

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique**  
**UNIVERSITE 8 MAI 1945 DE GUELMA.**



**Faculté des lettres et langues.**  
**Département des lettres et de la langue Française.**

**POLYCOPIE PEDAGOGIQUE**  
**« Interculturalité et discours médiatiques »**  
**-2<sup>ème</sup> année Master-**

**Option : Didactique des langues appliquées**

**Par : Dr. SAYAD KAMEL**

**Année : 2020**

**Renseignements concernant l'enseignant soumettant le présent polycopié au Conseil Scientifique du Département des lettres et de la langue française de l'université 8 Mai 1945, Guelma (Algérie) :**

**Nom :** SAYAD

**Prénoms :** KAMEL

**Date et lieu de naissance :** 26 juillet 1971 à Skikda

**Profession :** Enseignant chercheur

**Etablissement :** Université 8 Mai 1945- Guelma

**Date de recrutement :** 13 décembre 2010

**Grade :** Maître de conférences -B-

**Diplôme obtenu :** Doctorat en sciences Spécialité : Didactique du FLE

**Diplôme préparé :** Habilitation universitaire

## **Descriptif :**

-Le module « Interculturalité et discours médiatique » est inclus dans l'unité fondamentale du semestre 3 du master II intitulé « Didactique et langues appliquées ».

-Le volume horaire semestriel bien sûr, consacré à cette matière est de 45h, à raison de deux séances d'1h30 pour le cours et 1h 30 pour la séance de TD, au cours de la semaine pédagogique.

-On a attribué à cette matière un Coefficient de 2, alors que ses Crédits sont au nombre de 4.

-Le mode d'évaluation exigé pour ce module est constitué d'un contrôle continu et un examen. Notons aussi, que ladite matière est enseignée qu'au semestre 3 du master « Didactique et langues appliquées ».

-Nous avons assuré l'enseignement de ce module trois années de suite, 2017/2018, 2018/2019 et 2019/2020 au niveau du département de langue et littérature française à la faculté des langues et des lettres, université 8 mai 1945, Guelma.

# **Programme & Sommaire :**

Rappelons que la matière « Interculturalité et discours médiatique » est semestriel, le programme que nous proposons s'effectuera sur les (14 à 16) semaines pédagogiques.

<b>Cours N°1 : introduction à l'interculturel.....</b>	<b>06</b>
<b>Cours N°2 : Les retrouvailles des cultures .....</b>	<b>13</b>
<b>Cours N°3 : La représentation, entre individualité et collectivité.....</b>	<b>20</b>
<b>Cours N°4 : La culture de la différence.....</b>	<b>27</b>
<b>Cours N°5 : L'éducation interculturelle.....</b>	<b>35</b>
<b>Cours N°6 De la compétence interculturelle à l'Interculturalité.....</b>	<b>45</b>
<b>Cours N°7 : L'éducation aux médias comme réponse à l'évolution des médias dans le social.....</b>	<b>52</b>

## Objectifs de l'enseignement

La notion « interculturel » est discernée à travers des médias qui répandent une masse d'informations et d'artefacts à son sujet, il est important d'appréhender comment elle est symbolisés par ceux-ci ? Néanmoins d'où débute l'histoire du concept « interculturel » et pourquoi est-t-il si considéré dans notre société ? À quelle réalité fait-il référence ? Comment est-il communiqué et donc abordé par les médias ?

Le module « Interculturalité et discours médiatique » s'inscrit dans ces problématiques. L'interculturel et le médiatique, se retrouvent aussi au carrefour du plurilinguisme, l'interculturalité, la didactique des langues étrangères, la sociodidactique, l'anthropologie et l'ethnographie de la communication. Connaissances pluridisciplinaires préalables et recommandées destinées à outiller l'étudiant de master de « didactique et langues appliquées », en lui permettant de se mettre au diapason du modèle de citoyen d'aujourd'hui et de demain et d'un interactant habile dans des schémas communicationnels et sociétaux complexes et en perpétuel changement et métamorphose. Aussi, assurer une formation solide destinée au futur enseignant de langue, qui sera capable de transférer ce savoir-faire et savoir-être. « L'interculturalité et discours médiatique » est l'une des quatre matières constituant l'unité fondamentale du semestre 3 de la seconde année du master de « didactique et langues appliquées ». Ladite matière est en étroite relation avec FOS, analyse conversationnelle et sémiologie de la communication ainsi que la didactique des textes littéraires. C'est en effet quatre matières en parfaite harmonie, aboutissant à une formation idoine de l'étudiant de master qui doit posséder des connaissances et des savoirs préalables constituant un soubassement consistant pour qu'il affronte les différents milieux professionnels, et être en mesure d'entamer aisément de recherches dans son domaine.

## Cours N°1.....1. Introduction à L'interculturel

Les perfectionnements techniques liés à la communication, de même que l'évolution des pratiques et d'autres manifestations amplement associés à la mondialisation, ont abouti à des rencontres de plus en plus fréquentes d'hommes de cultures divergentes. Que ce soit au sein de contrées nationales (par les mouvements migratoires, le tourisme ou les rencontres professionnelles...) ou par des formes plus allégoriques ou virtuelles de gérance à distance, de la délocalisation à la communication internationale ou des médias, la communication interculturelle se redéfinit dans ces interactions d'une authentique espèce. La planète terre, immense, par sa superficie et par son nombre de terriens, dispatchés partout et séparés par des milliers de kilomètres, est un bon exemple de l'importance de ces technologies sur la capacité à rapprocher et de nouer des contacts. 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 l'exigence de manager individuellement et collectivement cette multiplicité n'est plus en question, ce sont les modalités même de l'interaction qui sondent. L'interculturel en appelle donc à une réflexion épistémologique. Pour cela, il faut d'abord investir les modalités 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 problématiques interculturelles, sous certains angles disciplinaires, s'avère être une entreprise complexe pour deux raisons capitales. Tout d'abord, il est ardu d'identifier un lexique absolument reconnu alors même que ce vaste champ en appelle à des définitions de concepts fondamentaux comme la culture, l'identité ou la communication. Par là même, l'interculturel est de nature pluridisciplinaire. Ensuite, et conséquemment, la dissimilitude des approches et des épistémologies en fait un champ notamment rude à circonscrire exhaustivement tant les travaux sur l'interculturel sont disséminés 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 globalement pour désigner « une action », « un enjeu », « un fait », « une politique », « une philosophie », etc. Elle s'amalgame aussi quelquefois avec les autres termes affiliés tels que « multiculturel », « transculturel » » ou

« pluriculturel ». Mobilisée dans des champs mais également des aires culturelles non restreintes, elle assure alors un large territoire dans lequel chacune des notions augure problème.

Inclure et bannir, c'est-à-dire, de déterminer les éléments qui conçoivent cette idée d'interculturel dans le but d'en faire un concept efficient, notamment pour sa confrontation avec l'environnement médiatique. Si le terme d'interculturel est aujourd'hui « à la mode », il a prédisposition 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 une authentique accession du contact entre peuples et cultures.

**-Dans son acception scientifique** : il est ordinairement employé dans les usages éducatifs et de formation comme réponse théorique (et idéale) au problème tangible résultant de ces contacts. Pour penser l'interculturel, il est alors non seulement essentiel d'en maîtriser les indispensables constituantes que sont « la culture », « l'identité » et « la communication », mais surtout, d'identifier les modalités d'articulation de la diversité culturelle en situation. Ces contextes, peuvent alors illuminer :

- **une interculturalité interne** : c'est-à-dire vécue individuellement comme adaptation à un environnement ou comme gérance des appartenances multiples, ou

- **une interculturalité externe** : en référence à une situation de rencontre d'identités plurielles ou de confrontation collective à la diversité.

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 « immatériels » de la rencontre, et les faits sémiologiques qui les accomplissent. Aussi allons-nous tout d'abord progresser au sein des conceptions de l'interculturel en survolant 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.

## **1. Le concept problématique de Culture**

La notion de culture est inhérente à la réflexion des sciences sociales (Cuhe, 2001: 3) Case 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 autant à des significations distinctes. Apparue dans le vocabulaire français au XIIIe 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 XVIe 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 graduelle 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 culture est emprunt à des controverses de définitions qui sont le reflet des luttes pour les enjeux sociaux que son sens illustre. Il faut quitter les visions génétiques de l'humanité pour modifier 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 admet de répondre à la spécificité humaine dans la diversité des peuples, c'est-à-dire de saisir la dissemblance. 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 accompagne 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 typique. Avec Tylor, elle permet non plus simplement de discriminer les peuples « primitifs » des peuples « civilisés » sans en venir à l'idée de race, mais surtout de déterminer la dimension collective (car présente dans toutes les sociétés humaines) en alléguant le caractère « acquis » de la différence. Boas a quant à lui établi la méthode du « relativisme culturel », dans l'observation directe et tenté à établir la totalité singulière unifiée des cultures. Il a ensuite défendu le principe éthique affirmant la dignité égale de chaque culture compromettant l'indispensable 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 d'Amérique ont longtemps été le berceau de mutation de ce concept y connaissant une véritable apothéose. Les conditions de ce pays d'immigrants ont conduit au développement d'une anthropologie fondamentalement 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 progressive et perpétuée 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.

## **2. La culture comme uniformisation distinguée**

Les divergentes personnalités et courants prenant en charge la compréhension de la culture sont répartis et à la fois réunis 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 ;
- 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.

## **3. Une adhésion allégorique**

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 adhésion culturelle qui se prolonge au travers des individus, celle-ci leur soumettant alors un schéma d'action et de compréhension du monde, dans une totalité homogène. À la même époque, Margaret Mead (1901-1978) interroge la formation culturelle de la personnalité en étudiant les processus de communication culturelle et de socialisation, dans une approche d'observation participante visant à prohiber 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, Lévi-Strauss développe en 1950 une anthropologie structurale, amplement inspirée de l'anthropologie culturelle américaine et de l'analyse structurale en linguistique, visant à établir des universaux culturels admettant et sous-tendant la diversité. Dans une tout autre logique qui est celle d'identifier les invariants de la culture, Lévi-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'installer 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'incorporer les individus à des groupes sur la base d'attitudes analogues (face aux événements investis par la culture en question), et d'autre part, de particulariser 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).

#### **4. Mutations culturelles**

Dès que la notion de culture a permis d'intégrer cette fonction d'uniformisation différenciée, c'est un travail de discrimination qui s'est accompli. S'il est amplement admis que la culture est acquise (versus innée), c'est la question de son réunification et de son emploi par les individus qui se pose, notamment dans les possibilités de diversification. Pour les tenants de

l'école « culture et personnalité », la culture n'est intelligible 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 transmutation. 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 ordonne leurs attitudes 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. AbdAllah 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 vigoureusement lié des acceptions acquises les plus appuyées et les plus prodiguées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont conduits à distribuer de façon prévalence 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 forcément ceinturé sciemment ou inconsciemment. Si bien que nous mutons perpétuellement 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'appropriier et de vivre sa culture, même s'il est profondément marqué par elle.

## Cours N°2 :.....1. Les retrouvailles des cultures

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

Le phénomène culturel, qu'il soit abordé de sorte 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 originare de la perméabilité de leurs frontières les a conduits 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 sa stabilité. De ce 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, la culture n'existe que par les individus qui la portent. Ainsi,

ce ne sont pas des cultures qui rentrent en contact, mais des hommes. 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 de séquelles 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-Preteuille, 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.

## 2. Les dynamiques identitaires

Les recherches menées autour du concept de culture conduit de plus en plus à pluraliser le concept car la culture ne peut s'étudier isolément des acteurs sociaux qui la vivent et la transmettent. Tout comme la notion de culture à ses débuts, celle d'identité est présentée comme sédentaire mais connaîtra à son tour des rivalités de définition menant à une perception plus dynamique et inhérente 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 disposition 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.

### **3. Hétérogénéité et homogénéité :**

L'identité est culturelle (Linton, 1959) en cela qu'elle s'appuie sur des facteurs externes 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. 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'une 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 Cuhe (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.

#### **4. 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).

## **5. 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

exigence (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'assemblant à une catégorie, il reçoit 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 aide donc à appréhender et agencer son environnement social en simplifiant sa perception, mais il entraîne une forme de stéréotypisation par la simplification de ses caractéristiques. Le résultat de dissemblance tend à appuyer les différences entre plusieurs catégories. L'effet de stéréotypie conduit à discerner un individu comme le prototype et les représentations sociales de sa culture d'appartenance. La conséquence d'assimilation conduit à accentuer les analogies 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.

## Cours N°3.....1. 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 mêlant la mise en relation d'un élément nouveau avec un système déjà formé, organisé, permettant l'identification, et fortement collectives, puisque construites dans le social. Le concept de représentation nous semble éclairant dans la compréhension du phénomène interculturel car il permet d'investir à la fois la part singulière du rapport au monde, ainsi que sa dimension profondément sociale. Il permet ainsi d'interroger le rapport de l'individu à la société. Comme c'est parfois le cas dans les sciences, la naissance d'un concept est consignée 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 a demeuré inemployé 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 permet 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 pensée 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, le concept de représentation sociale réalise un changement sérieux de vision en considérant que la confrontation aux renseignements (sur un événement ou même sur autrui), est prédéterminée socialement par des perceptions antérieures à son sujet. Il appréhende alors les connaissances comme essentiellement sociales et tente, par la représentation, de saisir la production sociocognitive des savoirs sociaux (Fischer, 1997). Les représentations mentales s'enfoncent dans un système qui les aménage les unes par rapport aux autres dans un processus d'homologie et de disparité. Aussi font-elles état d'un aspect dynamique de fusion (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 forment 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 réplique mais sont porteuses de l'imaginaire social et individuel ; leur *caractère constructif*, car les représentations édifient 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 :** 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 ;

**-la 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 devancent et en même temps ordonnent les conditions d'interaction. Or si nous discernons que la concomitance 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, fusse-t-elle réelle ou imaginaire.

## **2. La communication comme troisième fondement pour penser l'interculturel**

L'identité culturelle se dit dans la communication de laquelle elle est inséparable et qui pourtant la confronte à d'autres systèmes de valeurs culturels et à d'autres systèmes d'acceptions. 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 génèreraient 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 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 symboliques 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<sup>1</sup> : 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*

---

• <sup>1</sup> En épistémologie ou en sciences humaines, relatif à la doctrine qui ramène la connaissance du particulier, de l'individuel à celle de l'ensemble, du tout dans lequel il s'inscrit.



*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'agrément de règles qui souscrivent 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). Et 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 coordonner 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, enrôlé dans des conditions diverses, mobilisera différentes composantes de son identité, et à travers elle, des éléments variés des cultures auxquelles il se réfère. C'est-à-dire que 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. Malgré l'avènement de sociétés dites multiculturelles, les identités multidimensionnelles sont-elles réellement appréhendées dans leur diversité, mais aussi dans leur multi appartenance ? **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.**

### **3. L'interculturel comme dynamique de la rencontre**

L'approche interculturelle permet de saisir 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 interroge également 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 Rachédi (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.

## Cours N°4.....1. 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.

### **Multi, Pluri, Inter... les mots de l'hétérogénéité**

Les termes de **transculturel**, **multiculturel** et **interculturel** ont été invoqués dans différents milieux sans nécessairement alléguer la même réalité.

-**Le transculturel**<sup>2</sup> : 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 multiculturel décrit :

---

<sup>2</sup> **Le transculturel** : Transition 'items d'une culture d'origine à une culture d'accueil. Le terme est employé généralement dans le monde Hispanique

*« 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'entredévorer 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 multiculturel 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 multiculturel 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'interculturel :** 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 Chanial 2009 : 19) remarquent, d'après les travaux de Canclini (2006) que, multiculturalité<sup>3</sup> et interculturalité<sup>4</sup> 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 divers courants et approches.

## **2. Les approches interculturelles**

Lipiansky (1995) et Stoiciu (2008) distinguent les trois grandes approches traversant le champ de l'interculturel.

-**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) ;

-**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).

Subséquentement, en reprenant les propos de Marcel Mauss, 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 ».*

(Stoiciu 2008 : 38)

---

<sup>3</sup> **Multiculturalité** repose sur « l'acceptation de l'hétérogène ». Le mot est préconisé dans le monde anglophone

<sup>4</sup> **Interculturalité** par contre s'appuie sur « les relations de négociation, de conflit et d'emprunt réciproque entre des individus différents », (mot davantage utilisé dans le monde francophone).

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).

### **3. 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 inévitablement des adaptations, voire des mutations. Le champ de l'interculturel s'est composé de deux approches majeures et interdépendantes : celui des pratiques et celui, de 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.

#### **4. 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 :

**a- la communication internationale :** (*international communication*) s'attache à l'étude de l'interaction entre les représentants des différentes nations ;

**b- la communication interraciale :** (*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) ;

**c- la communication interethnique ou des minorités :**(*interethnic or minority communication*) s'attache à saisir l'interaction entre les minorités d'une même nation ;

**d- la communication contre-culturelle :** (*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 ;

**e- la communication interculturelle<sup>5</sup> :** (*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. Mais ces frontières-là sont également perméables tant les pratiques et les dispositifs médiatiques sont complexes. 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.

---

<sup>5</sup>**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.



## 5. La communication interculturelle comme rapport 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 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 termes 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.

## **6. 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 socioculturels 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.

## **7. Les approches de la compétence interculturelle**

Selon Lusting et Koester (1999), quatre approches ont été utilisées pour comprendre les compétences interculturelles :

**a- l'approche individuelle :** 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.

**b- l'approche perceptive :** 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 **c- l'approche comportementale** : observe les comportements plutôt que les discours. Il s'agit alors d'étudier les sujets en situation de communication interculturelle.

**d- l'approche culturelle spécifique** : 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.

## **8. 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. Et enfin, dans une ouverture plus large vers la relation qui nous unit dans la communication. 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.

Dans une communication entre deux personnes (A et B) par exemple, 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).

## 9. La sensibilité culturelle

La compétence interculturelle fait appel à un ensemble de dispositions 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. 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. 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.

## **Cours N°5 :.....1. L'éducation 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-Preteille, 1999 : 86). C'est ce qui constitue le projet d'éducation interculturelle (AbdAllah-Preteille, 1996 ; Mc Andrew, 2001 ; Ouellet, 2002).

### **2. 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.

### **3. 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 de 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.

#### **4. 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 biculturelle 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).

## **5. 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.

## **6. 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.

a- 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 manière plus ou moins simple l'établissement d'un terrain commun d'échange, la nécessité d'un potentiel d'adaptation et de compréhension de ces interactions que nous retrouvons dans le concept de compétence interculturelle.

**b-** 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).

**c-** 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 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.

## 7. L'interculturel comme élément constitutif de la communication

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.
- **La culture** : omnisciente et changeante mais également empreinte d'une forme de stabilité structurelle permise par l'adhésion partagée et la redéfinition de codes.
- **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.

## Cours N°6 :.....1. 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. 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. 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<sup>6</sup> 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. L'idéologie nationale gomme les diversités internes pour accentuer

---

<sup>6</sup> Aptitude à être présent physiquement à plusieurs endroits en même temps.

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 des situations interculturelles, de prendre en compte l'ensemble des caractéristiques culturelles qui rentrent en compte, sans ramener la culture à une dimension unique.

## **2. L'éducation aux médias, un domaine ambigu et pourtant stabilisé 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, 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 vêtus 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.

### **3. 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 qualifiés 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'attirance 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 Jacquinot (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 :

**a- l'approche normative** : qui correspond à la tradition de recherche des effets manipulateurs des mass-médias et propose ainsi à discriminer les programmes et opérer un choix prenant en compte l'aspect idéologique de l'offre télévisuelle ;

**b- 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 ;

**c- 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 » ;



**d- 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.

**1- 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).

**2- L'approche sélective** : 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, considéré 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).

**3- L'approche moderne :** 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 1957<sup>7</sup>.

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

---

<sup>7</sup> 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.

*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 avant tout une adaptation éducative liée à la conception commune des effets des médias sur les plus jeunes, les adolescents et les adultes.

## **Cours N°7 :.....1. 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<sup>8</sup> 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 XXIe 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 par

---

<sup>8</sup> Protection des intérêts du consommateur par des associations.

« alphabétisation aux médias » ou « compétence médiatique ». 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 d'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.

## **2. 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 médias<sup>9</sup>, 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 » 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.

### **3. 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 sémiologie, 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

---

<sup>9</sup> 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 »

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 (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).

#### **4. 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 apprenants 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, 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.



## 5. 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) 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, 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.

---

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

-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.

-BUCKINGHAM D. (2003) *Media education, literacy, learning and contemporary culture* London : Polity.

-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.
- CAILLE A., CHANIAL P. (2009) « Préface » dans FISTETTI F. (dir) *Théories du multiculturalisme. Un parcours entre philosophie et sciences sociales*, Paris : éditions La Découverte.
- 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.
- CAZALS-FERRE M.P., ROSSI P. (1998) *Eléments de psychologie sociale*, Paris : Armand Colin.
- CHABROL C., RADU M. (2008) *Psychologie de la communication et de la persuasion. Théories et applications*, Bruxelles : De Boeck.
- 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.
- CLANET C. (1990) *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences sociales*, Toulouse : PUM.
- 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.
- CORROY L., GONNET J. (2008) *Dictionnaire de l'InfoCom*, Paris : Vuibert.
- CUCHE D. (2001) *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris : La Découverte.
- 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.
- 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.
- FISTETTI F. (ed) (2009) *Théories du multiculturalisme. Un parcours entre philosophie et sciences sociales*, Paris : La Découverte.
- 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.
- 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. (1964) « Introduction » in GOODENOUGH W. H. (ed) *Explorations in cultural anthropology, essays in Honor of George Peter Murdock*, New York : Mc Graw-Hill.
- HALL S. (2008) *Identités et Cultures. Politiques des Cultural Studies*, Paris : Amsterdam.
- HART A. (ed) (1998) *Teaching the media. International perspectives*, London : Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- 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.
- 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.
- LADMIRAL J., LIPIANSKY E. M. (1989) *La communication interculturelle*, Paris : Armand Colin.
- LA BORDERIE R. (1979) *Aspects de la communication éducative*, Bruxelles : Casterman.
- 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.
- LEGAULT G., RACHEDI L. (dir) (2008) *L'intervention interculturelle*, Montréal : Gaëtan Morin.
- LINTON R. (1959) *Le fondement culturel de la personnalité*, New York : Dunod.
- LIPIANSKY E. M. (1991) « Identité, communication interculturelle et dynamique des groupes » dans *Connexions*, n° 58.
- MASTERMAN L., MARIET F. (1994) *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 80*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

- 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.
- OUELLET F. (1984) « Éducation, compréhension et communication interculturelle. Essai de clarification des concepts » dans *Éducation permanente*, n° 75.
- PIETTE J. (1996) *L'éducation aux médias et fonction critique*, Montréal : l'Harmattan.
- RAFONI B. (2003) « La recherche interculturelle. État des lieux en France » dans *Questions de communication*, n° 4.
- SCHRAMM W., LYLE, J., PARKER, E.B. (1961) *Television in the lives of our children*, Stanford : University Press.
- SFEZ L. (1994) « La communication : élément structurant du culturel » dans *Quaderni*, n° 22, pp. 141-146.
- STOICIU G. (2008) « L'émergence du domaine d'étude de la communication interculturelle » dans *Hermès*, n° 51, pp. 33-40.
- TYLOR E. B. (1871) *Primitive Culture*, New York : Brentano's.
- TAYLOR C. (2010) « Le dialogue comme seule planche de salut » dans *Courrier International*, du 10 au 17 novembre 2010, n° 1045.
- VERBUNT G. (2001) *La société interculturelle. Vivre la diversité humaine*, Paris : Seuil.
- VINSONNEAU G. (2002) *L'identité culturelle*, Paris : Armand Colin.