

questions
de communication

Questions de communication

22 | 2012

Patrimonialiser les musiques populaires et actuelles

Éducation aux médias et problématiques interculturelles. Question de méthodes

Media Education and Crosscultural Issues, Methodological Concerns

Marlène Loicq



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/6946>

DOI : 10.4000/questionsdecommunication.6946

ISSN : 2259-8901

Éditeur

Presses universitaires de Lorraine

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2012

Pagination : 285-300

ISBN : 978-2-8143-0130-6

ISSN : 1633-5961

Référence électronique

Marlène Loicq, « Éducation aux médias et problématiques interculturelles. Question de méthodes », *Questions de communication* [En ligne], 22 | 2012, mis en ligne le 31 décembre 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/6946> ; DOI : 10.4000/questionsdecommunication.6946

Tous droits réservés

> NOTES DE RECHERCHE

MARLÈNE LOICQ

Communication, information, médias

Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

Groupe de recherche sur les images et les représentations sociales

Université Laval, Québec

marleneloicq@gmail.com

ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET PROBLÉMATIQUES INTERCULTURELLES. QUESTION DE MÉTHODES

Résumé. — Les médias posent de sérieuses questions interculturelles. Pour les comprendre, nous avons mené une recherche, dans le cadre d'une thèse en cotutelle, portant sur la convergence de deux formes de communication, médiatique et interculturelle, au sein des discours institutionnels sur l'éducation aux médias de l'Australie, du Québec et de la France. Les méthodes, multiples, construites en miroir d'une problématique évolutive, se sont avérées pertinentes pour répondre aux différents niveaux de connaissance sollicités, autant dans l'approche internationale et la posture comparatiste, que par l'étude de cas et dans l'usage des outils de l'analyse de discours. Cette contribution en présente les principales étapes méthodologiques ainsi que la cohérence générale.

Mots clés. — Médias, interculturalité, analyse de discours, comparaison internationale, étude de cas.

Les médias sont des flux internationaux responsables de l'interaction de divers univers de définition. Ils peuvent être appréhendés par leur capacité à produire des circonstances de rencontre interculturelle. Inévitablement, ils occupent une place importante dans la vie sociale et jouent certainement un rôle majeur dans la socialisation (Buckingham, 2003). Mais qu'en est-il de leurs rôles dans la socialisation interculturelle ? Leur potentiel interculturel est-il exploité à des fins éducatives ? Quelles dimensions des médias constituent ce potentiel et comment les exploiter ? Ces questions ont amorcé la recherche doctorale sur les médias et l'interculturalité (Loicq, 2011) dont cette contribution présente les principales étapes méthodologiques, ayant conduit à l'identification des dimensions interculturelles de l'éducation aux médias. Si l'éducation aux médias est un projet différemment implanté dans les politiques éducatives à travers le monde, elle circule et se constitue en partie dans les mises en mots internationale (notamment sous l'égide de l'Unesco), puis nationale dans la transformation de ces préconisations en politique éducative locale. Ainsi, si l'éducation aux médias est forte d'une histoire commune, est-ce dans les discours officiels, plutôt que dans la singularité des pratiques qui manquent de prédictibilité, de continuité et de cohérence, que l'on peut en saisir la véritable essence. C'est donc par une analyse socio-anthropologique des discours institutionnels de l'éducation aux médias en Australie, au Québec et en France que nous avons identifié ses points de convergence avec les problématiques interculturelles. Au sein de ces trois terrains, le rapprochement des formes de communication (interculturelle et médiatique), outre l'importance de leurs enjeux, révèle la prégnance des modèles sociopolitiques dans la place octroyée aux médias dans l'éducation et valorise les approches socio-anthropologique et comparative en sciences de l'information et de la communication (sic).

Le cadre de la recherche ou comment circonscrire l'objet pour une méthodologie en plusieurs mouvements

Très tôt, les jeunes – grands consommateurs et habiles usagers des médias – ont été perçus comme des victimes de la manipulation des médias commerciaux et idéologiques. Ceux-ci ont alors été introduits dans les systèmes éducatifs sous l'impulsion d'enseignants soucieux de donner les armes critiques à ces futurs citoyens actifs dans des démocraties modernes (Masterman, 1985). Libellé par l'Unesco comme « éducation aux médias », ce projet d'*empowerment* (« responsabilisation ») a évolué au gré de l'implantation des divers objets médiatiques dans la vie sociale (Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay, Pérez Tornero, 2008), de même que corrélativement aux théories et modèles sur la communication de masse (Anderson, 1980 ; Piette, 1988). Ainsi a-t-on vu se dessiner une éducation *contre* les médias (fondée sur les préceptes des théories des effets), puis *par* les

médias (avec le développement de *médias éducatifs* et une approche des usages) et finalement, une éducation *aux* médias, curieuse de comprendre l'ensemble de la configuration médiatique, dans toute la complexité et la pluridisciplinarité que cela implique. Aujourd'hui, l'éducation aux médias est un domaine stabilisé mais ambigu (Jacquinot, 1995). Malgré le consensus théorique acquis, son application reste relative aux formes que prennent les politiques éducatives. « Intégrée » en Australie, « autonome » au Québec et « transversale » en France, l'éducation aux médias y renvoie à différentes réalités théoriques, didactiques et sociologiques, mais a, partout, atteint le moment de son institutionnalisation.

Ces politiques éducatives sont elles-mêmes fortement soumises aux modèles sociopolitiques dans lesquels elles viennent prendre place. La question interculturelle ne s'y pose d'ailleurs pas de la même façon. Ancrée dans un modèle multiculturel intégré, l'éducation australienne adopte systématiquement les politiques de la diversité dans la gestion de ses publics scolaires ; au Québec, c'est l'idéologie sociale qui dicte un interculturelisme largement construit par les pratiques éducatives des plus grandes villes ; en France, les politiques interculturelles ont échoué à se faire une place au sein de l'institution scolaire républicaine, mais ont réussi à y introduire (timidement) l'idée de distinction. Or, cette recherche montre que l'éducation aux médias aborde l'interculturalité des médias de la même façon que le font les politiques publiques de gestion de la diversité culturelle. En d'autres termes, les discours officiels sur l'éducation aux médias reflètent les modèles sociopolitiques dans lesquels ils viennent prendre place. C'est ce que révèle l'analyse anthropologique de ces discours institutionnels dans une perspective comparative internationale de l'Australie, du Québec et de la France.

Face à la complexité du phénomène et à la variabilité des situations, la méthodologie adoptée a occupé une place importante du travail, et c'est précisément à cette dimension qu'est dédiée cette contribution.

Constituer les éléments de la comparaison internationale

Pour saisir l'appropriation des théories et modèles circulant au sein de l'éducation aux médias et l'histoire de l'intégration des connaissances sur les médias dans les programmes scolaires et pour s'imprégner des conceptions admises des notions constituant l'idée d'interculturalité et des politiques publiques de gestion de la pluralité culturelle des sociétés, notamment dans le milieu éducatif, la démarche socio-anthropologique s'est avérée la plus pertinente. Dans ce *corpus* international, et à partir des objectifs de la recherche, la posture comparatiste s'est imposée comme solution d'identification des points de similitude et de différence, non pas dans le but de créer des idéaux-types, mais d'en relever les particularités nécessaires à l'interprétation de notre *corpus* de discours institutionnels.

L'approche internationale : ou comment sortir du « nationalisme méthodologique »

Cette 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 l'objet, permettant tant de saisir la richesse des approches nationales que d'en avoir une connaissance générale hors des limites imposées par les cadres culturels. Ainsi avons-nous choisi une perspective internationale comme solution de localisation/délocalisation, aussi bien dans la compréhension du domaine de l'éducation aux médias que dans celui de l'interculturalité. Mais cette démarche comporte de nombreux risques dont la position du chercheur face à, d'une part, la proximité avec un environnement familier apparaissant comme naturel et, d'autre part, à une trop grande distance avec les contextes dits étrangers. Pour pallier ces obstacles, deux éléments essentiels sont à prendre en compte : le déplacement culturel d'abord, sa mise en perspective dans la posture spécifiquement comparatiste ensuite.

Pour bien cerner un questionnement culturel, Claude 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 mis cet aspect en pratique en recueillant les récits de l'histoire de l'institutionnalisation de l'éducation aux médias par ceux qui l'ont vécue ;
- 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). Nous avons adopté cette posture en optant pour l'immersion longue dans chacun des terrains étudiés ;
- le *déplacement symbolique* ou l'implication. Comprendre les codes de l'autre culture implique une assimilation partielle de 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 l'une des formes identifiées de situation interculturelle. En nous plaçant dans cette posture, il s'agissait de saisir la profondeur des questionnements, des contraintes et des enjeux que cela soulève. Pour cela, nous ne nous sommes pas contentée d'une position d'observation, mais avons participé aux sociétés d'accueil en y trouvant un emploi, un logement, des relations et des activités sociales, etc.

La démarche internationale invite donc à l'immersion culturelle afin de *voir* notre objet évoluer et se mouvoir dans les dynamiques sociales du quotidien pour offrir une appréhension qui renforce le cadre de l'analyse proprement dite. Elle demande alors une mise à distance du caractère d'évidence des objets les plus familiers et une appropriation de ceux les plus lointains. En effet, « 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). Pour cela, l'étude du cas français a été réalisée en dernier, après avoir vécu les expériences australiennes et québécoises permettant le détachement.

L'immersion dans les autres contextes et la confrontation avec leurs cultures permettent d'améliorer sensiblement la qualité de la connaissance du sujet pour de nombreuses raisons. D'une part, l'immersion procure la possibilité de saisir l'articulation de la culture dans la langue (utile à l'analyse des discours), d'en saisir plus facilement la complexité et le sens. 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. Dans le cas de l'Australie où se pratique l'anglais, dite pour nous *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-elle à une meilleure compréhension du contexte sociohistorique, 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'immerger dans une autre culture permet, par effet de miroir, de mieux comprendre sa propre culture ; ou, comme l'énonce Claude Claret (1985 : 738), « 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 ». Le cas de la France, élément culturel plus *naturel* pour nous, intégré à la comparaison, devait alors aussi bénéficier d'une démarche d'appropriation, non plus par l'immersion, mais par la mise à distance permise par la démarche socio-anthropologique de cette perspective internationale. L'immersion culturelle longue (en Australie et au Québec) a permis de mieux appréhender la complexité des questions culturelles et la façon dont elles se posent (dans le politique ou le social), 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.

L'étude de cas : méthode de circonscription

Les phénomènes étudiés sont ici 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. Cette méthode 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 tenue pour simplement exploratoire ou, du moins, accessoire aux autres techniques de recherche, l'étude de cas est aujourd'hui considérée comme « plan de recherche complet en soi » (Karsenti, Demers, 2000 : 226). Robert Yin (1984 : 23) la définit 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 ». En effet, chacun des terrains étudiés a conduit à des lieux et des supports d'investigation divers. En Australie, le multiculturalisme est institutionnalisé, c'est donc dans la politique que se dessine ce modèle qui, dans les sphères sociales et privées, ne se présente pas comme problème (Hilferty, 2008 ; Piquet, 2004 ; Young, 1995) ; l'éducation aux médias y a elle aussi très tôt été consignée en politique éducative. Ce sont les textes officiels, contextualisés par la rencontre des acteurs impliqués dans leur institutionnalisation, qui ont permis d'en retracer la genèse. Le modèle interculturel québécois se constitue plutôt dans le social. N'étant pas une politique, c'est dans le domaine des interventions (médicales, sociales, scolaires) que s'érigent les grands principes de cette idéologie (McAndrew, 2006 ; Ouellet, Pagé, 1991 ; Toussaint, 2010) ; l'éducation aux médias y a également trouvé ses sources, mais l'absence d'archivage par les milieux associatifs nous a condamnée à nous concentrer sur la parole des acteurs pour en constituer l'historique. La France, par son modèle républicain intégré, présente un modèle *a priori* antinomique à l'idée même d'interculturalité de la vie publique. Il n'empêche que l'École a toujours été le lieu le plus sensible à la confrontation du modèle républicain avec la distinction culturelle (Kerzil, 2002 ; Abdallah-Pretceille, 1999 ; Demorgon, Lipiansky, 1999 ; Camilleri, Cohen-Emerique, 1989) ; l'histoire de l'éducation aux médias y est plus facile à retranscrire car le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI) en consigne les principales étapes d'institutionnalisation (bien qu'il ne valorise pas vraiment toutes les initiatives menées de 1960 à aujourd'hui).

En autorisant la mise en cohérence d'un système social spécifique comme objet, l'étude de cas permet de répondre à notre premier objectif historicodescriptif du domaine de l'éducation aux médias et de l'éducation interculturelle dans chacun

des pays étudiés. L'objet ainsi déterminé crée la situation d'ancrage de notre recherche dans une démarche contextualisante tant l'importance est mise sur l'observation des cadres d'existence de l'objet étudié et de la place qu'il occupe dans les dynamiques sociales. Par ailleurs, puisque les éléments de définition et de composition des questions interculturelles comme celle de l'éducation aux médias ne se constituent ni ne circulent selon les mêmes logiques sociales sur nos trois terrains, le problème de la comparabilité des objets se pose.

La posture comparatiste

Les études de cas conduites dans une perspective internationale soulèvent inévitablement la question du raisonnement comparatif sur lequel les opérations de classement reposent. 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 qu'établir des *familles* d'appartenance (ce qui est similaire) en fonction de critères convenus (Vigour, 2005).

La comparaison internationale a été pensée par Marc Maurice (1989) selon trois approches différentes. Il distingue les approches fonctionnalistes qui postulent une forme d'universalisme, 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 au jour la continuité des dimensions structurelles des organisations d'un pays à l'autre). Ainsi le national est-il uniquement contextuel. Alors que, dans l'approche culturaliste, le national est conceptualisé en termes de culture nationale, ayant une influence forte sur les phénomènes étudiés. Les objets d'analyse sont donc porteurs de particularisme et 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, Marc 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 conduit à la « construction des acteurs dans leur rapport à la société », permettant de dessiner un phénomène cohérent mais complexe, ouvert à la comparaison, résultat d'une posture générale plutôt que d'un simple outil de collecte de données. 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.

Ainsi la comparaison a-t-elle permis d'identifier les dimensions interculturelles propres au contexte et celles, plus transversales, attribuables aux médias eux-mêmes. Nous avons montré que l'éducation aux médias pose les questions interculturelles de la même manière que le fait la société dans laquelle elle s'étudie, c'est-à-dire autour des problématiques de la valorisation des différences dans le modèle multiculturel australien ; de la reconnaissance de celles-ci dans le modèle interculturel québécois ; de l'égalité dans le modèle républicain français. Ces éléments de convergence de l'éducation aux médias avec les problématiques interculturelles se situent sur le plan des dimensions spécifiques des médias, telles les questions d'identité, de communication, de sens et de citoyenneté. Chacune d'elles, présentées sous forme de pilier pour penser l'interculturalité des médias, est transversale aux discours sur l'éducation aux médias dans lesquels elle occupe une place distincte selon les contextes. C'est de leur comparaison que naissent les spécificités de chacun des cas et la transversalité du potentiel interculturel médiatique. Ici, c'est bien l'étude de cas qui a permis de circonscrire les cohérences nationales en objets comparables et d'ancrer l'analyse de discours institutionnels dans une perspective socio-anthropologique contextualisante. Celles-ci ont été menées dans l'immersion culturelle et se sont fondées sur des entretiens avec des acteurs majeurs du domaine de l'éducation aux médias qui ont également contribué à déterminer un corpus pertinent.

Le matériau d'analyse et la mobilisation des outils

De la détermination des terrains à la constitution du corpus

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). S'il a en commun de circonscrire l'étendue du corpus, les cas de l'Australie, du Québec et de la France présentent des caractéristiques propres. Uniformément, l'éducation aux médias y existe sous diverses formes (associative, médiatique, scolaire) et envers divers publics (adultes, jeunes enfants, adolescents). Nous nous intéressons aux pratiques scolaires, car étant obligatoires, elles peuvent bénéficier à un auditoire large et diversifié. De plus, elles représentent 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 de l'enseignement 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 été identifié par le travail sociohistorique qui permet

ensuite d'en positionner les frontières pour chacun des cas. Cette première étape, exploratoire, a permis d'exclure du corpus les instances ne participant pas à l'officialisation du domaine et, au contraire, de ne considérer que celles sources de discours ayant une fonction définitoire, programmatique ou prescriptive, c'est-à-dire ayant la capacité de faire exister le domaine par sa mise en mots officielle. Les documents identifiés comme pertinents sont considérés dans leurs relations avec les conditions historiques de production du discours.

Ces textes sont donc appréhendés comme les discours officiels sur l'éducation aux médias, en fonction du critère de légitimité d'énonciation tel que défini par Michel 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 ». Les études de cas de l'éducation aux médias en Australie, au Québec et en France, ont permis d'identifier, dans chacun de ces terrains, la présence de deux instances porteuses du projet : une instance institutionnelle, le ministère en charge de l'éducation (Victorian Curriculum and Assessment Authority en Australie ; ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport au Québec ; ministère de l'Éducation nationale en France), et une instance exécutive légitime (Australian Teachers of Media en Australie ; Centre de ressource en éducation aux médias au Québec ; CLEMI en France), au statut divers selon les cas. Elles sont les deux sources énonciatrices des discours sélectionnés pour le corpus.

Corpus naturel et provoqué, corpus principal et secondaire

Le corpus, « traces communicationnelles » (Bardin, 2003 : 247) et source de connaissances sur le sujet traité, s'impose comme étant « le plus judicieux à décrypter ». Nous appréhendons le corpus au sens large comme constitué de tous les matériaux d'analyse prenant en compte tant les éléments linguistiques textuels (tel que le propose Roland Barthes dans une vision sémiolinguistique du corpus) que 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 la méthodologie dans une démarche communicationnelle des sciences de l'information et de la communication. Rappelons que, selon Bernard 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 qui consiste à « replacer l'étude de tout phénomène de communication dans l'histoire ». Dès lors, nous avons constitué, dans un premier temps, un corpus principal 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, fondateurs, définitoires et prescriptifs de l'éducation aux médias dans trois contextes différents et est accompagné d'un corpus secondaire (naturel et provoqué) contextualisant.

Ce corpus secondaire, *provoqué*, puisque suscité pour les besoins de la connaissance, vise essentiellement à mettre en perspective le premier et est 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 de saisir une expérience personnelle, pratique et singulière, articulée dans un processus cognitif de mise en sens pour autrui. Située dans le temps et l'espace social, elle porte aussi des enjeux collectifs dans lesquels les faits peuvent se comprendre et doivent être interprétés. Ces récits complètent le souci de triangulation 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 de s'assurer d'une bonne compréhension du corpus, évitant ainsi les biais de subjectivité dans l'interprétation de leur sens. Ce corpus secondaire est donc utilisé à la demande du corpus principal qu'il vise à compléter, interpréter et expliquer. C'est par une hybridation des méthodes de l'analyse de discours et des méthodes de la sociologie compréhensive par entretiens semidirectifs que nous répondons à ce besoin de contextualisation. Nous approchons alors de ce que Claire Oger et Caroline Ollivier-Yaniv (2006 : 64) nomment l'« anthropologie des discours institutionnels ».

De plus, ce corpus secondaire comprend une dimension informelle due à la présence prolongée sur le terrain et aux différentes expériences représentant une connaissance générale du sujet. Ainsi, malgré l'absence de traces tangibles de ces divers contacts avec l'objet, le 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 enjeux qui en émergent.

Enfin, ce corpus secondaire comprend également des données documentaires annexes (tels 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 permet, comme Claire Oger (2005 : 114) le souligne, « d'éviter que la clôture du corpus ne devienne un obstacle à une compréhension globale des pratiques institutionnelles ». Aussi ce corpus secondaire permet-il 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 de ces différentes approches que l'on peut saisir le discours en rapport avec ses conditions de production.

L'analyse anthropologique des discours institutionnels

Dans le cadre de cette analyse de discours (Sarfati, 2009 ; Salazar-Orvig, 2003), le corpus sélectionné doit être représentatif d'une parole officielle à l'égard de l'éducation aux médias. La démarche socio-anthropologique d'approche des discours institutionnels permet d'en cerner la cohérence. Issus d'horizons culturels et politiques divers, les textes constituant le corpus ne sont pas homogènes. Pourtant, tous partagent la volonté de faire exister le domaine de l'éducation aux médias sous une forme discursive prescriptive et définitoire. Ils ont alors pour similitudes tant le macrogenre didactique, leur fonction constitutive du domaine de l'éducation aux médias, que leur caractère *a priori* définitoire. Malgré les cadres distincts d'élaboration de ces discours, ils partagent un ensemble de modalités et de visées, de par leurs statuts, mais se différencient dans leurs fonctions effectives. En d'autres termes, si le corpus est constitué sur le fondement de son homogénéité de principe, il révèle rapidement des différences majeures qui nous conduisent à articuler les modalités d'intégration (« intégrée » en Australie, « autonome » au Québec, « transversale » en France) avec les logiques discursives (« prescriptives », « normatives », « argumentatives »). De plus, si la connaissance du domaine de l'éducation aux médias se réalise *dans* et *par* le discours qui apparaît comme un lieu privilégié de travail du sens, le consensus pourtant acté par les rencontres internationales (Unesco de 1984 à 2011) montre ses limites. Dans les politiques éducatives, l'appropriation des notions et concepts fondateurs du domaine révèle d'importantes disparités, comme en témoigne le tableau de synthèse présenté ci-dessous :

Tableau I. 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	éléments de connaissance	actualités
Médias	médiation	outil	filtre
Supports	tous	principalement les grands médias	la presse
Pratiques	créatives	ludiques	responsables
Éducation aux médias	discipline	domaine	compétence

Les arguments invoqués dans la plaidoirie pour une implantation de l'éducation aux médias dans les pratiques éducatives se retrouvent dans les trois cas, mais renvoient à différentes réalités. Par exemple, l'omniprésence des médias est appréhendée comme une opportunité en Australie, comme une réalité

au Québec ou comme une contrainte en France ; l'ouverture au monde est permise par les médias (Australie), par les pratiques médiatiques (Québec) et par l'école (France).

L'analyse des discours dévoile donc les imaginaires sous-jacents à la mise en mots, confrontés aux réalités de fonctionnement de l'institution elle-même. D'où la difficulté de penser une méthode unique pour appréhender le discours institutionnel qui trouve toute sa pertinence non seulement dans son contexte de production, mais aussi dans l'ensemble des autres productions discursives qui l'accompagnent et qui diffèrent d'un cas à l'autre. En Australie, ce sont majoritairement les programmes officiels et les politiques publiques, associées aux paroles d'acteurs, qui produisent les éléments essentiels à l'analyse ; au Québec, ce sont les rapports, et autres documents d'experts, annexés aux lois et programmes, qui constituent la substance de l'interdiscours ; en France, ce sont essentiellement les productions discursives du CLEMI qui accompagnent ces textes prescriptifs et lui donnent tout son sens.

Globalement, c'est aussi parce que l'éducation aux médias est traditionnellement un projet de la société civile, porté par des militants et des associations de terrain, que son histoire est essentielle pour en comprendre véritablement les discours institutionnels actuels. Dans le cas de l'Australie, l'approche socio-anthropologique a permis de saisir certaines dimensions inhérentes au projet, comme l'importance mise sur la pratique et l'aspect créatif ; au Québec, elle a facilité l'identification de la dimension pédagogique axée sur la participation du sujet, ses pratiques médiatiques étant considérées comme des expériences de vie et son implantation dans une dimension internationale comme enjeu majeur ; en France, elle a conduit à identifier la philosophie porteuse du projet et l'emphase donnée à la presse d'information. Encore une fois, la connaissance du terrain a permis de saisir la subtilité de la relation entre les instances et les discours, indispensable à l'interprétation des discours officiels.

Conclusion

L'analyse des discours institutionnels mobilisée tire sa pertinence de la délimitation territoriale (symbolique), effectuée grâce à la démarche socio-anthropologique. L'immersion et la rencontre des acteurs ont produit les éléments indispensables à l'interprétation des discours et la posture comparatiste internationale a permis leur association en des formes cohérentes et, là aussi, signifiantes. Les démarches méthodologiques qui forment la structure de ce projet se sont donc 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, faite de l'appropriation de données informelles qui participent à la compréhension de l'objet dans son environnement socioculturel, servant, notamment, la nécessaire contextualisation des discours officiels.

Ces éléments historiques ont été constitués concomitamment à un questionnement sur les problématiques interculturelles dans ces mêmes contextes, dont nous avons su tirer profit dans l'identification des dimensions pertinentes de comparaison. Ces cas ont permis de saisir le phénomène dans la cohérence sociétale du modèle qui le constitue, ce qui s'est avéré heuristiquement nécessaire. L'*analyse de discours institutionnels* qui, au-delà de la technique d'analyse, reste ouverte à l'introduction d'éléments pertinents de révélation du sens, par les données du corpus secondaire (qu'elles soient issues des entretiens, de l'immersion ou des interdiscours), a conduit à une identification plus fine des éléments constitutifs du domaine et de leur dynamique de fonctionnement au cœur d'un système éducatif et d'un contexte social que l'approche socio-anthropologique a rendue plus facilement identifiables. Enfin, la *comparaison internationale* a permis d'identifier les particularités, d'autant plus signifiantes, et les similitudes généralisables, dans une démarche qui entraîne aussi une réflexivité elle-même empreinte d'interculturalisme. Située à divers moments de la démarche, la posture comparatiste a mobilisé différents regards sur l'objet de recherche, stimulant ainsi la précision de l'analyse. C'est la comparaison qui participe à l'harmonisation de ces différentes méthodes en relevant l'importance de garder un corpus ouvert et en incitant au déplacement culturel qui, face aux données, assure la mise à distance comme la proximité nécessaires à leur interprétation. Cette posture nécessite plusieurs étapes qui ne sont pas successives mais souvent simultanées ou progressives, imbriquées et complémentaires. L'ampleur du sujet et l'étendue des terrains demandent nécessairement une grande implication du chercheur (temporelle et spatiale) qui pourrait être sujet à critique. Mais si en analyse de discours, « chaque ensemble discursif va susciter les éléments de sa propre analyse » (Coulomb-Gully, 2002 : 112), leur articulation dans leur environnement socioculturel, résultat de l'ensemble de ces démarches méthodologiques, est indispensable.

Ensemble, ces approches ont permis d'identifier des points de convergences majeurs, piliers d'une réflexion sur *l'interculturalité des médias*, notamment dans une perspective éducative. Les résultats montrent que, si l'éducation aux médias pose, en premier lieu, les questions interculturelles de la même façon que le font les modèles sociopolitiques dans lesquels elle s'inscrit, c'est pour révéler, en second lieu, des points de convergence majeurs entre ces deux projets. Ceux-ci peuvent être synthétisés par le fait qu'ils sont tous deux des éducations à la communication. Par conséquent, les conclusions incitent à poursuivre l'investigation du potentiel interculturel des médias, dès lors envisagés comme des formes de médiations (Barbero, 2002), d'interactions (permettant de rompre définitivement avec l'idée d'une relation stigmatisante, passive et aliénante des jeunes aux industries culturelles). L'éducation aux médias se présente comme un projet de communication incitant la connectivité, la créativité et la réflexivité et ce, par tous les genres et sur tous les supports médiatiques. Si éduquer aux médias est porteur d'enjeux citoyens, critiques, éducatifs, participatifs, etc., c'est aussi un moyen d'installer un lieu de médiation où transigent des pratiques, des réflexions et des innovations que nous, chercheurs en *sic*, avons parfois bien du mal à circonscrire (Maigret, Macé, 2005) et que nous avons, de fait, exclu de notre

analyse. Dès lors, dans une tout autre approche de cette même problématique, le cadre défini de la classe d'éducation aux médias apparaît comme un terrain fertile et propice à l'investigation des pratiques médiatiques, à partir de la parole des acteurs, du lieu de leur recomposition symbolique et sociale (le groupe de pairs), du moment où est suscitée une réflexion à partager sur le sujet, dans une posture qui serait à la fois ethnographique et participative (Loicq, 2012).

Références

- Abdallah-Pretceille M., 1999, *Éducation interculturelle*, Paris, Presses universitaires de France.
- Anderson J. A., 1980, « The theoretical lineage of critical viewing curricula ? », *Journal of Communication*, 3, vol. 30, pp. 64-71.
- Barbero J. M., 2002, *Des médias aux médiations. Communication, culture et hégémonie*, Paris, CNRS Éd.
- Bardin L., 2003, « L'analyse de contenu et de la forme des communications », pp. 243-269, in : Buschini F., Moscovici S., eds, *Les méthodes des sciences humaines*, Paris, Presses universitaires France.
- Blanchet A., Gotman A., 2005, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, A. Colin.
- Buckingham D., 2003, *Media education, literacy, learning and contemporary culture*, London, Polity.
- Camilleri C., Cohen-Emerique M., dirs, 1989, *Chocs de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, Éd. L'Harmattan.
- Carlsson U., Tayie S., Jacquinet-Delaunay G., Pérez Tornero J. M., eds, 2008, *Empowerment through Media Education, an intercultural Dialogue*, Gothenburg, Nordicom/University of Gothenburg.
- Charaudeau P., Maingueneau D., dirs, 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Éd. Le Seuil.
- Clanet Cl., éd., 1985, *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, tomes 1 et 2, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Coulomb-Gully M., 2002, « Propositions pour une méthode d'analyse du discours télévisuel », *Mots. Les langages du politique*, 70, pp. 103-113.
- Demorgon J., Lipiansky E. M., dirs, 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.
- Foucault M., 1969, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- Hilferty F., 2008, « Teacher Professionalism and Cultural Diversity : Skills, Knowledge and Values for a Changing Australia », *The Australian Educational Researcher*, 3, vol. 35, pp. 53-70.
- Jacquinet G., 1995, « De la nécessité de rénover l'éducation aux médias... », *Communication*, 1, vol. 16, pp. 19-35.
- Karsenti Th., Demers S., 2000, « L'étude de cas », pp. 209-233, in : Karsenti Th., Savoie-Zajc L., eds, *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éd. du CRP.
- Kerzil J., 2002, « L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes », *Carrefours de l'éducation*, 14, 2, pp. 120-159.

- Lisle E. A., 1985, « Les comparaisons internationales comme méthode de validation en sciences sociales », *Revue internationale des sciences sociales*, 103, vol. 37 pp. 21-31.
- Loicq M., 2011, *Médias et interculturelité : l'éducation aux médias dans une perspective comparative internationale*, thèse en sciences de l'information et de la communication, Université Sorbonne Nouvelle/Université Laval.
- 2012, « Les médias, l'Autre et Moi. L'éducation aux médias comme terrain d'analyse et de pratiques de la relation à l'altérité », *Communication*, 2, vol. 30.
- Maignet E., Macé E., dirs, 2005, *Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*, Paris, A. Colin/INA.
- Masterman L., 1985, *Teaching the Media*, London, Routledge.
- Maurice M., 1989, « Méthode comparative et analyse sociétale », *Sociologie du travail*, 175, vol. 2, pp. 175-191.
- McAndrew M., 2006, « Éducation interculturelle ou éducation à la citoyenneté : le cas du Québec », in : Lenoir Y., Xypas C., Jamet C., dirs, *École et citoyenneté, un défi multiculturel*, Paris, A. Colin.
- Miège B., de la Haye Y., 1984, « Les sciences de la communication, un phénomène de dépendance culturelle ? », *Réseaux*, 8, vol. 2, pp. 17-35.
- Mucchielli A., dir, 2004, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, A. Colin.
- Oger C., 2005, « L'analyse du discours institutionnel entre formations discursives et problématiques socio-anthropologiques », *Langage et société*, 114, vol. 4, pp. 113-128.
- Oger C., Ollivier-Yaniv C., 2006, « Conjurer le désordre discursif. Les procédés de "lissage" dans la fabrication du discours institutionnel », *Mots. Les langages du politique*, 81, pp. 63-77.
- Ouellet F., Pagé M., dirs, 1991, *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, Québec, AQRQ.
- 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.
- Piquet M., 2004, *Australie plurielle, gestion de la diversité ethnique en Australie de 1788 à nos jours*, Victoria, Allen & Unwin.
- Salazar-Orvig A., 2003, « Éléments de sémiologie discursive », pp. 271-295, in : Moscovici S., Buschini F., dir, *Les méthodes des sciences humaines*, Paris, Presses universitaires de France.
- Sarfati G. E., 2009, *Éléments d'analyse du discours*, Paris, A. Colin.
- Toussaint P., dir, 2010, *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Vigour C., 2005, *La comparaison dans les sciences sociales, pratiques et méthodes*, Paris, Éd. La Découverte.
- Yin R. K., 1984, *Case Study research. Design and methods*, Londres, Sage Publications.
- Young M., 1995, *Multicultural Australia – The next steps – toward and beyond 2001*, Canberra, National Multicultural Advisory Council/AGPS.

