématique portée dans les universités	229
Les définitions générales entourant le domaine	230
Définitions spécifiques de l'éducation aux médias en Australie	232
<i>Bilan : un domaine implanté, institutionnel et pérenne, ou l'histoire d'une éducation aux médias qui fonctionne</i>	234
L'éducation aux médias au Québec : de l'associatif à l'institutionnel	236
<i>L'étude des médias dispersée dans différents milieux</i>	237
L'étude du cinéma ou le contrôle des images	238
Des ciné-clubs dans les églises	238
Un aperçu des projets actuels	238
Le milieu associatif qui « protège » les enfants	239
Un contexte social qui prête à la protection	239
La défense des téléspectateurs	240
La tradition journalistique	240
<i>Les réformes éducatives ne sont pas aveugles à la place des médias</i>	242
De l'importance de repenser l'école à la nécessité de redéfinir les curriculums	243
Les États généraux sur l'éducation	244
La création du nouveau programme : le programme de formation de l'école québécoise	246
<i>Le CREM, création et disparition d'une instance officielle</i>	248
Un Centre de Ressource en Éducation aux Médias	248
Un statut autonome	248
Une mission concrète	249
Des aides publiques et privées	250
Les fonctions du CREM	251
La formation	251
Les ressources pédagogiques	253
Les projets	254
<i>L'institutionnalisation de l'éducation aux médias</i>	255
Qu'en est-il dans les classes ?	257
<i>Bilan : un domaine effacé ou l'histoire d'une institutionnalisation tardive sans application concrète</i>	257
L'éducation aux médias en France, une histoire de centralisation	259
<i>Naissance et évolution d'un domaine distingué par supports</i>	260

Éducation aux écrans et aux images, une forte demande mais une faible reconnaissance	261
Des ciné-clubs aux unions	261
Des projets académiques et nationaux se mettent en place	262
Une ouverture à tous les écrans	263
Des projets interministériels	263
La presse à l'école, une culture légitime de l'écrit qui rencontre les attentes scolaires	265
Des comités et associations de presse, au premier document officiel	265
Un rapport fondateur	266
<i>Naissance d'une instance officielle et centralisation (et perte de sa diversité ?)</i>	267
Les fondements du CLEMI	268
L'apparition d'une instance dédiée à l'éducation aux médias	268
L'orientation choisie pour un travail sur la presse	269
L'éducation aux médias à la française	272
Le processus définitoire de l'éducation aux médias porté par le Clémi	272
Les (non) conséquences de la centralisation du projet sur les programmes scolaires	273
<i>La question de l'image confrontée aux programmes scolaires institués</i>	274
<i>Informatique et Internet, une implantation incomprise dans les écoles</i>	275
<i>Quand le processus de légitimation devient officialisation : l'éducation aux médias dans les programmes scolaires français</i>	276
L'introduction de l'éducation aux médias dans les réformes	276
La formalisation du domaine dans le socle commun	277
<i>Bilan : un domaine officiel porté par une instance spécifique et pourtant en peine de reconnaissance</i>	279
Les trois modèles d'intégration de l'éducation aux médias : similitudes et différences	282
Remarques préliminaires	282
La relation entre les instances	284
Trois modèles : intégré, autonome et transversal	285
Conclusion : L'éducation aux médias, entre rêve et réalité	287

PARTIE 3 L'interculturel dans l'éducation aux médias.

Méthodologie et outils d'analyse 291

Chapitre 1 De la démarche... 293

Quand les questions émergent du cadre théorique...	293
... et se transforment en démarche générale de recherche	296
<i>Une approche qualitative et interprétative</i>	297
<i>L'étude de cas comme méthode de circonscription</i>	299
<i>Une approche internationale : Australie, Québec, France</i>	300
Le déplacement culturel	301
L'approche comparatiste	304
<i>Les terrains d'analyse</i>	306

Chapitre 2 ...à la technique d'analyse 309

La constitution d'un corpus pertinent et d'une méthode appropriée à son analyse	309
<i>De la limitation d'un terrain vaste à la constitution du corpus</i>	310
Textes et contextes	311
Du texte au discours	312
<i>Corpus naturel et corpus provoqué</i>	313
<i>Corpus principal et corpus secondaire</i>	314
L'analyse de discours et ses caractéristiques	316
<i>Les genres du discours</i>	317
<i>Les discours comme connaissance</i>	318
<i>La question du dialogisme</i>	320
<i>Le discours officiel comme « faiseur » de la réalité</i>	321
Discours instituants et discours institutionnels	323

<i>Les fonctions des discours</i> _____	325
<i>Typologie des discours</i> _____	326
<i>Les visées des discours</i> _____	327
<i>Éléments d'analyse</i> _____	329
Éléments de synthèse de la constitution des corpus _____	331

PARTIE 4 Présentation et analyse des corpus _____ 335

Chapitre 1 L'Australie, comme source d'inspiration _____ 339

Le corpus homogène de l'Australie _____	339
<i>Les discours de l'instance institutionnelle, le Victorian Certificate of Education</i> _____	339
Approche diachronique des discours instituants _____	340
Construction du programme de 1993 : sommaire mais parlant _____	341
Les changements apportés pour la révision du programme en 2003 _____	342
Quelques remarques au sujet du programme de 2003 : complexifié mais cohérent _____	343
Les modifications apportées à la version révisée de 2011 _____	344
Les nouveautés du programme 2011 : des apports significatifs _____	345
Bilan : une évolution théorique et énonciative des discours instituants _____	347
Approche synchronique des discours instituants _____	348
Les modalités énonciatives ou l'absence des sujets _____	348
La centralité du discours _____	349
La place du public _____	350
La dynamique communicationnelle _____	351
Bilan : un discours instituant qui s'affirme _____	351
<i>Les discours de l'instance légitime : Australian Teachers Of Media</i> _____	352
Les livres ressource comme mine de contenu à l'étude des médias _____	353
Les modalités énonciatives ou l'implication du « nous » _____	353
Processus de légitimation externe et interne _____	353
Les concepts clés _____	355
L'étude d'un chapitre, celui des représentations _____	357
L'autre ressource discursive institutionnelle : le magazine <i>Screen Education</i> _____	358
Un contenu varié en écho aux discours instituants _____	359
Présentation d'articles de <i>Screen Education</i> en exemplification _____	360
Les ressources en ligne _____	361
<i>Les acteurs du domaine rencontrés pour les besoins de la recherche</i> _____	362
<i>Conclusion : Les discours officiels sur l'éducation aux médias en Australie dessinent le visage d'un paradigme fort et ancré dans le champ éducatif</i> _____	363
L'éducation aux médias en Australie ou l'ancrage interculturel dans un projet de communication _____	364
<i>Première dimension du projet : la compétence communicationnelle</i> _____	364
<i>Deuxième dimension : l'aspect ludique et créatif des médias en éducation</i> _____	367
<i>Troisième dimension : les représentations comme élément central de compréhension des médias</i> _____	369
Une appropriation culturelle du concept de représentation _____	371
L'importance des études sur les stéréotypes _____	373
Bilan : quand l'analyse des dimensions révèle un autre aspect oublié du corpus _____	374
<i>Un ancrage théorique spécifique et constitutif</i> _____	375
L'influence des <i>Cultural Studies</i> _____	376
La question identitaire _____	378
Critique du fonctionnement des médias et protection de l'« australianité » _____	380
<i>Une convergence générale vers la question du sens</i> _____	384
L'éducation aux médias comme projet commun _____	385
L'éducation aux médias comme recherche d'une identité partagée _____	386
Conclusion : Les discours officiels en éducation aux médias en Australie révèlent un cas profondément ancré dans des problématiques interculturelles _____	388

Chapitre 2 Le Québec dans la mixité des influences _____ 391

Le cas du Québec : un corpus scindé entre deux paroles qui s'ignorent _____	391
<i>Les discours de l'instance institutionnelle : le Ministère de l'Éducation</i> _____	392
Une présence transversale des médias _____	393
Approche diachronique des discours instituants ou la preuve d'un manque de mémoire _____	394
Les rapports fondateurs de la réforme comme amorce du module « médias » _____	396
Les médias dans un monde contemporain _____	397
Éléments de contenu d'une éducation aux médias _____	399
<i>Les domaines généraux de formation : l'apparition des médias dans les curriculums</i> _____	401
Approche synchronique _____	401
Démarche définitoire des médias et rapport à l'école _____	401
La disparition de la formule « éducation aux médias » _____	402
Les fonctions du discours instituant _____	403
<i>Les objectifs du ministère, la nécessité de l'interdiscours</i> _____	405
<i>Bilan : des discours instituants isolés qui en appellent à l'interdiscours</i> _____	406
<i>Les discours de l'instance légitime : le Centre de Ressource en Éducation aux Médias</i> _____	407
Les matériaux pédagogiques en ligne _____	407
Les textes des ateliers de formation du CREM _____	409
Un média en relation _____	410
Le développement de la pensée critique _____	411
Éléments de contenus du projet d'éducation aux médias _____	413
Une construction discursive très significative _____	414
Les rapports de recherche comme organe de promotion de l'éducation aux médias _____	417
Mémoire du CREM sur la concentration dans l'industrie des médias (2001) _____	417
Mémoire du CREM sur la politique du cinéma et de l'audiovisuel (2002) _____	419
Une approche transversale des définitions du CREM _____	422
Bilan : des discours institutionnels normatifs mais riches dans leur fonction définitoire _____	424
<i>Les acteurs du domaine rencontrés pour les besoins de la recherche</i> _____	424
<i>Conclusion : des discours contraints par la relation des instances</i> _____	426
L'éducation aux médias au Québec ou la reconnaissance du projet interculturel via l'élève _____	429
<i>La centralité de l'élève dans le projet d'éducation aux médias</i> _____	430
Miroir du projet de l'école _____	430
Les médias comme accès à la réalité de l'élève _____	432
<i>Les médias dans un monde globalisé</i> _____	434
Internationalisation et mondialisation _____	435
Les médias et la question de la citoyenneté _____	439
<i>L'importance du langage</i> _____	442
Langue et langage _____	442
Une pertinence accrue du projet d'éducation aux médias _____	444
<i>Bilan : Langage, Internationalisation et Citoyenneté comme ancrages du projet d'éducation aux médias dans les perspectives interculturelles</i> _____	446
<i>Convergence autour de la question identitaire</i> _____	446
La centralité de l'élève comme révélatrice de l'importance du projet identitaire _____	447
La langue comme pivot de l'identité québécoise _____	449
La citoyenneté et l'ouverture sur le monde qui appellent à une identité forte et valorisante _____	450
Conclusion : les discours officiels en éducation aux médias au Québec redéfinissent le modèle interculturel _____	451
Chapitre 3 La France invariable, assurée mais timide _____	455
Le corpus déséquilibré mais homogène de la France _____	455
<i>Les discours de l'instance institutionnelle, le Ministère de l'Éducation Nationale</i> _____	456

Approche diachronique ou le saut des trente ans	457
Approche synchronique : le Socle Commun des Connaissances et des Compétences	458
Contextualisation du socle commun des connaissances et des compétences	458
Les médias dans le Socle	461
Les fonctions du discours sur l'éducation aux médias	464
Co-textualisation	464
Dynamique de l'énoncé	465
Renvoi discursif	467
Appel à l'interdiscours ou l'importance des rapports fondateurs	468
Le rapport Thélot « pour la réussite de tous les élèves » de 2004	468
Le rapport annexé à la loi de 2005	470
Lecture des programmes sous l'angle de l'éducation aux médias - Clémi	471
Bilan : un discours prescriptif révélateur de la position française	473
<i>Les discours de l'instance légitime : le Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information</i>	475
Les rapports et autres documents fondateurs comme faisant parler les discours institutionnels	476
Gonnet/Vandervoorde, 1982 : poser les jalons d'une éducation aux médias	477
<i>Une conception limitée des médias</i>	478
<i>Une légitimation traditionnelle du projet</i>	479
Bevort/Gonnet, 2001 : réactualisation d'un projet institué	480
<i>La dimension citoyenne réaffirmée</i>	481
<i>L'approche communicationnelle</i>	482
Les ressources pédagogiques	483
Présentation du texte d'introduction de l'éducation aux médias pour les enseignants	484
Comparaison des textes de 2006 et de 2011	485
Analyse du texte fondamental du corpus de 2011	488
Les fonctions du discours	488
La logique de légitimation externe	489
La logique de légitimation traditionnelle	490
La logique définitoire du projet d'éducation aux médias	490
<i>Les acteurs rencontrés pour les besoins de la recherche</i>	492
<i>Conclusion : une construction ambiguë d'un domaine limité</i>	493
L'éducation aux médias en France ou l'impénétrable modèle Républicain	495
<i>Centralité de l'école dans les discours sur l'éducation aux médias</i>	496
<i>Les médias comme « filtre »</i>	497
Le rapport Morano : 2011 sera l'année de l'éducation aux médias	499
Le rapport IGEN-IGAENR : l'éducation aux médias va mal	501
Un imaginaire largement implanté en France	502
<i>Une approche de l'éducation du siècle des Lumières</i>	504
La métaphore « lumineaire » ou l'articulation protection/ éclairage	504
Une ouverture sur le monde contrainte	505
<i>L'éducation aux médias, un projet d'éducation à la citoyenneté</i>	507
Le journalisme et la presse d'information	507
Un républicanisme intégré	508
<i>Bilan : Les discours en éducation aux médias comme méta-discours de l'institution</i>	510
Conclusion : L'éducation aux médias comme réaffirmation du modèle Républicain	511

PARTIE 5 Interprétation et prospective 515

Chapitre 1 Analogies et dissemblances, comparer pour mieux comprendre 517

Relation entre les discours : pas toujours en miroir de la relation entre les instances	519
<i>De la symétrie des visées...</i>	519
<i>... aux fonctions inégales</i>	520
<i>Le document le plus riche du corpus</i>	522

La comparaison : similitudes et différences versus généralisation et particularité	523
<i>Les grandes similitudes de constitution du projet toujours confrontées à des terrains distincts</i>	524
<i>Les stratégies définitives des discours officiels</i>	525
<i>Les thématiques constitutives</i>	527
<i>La cohérence nationale</i>	528
<i>Synthèse sur les cas étudiés : les logiques d'intégration</i>	530
Conclusion : éléments de convergence de l'éducation aux médias et des problématiques interculturelles	532
Chapitre 2 Penser l'interculturalité des médias	537
Pilier 1 : La communication...	538
<i>Comme terrain commun</i>	538
<i>Comme dispositif</i>	539
<i>Comme principe de diversité</i>	542
Pilier 2 : La citoyenneté...	543
<i>Comme ciment des appartenances</i>	544
<i>Comme cheminement interculturel</i>	545
Pilier 3 : Le sens...	547
<i>Comme information ou connaissance ?</i>	548
<i>Comme enjeux sociaux</i>	550
<i>Comme terrain de confrontation</i>	551
<i>Comme enjeu de représentativité</i>	553
<i>Comme enjeu de représentation</i>	555
Pilier 4 : Les identités...	557
<i>Comme elles se questionnent dans les médias</i>	558
<i>Comme modalité de la réception</i>	559
<i>Comme ethnocentrisme versus ethnorelativisme</i>	560
<i>Comme définitions de soi</i>	562
Pour une éducation interculturelle aux médias	565
La représentation, concept outil	567
<i>Les deux niveaux de la représentation</i>	569
<i>La représentation telle qu'elle s'interpose entre le langage et la réalité</i>	571
<i>Conclusion : un concept opérant pour penser l'interculturalité des médias</i>	573
Conclusion	575
Pour répondre à la convergence de l'éducation aux médias et des problématiques interculturelles	576
L'interculturalité des médias comme potentiel d'éducation interculturelle aux médias	580
Pour instruire l'interculturalité des médias dans un champ scientifique conjoint	581
Une éducation interculturelle aux médias testée dans un projet de recherche participative	583
Bibliographie	587
Ouvrages & chapitres d'ouvrages	587
Articles de revues	608
Colloques & textes de présentation	616
Mémoires & Thèses	618
Rapports officiels	619
Webographie	623
<i>Webographie pour l'Australie</i>	623
<i>Webographie pour le Québec</i>	623
<i>Webographie pour la France</i>	624

Annexes	625
Annexes pour l'Australie	627
Annexes pour le Québec	655
Annexes pour la France	677
Acronymes	703
Index des tableaux et schémas	707
Table des matières	709

MEDIAS ET INTERCULTURALITE : L'EDUCATION AUX MEDIAS DANS UNE PERSPECTIVE
COMPARATIVE INTERNATIONALE (AUSTRALIE, QUEBEC, FRANCE)

Cette thèse explore le potentiel interculturel des médias. Les médias sont des dispositifs de médiation investis dans des logiques locales et des échanges internationaux ; ils produisent alors des conditions nouvelles d'interaction interculturelle qui nous interpellent. Dans une démarche pratique et analytique, l'éducation aux médias est le terrain privilégié pour développer autant la maîtrise des outils que l'investigation heuristique de la configuration médiatique. Ainsi, avons-nous identifié les dimensions interculturelles du domaine de l'éducation aux médias dans le cadre d'une analyse socio-anthropologique des discours institutionnels de l'Australie, du Québec et de la France. Cette étude montre des logiques discursives et pragmatiques distinctes, et révèle divers imaginaires sociaux sur les médias, notamment dans leur rapport aux questions culturelles. De là, les études de cas nous présentent ces discours comme le lieu de convergence de l'éducation aux médias et des problématiques interculturelles, abordé dans la contrainte du modèle socio-politique national de gestion de la diversité culturelle (multiculturel, interculturel, républicain). Enfin, la perspective internationale comparative permet tout à la fois de singulariser les cas et d'identifier les dimensions transversales qui se présentent comme autant de piliers réflexifs pour envisager l'interculturalité des médias. À partir des questions de communication, de sens, d'identité et de citoyenneté, soulevées dans le cadre institué de l'éducation aux médias, nous proposons alors d'ouvrir la voie à une réflexion sur l'*éducation interculturelle aux médias* articulée autour d'une approche pluridisciplinaire du concept de représentation.

MOTS-CLES : Médias, interculturel, communication, représentation, éducation aux médias.

MEDIA AND INTERCULTURALITY: MEDIA EDUCATION IN AN INTERNATIONAL
COMPARATIVE PERSPECTIVE (AUSTRALIA, QUEBEC, FRANCE)

This thesis studies the intercultural potential of the media. They are mediation processes involved in local and international exchanges that produce new conditions for challenging cross-cultural interactions. From a practical and analytical perspective, media education is the privileged place for empowering both the use of media tools and the heuristic investigation of the media sphere. Therefore, we explored the intercultural dimensions of media education as a field, through a socio-anthropological institutional discourse analysis in Australia, Quebec and France. This study focuses on distinct discursive logics and pragmatics, and shows various social imaginary of the media, particularly in relation to cultural issues. The case studies underline the focal point of media education and intercultural communication, constrained in the national socio-political management of cultural diversity (multicultural, intercultural, republican). Finally, the international comparative perspective allows the identification of the specificity of each case, as well as the cross-cutting issues that reveal entry points to reflect on the intercultural potential of media. Raising the matters of communication, signifying practices, identities and citizenship framed in established media education project, we then set the stage for a debate on *intercultural media education*, grounded in a multidisciplinary approach of representation.

KEY WORDS: Media, intercultural, communication, representation, media education.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE-PARIS 3
École doctorale Arts et Médias, ED 267
Laboratoire Communication, Information, Médias
1 rue Censier
75005 Paris

UNIVERSITE LAVAL - QUEBEC
Doctorat de communication publique
Faculté des études supérieures
1055, avenue du Séminaire
Québec G1V 0A6