



HAL
open science

Jeunes, médias et diversités Sous la direction de Marlène Loicq et Isabelle Féroc Dumez

Marlène Loicq, Isabelle Dumez-Féroc

► To cite this version:

Marlène Loicq, Isabelle Dumez-Féroc. Jeunes, médias et diversités Sous la direction de Marlène Loicq et Isabelle Féroc Dumez. 2019. halshs-02088751

HAL Id: halshs-02088751

<https://shs.hal.science/halshs-02088751v1>

Submitted on 3 Apr 2019

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

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

Jeunes, médias et diversités

Youth, media and diversities

Sous la direction de Marlène Loicq et Isabelle Féroc Dumez

Sommaire

Penser les diversités *avec, dans et par les médias* *Thinking diversities with, within and by the media*

Marlène LOICQ (Céditec, Espé-UPEC)

Isabelle DUMEZ-FÉROC (Techné Espé, Poitiers)

Penser la diversité, éduquer à la diversité *Thinking diversity, educate for diversity*

Emmanuelle BRUNEEL (GRIPIC – CELSA Paris Sorbonne)

La « diversité », un concept « médiophile » à critiquer

Muriel HANOT (CSA – UCL Mons)

Diversité générationnelle ou plurielle... Jeunes et médias: de quelle diversité parler?

Aude SEURRAT (LABsic – Université Paris 13)

L'éducation interculturelle via l'éducation aux médias: le cas des différents volets du programme « Autobiography of Intercultural Encounters » du Conseil de l'Europe

Diversité, entre visibilité et invisibilité *Diversity, between visibility and invisibility*

Nazli NOZARIAN (CESSP – Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne)

La consécration médiatique du vocable de la « diversité ». Misérabilisme et stigmatisation des publics des politiques d'« ouverture sociale » des grandes écoles

Rieke BOHLING (University of Groningen, Erasmus Mundus MA Euroculture)

Identity Interventions: Investigating Questions of Identity, Language, and Citizenship in Turkish German film

Catherine DIDIER FÈVRE (LAVUE – Université Paris Ouest Nanterre La Défense)

La « jeunesse invisible » des espaces périurbains sous les projecteurs: entre satisfaction et malaise

Les jeunes et la diversité en pratique *Youth and diversity in action*

Nicole BOUBÉE (LERASS – Université Toulouse Jean-Jaurès)

Pratiques d'information et expériences médiatiques de jeunes âgés de 15 à 20 ans

Mathieu BÉGIN (GRJM – Université de Montréal)

Les représentations de la diversité culturelle dans les productions filmiques d'adolescents montréalais réalisées en contexte d'éducation cinématographique

Christian AGBOBLI (GERACii – Université du Québec à Montréal)

Les pratiques des médias par les jeunes: quelle diversité dans un contexte de mondialisation?

Penser les diversités *avec, dans et par* les médias

Thinking diversities *with, within and by* the media

Marlène Loicq

Centre d'étude des discours, images, textes, écrits et communication. Université Paris Est Créteil

Isabelle Dumez-Féroc

Technologies Numériques pour l'Éducation. Université de Poitiers

La diversité est un concept multifacettes dont les angles d'approche sont aussi divers que complémentaires. Tour à tour invoquée comme état de nos sociétés ou comme valeur à promouvoir, ce qu'il serait plus juste de nommer sous une désignation plurielle comme « les diversités », reste un concept polysémique et complexe. Sa définition renvoie au caractère de ce qui est divers, varié, différent. Le terme est communément usité pour faire référence à un ensemble de personnes marquées par la singularité de leurs origines géographique, socio-culturelle ou religieuse, de leur âge, leur sexe, leur orientation sexuelle, etc. Ces déterminants constituent aussi les critères de minorités/majorités construits dans les rapports de pouvoir qui les caractérisent.

Lorsque la diversité n'est plus questionnée comme constitutive des identités, elle est aussi associée à des pratiques sociales et culturelles hétérogènes et diverses, en somme, à des pratiques plurielles. Un déplacement épistémologique s'opère, s'écartant ainsi d'une sociologie critique pour investir le champ des pratiques auquel les médias ont introduit un niveau supplémentaire de complexité.

Les médias, parce qu'ils sont des médiations symboliques, techniques et sociales entre les individus et le monde, incarnent en effet la complexité de ces diversités. Industries du symbolique, ils construisent et donnent à voir une « réalité » du monde dans toute sa diversité. Mobilisant des codes distincts et portant des regards signifiants sur le monde, les productions médiatiques en proposent des versions (forcément singulières et situées) qui s'articulent avec plus ou moins de tension dans un espace social symbolique. Mais ces contenus culturels sont bien construits à destination d'un lecteur, spectateur, usager qui est le seul garant du sens *in fine*. Cette construction symbolique de réalité(s) plurielle(s) est éminemment dépendante de l'usager qui en reconstitue les éléments épars. Alors comment la production et la réception de ces contenus, dispositifs, outils, supports constituent-elles des expériences de la diversité? La diversité socio-culturelle en lien avec des données démographiques et des histoires locales et globales se lit-elle dans cette « réalité plurielle » produite dans les discours médiatiques? Comment saisir les tensions définitionnelles des diversités qui se jouent au cœur des industries médiatiques?

Le rapprochement entre les ressorts de la diversité et ceux des médias s'est opéré dans divers pays et à différents moments de leur histoire. Dans tous les cas, il est à la fois l'objet d'un débat civil voire civique, d'une position politique voire militante, et toujours d'une question de recherche. Ce sont ces différents points que se propose d'aborder cet ouvrage collectif, issu des travaux de chercheuses et chercheurs mobilisant des démarches, outils et cadres théoriques distincts.

Si on peut questionner la diversité d'une part du côté des usagers (et de leurs pratiques) et d'autre part du côté de la production (et de la régulation), celle-ci doit évidemment être pensée dans la rencontre de ces deux dimensions dans le cadre des mutations récentes des industries culturelles et éducatives. Le xx^e siècle a vu émerger progressivement des industries culturelles et des grands médias multinationaux qui ont orienté pendant près d'un demi-siècle le

regard du monde vers des modèles culturels nord-occidentaux standardisés, visibles dans les médias de masse : journaux, cinéma, télévision, littérature, musique, etc. Dès les années 80, l'avènement des techniques satellitaires, suivi dans les années 90 de l'explosion d'internet, a permis à ces entreprises de communication d'étendre, de multiplier et de diversifier les supports de diffusion de leurs produits audiovisuels auprès des publics et en particulier des jeunes. Ainsi, la multiplication des chaînes télévisuelles et le développement du web depuis les années 2000, ont ouvert la voie à une visibilité inédite des produits culturels de divertissement de provenances diverses, et ont encouragé une création et une diffusion de la culture à l'échelle planétaire. Ainsi, les technologies de l'information et de la communication ont souvent laissé croire que le cadre national de production ou de réception pouvait être dépassé. Ne se joue-t-il pas alors ici une tension entre une production généralisée de formats communs flexibles (la télé-réalité en est un parfait exemple) et la co-existence de pratiques de détournement, d'adaptation, de transformation, voire de transferts de ces produits? Dès lors, la transnationalisation des médias ou le cosmopolitisme médiatique se présentent alors comment autant de terrains heuristiques pour penser les diversités.

Les cadres théoriques mobilisant le concept de diversité renvoient à des démarches distinctes et à des objets hétérogènes. La première partie de cet ouvrage pose alors d'emblée la question de l'opérabilité de ce concept.

Le texte d'Emmanuelle Bruneel se propose d'interroger les représentations visuelles symboliques de la diversité ou de l'altérité présentes sur les supports de communication de manifestations culturelles et commerciales. Elle invite à porter un regard critique sur la notion de « diversité » mobilisée par certains dispositifs médiatiques contemporains. La réflexion menée par E. Bruneel conduit à un questionnement autour des implications définitionnelles et idéologiques sous-jacentes à la notion de « diversité » sous son aspect médiatisé, afin de parvenir à déconstruire les imaginaires qui la portent. Il s'agit ici dans un premier temps de questionner le lien problématique entre les « minorités visibles » au niveau médiatique et leur mise en visibilité par la rhétorique de la « diversité », notamment par le truchement du signifiant « multicolore », en évitant de nommer la dimension raciale. Dans un second temps, il est question d'interroger le potentiel de circulation médiatique de cette notion de « diversité » – une circulation diffuse et récurrente – que E. Bruneel désigne sous le terme de *transmédiagénie*, ceci afin de montrer en quoi elle apparaît comme le support d'imaginaires sociaux et de représentations stéréotypées. Selon elle, un processus d'idéologisation pourrait ici être à l'œuvre afin de configurer une conception nouvelle de l'altérité. Une altérité d'abord racialisée, qui devient ainsi racialisante afin d'aboutir non pas à un racisme, mais à un racialisme des représentations contribuant à l'émergence d'un stéréotype renouvelé de la diversité.

C'est la question de la diversité des intervenants à la télévision que se propose d'étudier Muriel Hanot à travers une recherche ayant pour objectif de quantifier la visibilité de certaines catégories d'acteurs sociaux, à l'aide de

cinq variables (sexe, origine, âge, situation socioprofessionnelle et handicap) utilisés par les baromètres CSA de l'égalité et de la diversité (Belgique francophone). Elle constate que la parité est presque respectée quand il s'agit d'intervenants dits « jeunes », alors qu'elle est foncièrement mise à mal au sein du groupe d'intervenants plus âgés observé pour l'étude. Selon elle, les médias semblent appréhender les jeunes en leur assignant une certaine image, véhiculant une identité et des rôles médiatiques et sociaux prédéfinis, ou bien en privilégiant lors de leurs représentations médiatiques et plus particulièrement télévisuelles, une catégorie de sujets spécifique et en limitant leurs modes d'expression et leurs prises de parole à des registres très caractéristiques. M. Hanot cherche également à savoir si les jeunes eux-mêmes se reconnaissent dans cette image télévisuelle limitée, et parviennent à se définir à travers les indicateurs utilisés dans les enquêtes du CSA. La télévision n'apparaît pas comme une instance médiatique garantissant aux jeunes leur droit et leur envie d'être reconnus dans le respect de leur différence et leur spécificité.

Les outils éducatifs européens présentés par Aude Seurrat montrent alors en quoi la démarche réflexive est une possibilité intéressante pour penser le rapprochement des problématiques interculturelles et celles de l'éducation aux médias. En effet, si ces deux catégories de problématiques se rencontrent, les modalités de compréhension des pratiques médiatiques, et l'enjeu de la communication interculturelle reposent bien sur le rapport personnel, individuel et collectif des individus au monde et à sa diversité, présente notamment dans la figure de l'altérité. Cette altérité, comme le rappelle Aude Seurrat à partir d'une revue de littérature condensée, n'est ni figée ni structurelle, mais se constitue bien dans l'échange, à travers les auto et hétéro-images qui permettent la communication. Les communications médiatisées et médiatiques sont-elles soumises aux mêmes règles, permettent-elles les mêmes échanges? C'est bien à ces questions que se confrontent les auteurs de travaux sur l'interculturel en contexte médiatique (et en particulier numérique). Présentant les réflexions menées au sein du Conseil de l'Europe sur ces outils de formation, l'article ici présenté souligne justement les difficultés de transposer des modèles (notamment de compétence interculturelle en communication) à l'usage de dispositifs médiés, et repose avec acuité la question de la nécessité d'enrichir ces démarches et outils de réflexions pluridisciplinaires sur les questions qu'ils posent.

Parce qu'ils structurent un univers symbolique aujourd'hui incontournable, les médias et dispositifs médiés posent en effet les questions de leurs capacités à représenter les diversités. Nombre de travaux, principalement sociologiques et historiques, ont montré la façon dont les médias traitent des phénomènes migratoires et des minorités culturelles ou religieuses. D'aucuns contribuent à la mise à la marge de populations jeunes et/ou d'ascendance immigrée en véhiculant un discours essentialisant sur les habitants des quartiers populaires des grands centres urbains. D'autres s'inscrivent au contraire dans une perspective multiculturaliste visant à fédérer un public jeune autour d'un

sentiment d'appartenance basé sur des valeurs universalistes. Aujourd'hui, quelles sont les représentations médiatiques de la diversité?

Nombreuses études ont souligné les difficultés rencontrées par les médias dans la mise en pratique de la diversité, en particulier culturelle. Elle se pose pourtant à différents niveaux. Si une sociographie des professionnels des médias permettrait certainement de mieux en saisir les contours sociologiques afin de mesurer les éventuelles évolutions, c'est bien la question de la formation à la diversité qui se pose. Qui écrit, compose, s'exprime, se montre, mais aussi diffuse, fait circuler des contenus dans les médias? Cela questionne d'une part les pratiques journalistiques à même de développer un traitement inclusif de la diversité mais aussi les contenus médiatiques qui se présentent comme reflet de la diversité culturelle, religieuse, de genre, d'âge... acteurs tous deux de la construction de la figure de l'« autre » dans un marché largement transnational.

Depuis un siècle et demi, les minorités ethniques ont investi l'espace médiatique par la marge – que ce soit dans des pages spéciales ou des rubriques dédiées au sein des médias dominants, ou dans des médias spécifiques – tout comme l'ont fait les femmes dans la presse anglo-saxonne du XIX^e siècle. Dans ce contexte, les jeunes dits des minorités réussissent-ils à innover en matière rédactionnelle, esthétique ou narrative, et à faire entendre dans l'espace journalistique et médiatique des sujets différents? Co-existent alors différence et conformité entre les médias des minorités ethniques et les médias grand public. D'un côté, ils se construisent dans un rapport d'opposition, et de l'autre, nous constatons une reproduction par les médias alternatifs des formes organisationnelles, des systèmes de contrainte et d'une division du travail des modèles hégémoniques des grands médias. Ces tensions sont fondamentales pour penser le développement des industries culturelles dans une approche inclusive de la diversité.

Le deuxième chapitre de cet ouvrage traite alors des questions de diversités à partir de la visibilité et l'invisibilité telle qu'elles se construisent médiatiquement. Il débute par un article de Nazli Nozarian qui questionne les procédures spécifiques mises en place dans l'enseignement supérieur pour favoriser l'admission au sein d'écoles de renom, d'élèves de lycées situés en zone d'éducation prioritaire ou assimilés. Ces mesures visent une ouverture sociale jusque-là en marge dans les grandes écoles. À grand coup de médiatisation, le pluralisme pensé par ces procédures participe à la construction de représentations sociales d'une diversité cadrée. Le cadrage, médiatique celui-là, contribue fortement à la constitution du mythe. L'auteure nous propose alors de penser ces construits à partir de l'*inventio* et de l'*elocutio*, deux dimensions de l'expression journalistique, comme autant d'éléments contribuant à la monstration de cette diversité. Celle-ci s'avérant être avant tout politique et très associée à la personnalité publique de Richard Descoings, investigateur de cette procédure à l'école de Science Po Paris. L'auteur défend alors que le traitement médiatique réactive les stéréotypes de la « banlieue spatialisée et ethnicisée ». Il s'établit notamment sur la construction identitaire misérabiliste contribuant à accentuer des trajectoires de mobilité sociales ascendantes.

Certains étudiants refusent de répondre aux sollicitations des journalistes car ils appréhendent un cadrage stigmatisant et vivent un sentiment de dévalorisation face aux amalgames produits. Par ailleurs, ce cadrage médiatique, s'il peut être mal vécu par une partie des étudiants, semble faire le jeu de la réputation de Science Po Paris et de son directeur. L'auteure conclue en soulignant que les « travailleurs du symbolique » que sont les journalistes contribuent de cette stratégie collective à faire de l'impératif de diversité une injonction sociale dans des termes qui finalement stigmatisent plus qu'ils ne libèrent des identités subissant la domination des élites.

Dans son article en anglais Rieke Böhling nous parle d'identité à l'adolescence à travers l'étude des représentations des jeunes allemands turcs dans le film *Almanya – Welcome to Germany* (2011). Si les questionnements identitaires sont sensibles au temps de l'adolescence, les jeunes issus de la diaspora sont confrontés à des problématiques de négociation à différents niveaux, incluant celui du passé familial. À travers les notions d'identité, de langue et de citoyenneté, R. Böhling retrace ces parcours identitaires au sein d'un film dont la relation avec les discours sociopolitiques dominants au moment de sa production est complexe. L'auteure défend que le genre cinématographique est le lieu d'observation de problèmes sociaux et des solutions proposées pour y répondre. En tant que pays d'immigration, l'Allemagne vit une situation sociale plurielle soumise à quelques crises et tensions dont certains éléments de débat se font l'écho dans le film. Selon l'auteure, le film peut même être considéré comme une intervention au sein des discours sociopolitiques de cette Europe en construction. La construction d'une image de la « famille immigrée normale » au sein de laquelle les identités se mélangent et où les influences culturelles sont enrichissantes pour une citoyenneté active, semble une forme d'engagement pour montrer les capacités d'agir des individus au sein de ces espaces culturels pluriels.

La deuxième partie de cet ouvrage se termine par un texte de nature assez différente. Il est en effet l'œuvre d'une chercheuse, Catherine Didier-Fevre, engagée dans un reportage-enquête de terrain auprès de jeunes vivant dans les espaces périurbains de Sens pour un journaliste de Téléràma. Résultat d'un double regard sur cette expérience, son texte présente à la fois son rôle d'accompagnatrice dans la construction journalistique de cette figure du « jeune des espaces périurbains » et les réactions de ces jeunes face à des portraits d'une « jeunesse invisible » dans laquelle ils ne se reconnaissent pas.

Dans une posture réflexive, la chercheuse nous livre son ressenti et celui des jeunes qu'elle suivait pour ce travail dans un style proche du carnet de bord. À partir d'un corpus hétérogène des traces discursives laissées par cette expérience, elle propose une présentation du déroulé de l'enquête et de ses réceptions. Il apparaît que la démarche de l'écriture journalistique de ce « road-movie périurbain » est portée par un ensemble de représentations et une pré-écriture contraignante dans le traitement du sujet. Si le journaliste « vient chercher » une histoire qu'il a déjà écrite, la démarche initiale d'accompagnatrice de la chercheuse vise, sans succès, à dé-stigmatiser cette « jeunesse invisible » dont les modes de vie s'apparentent finalement plus à des dynamiques générationnelles

que géographiques. Le recueil des commentaires des jeunes dont est tracé le portrait dans l'article permet de toucher du doigt l'ampleur du phénomène de mise en visibilité opéré par ce type de publication (Télérama papier et en ligne) et les espaces de discussion qu'il ouvre localement.

Comme l'amorce le chapitre 2, la question de la réception est fondamentale pour saisir la problématique de la diversité. En effet, face à des discours et des représentations structurants dans l'environnement médiatique, c'est bien les capacités des individus à « faire sens » qui sont déterminantes. Or la réception de contenus symboliques et les expériences médiatiques sont des phénomènes complexes. Le courant théorique des *Cultural Studies* a permis de souligner la spécificité culturelle des phénomènes de réception. La question de la diversité trouve ainsi dans la réception un terrain de questionnements multiples autour de la place pour la diversité culturelle dans la compréhension des phénomènes de réception et des expériences médiatiques des jeunes, ou de la compréhension des lectures divergentes par exemple.

Si cette posture de récepteur engage l'individu dans un rapport spécifique aux contenus culturels, quelles positions adopte-t-il lui-même sur la question de la diversité dans les médias? La perception de la diversité et des phénomènes de transnationalisation par les consommateurs de produits culturels pose question. Si les situations de consommations internationales sont permanentes, le cosmopolitisme demeure une posture, qui n'est ni spontanée ni naturelle. La consommation accrue de contenus issus d'une pluralité de contextes de production (Bollywood, Telenovelas, Sitcom, etc.) questionne largement la capacité d'utilisation de codes culturels divers pour les interpréter. Certaines études montrent que les produits culturels transnationaux peuvent avoir des fonctions sociales explicites ou implicites (promotion de la démocratie, éducation à la santé, etc.) auprès des publics, et parfois spécifiquement auprès des jeunes. Ces productions médiatiques joueraient alors un rôle de miroir (ou d'écoute collective) et de projection. Mais l'ouverture à la richesse des diversités ne se fait pas spontanément et cela questionne les pratiques d'éducation aux médias susceptibles de développer les compétences médiatiques des jeunes en rapport à ces questions.

Puisque la problématique de la diversité dans les médias est aussi directement associée à celle de la représentation des minorités, la réception se constitue comme le lieu de construction de perceptions de l'autre en opposition à un « nous » identitaire. Le rapport minorité/majorité structure ainsi la relation médiatique et questionne la représentation de soi comme un « autre ». Ces « lieux de reconnaissance » des minorités ont évolué avec le numérique et les médias participatifs. Des travaux sur les médias et les migrations témoignent également de situations complexes d'usages médiatiques et questionnent les flux concomitants de médias et de migrations. Car les pratiques médiatiques font appel à un ensemble de ressources cognitives et sociales qui se construisent individuellement et collectivement. L'appartenance à une communauté culturelle construite autour du partage de codes et de valeurs infère naturellement sur les outils de décodage à disposition. Appliquées à la

diversité des pratiques médiatiques des jeunes (informationnelles, communicationnelles, fictionnelles, etc.) et de leurs enjeux, ces approches sont riches d'apprentissages sur les modalités de perception du monde via les médias. Ce rapport au monde médiatisé et médiatique est porteur de problématiques éducatives majeures. Quels outils les jeunes doivent-ils posséder pour permettre de se construire des pratiques médiatiques ouvrant à la diversité du monde et non pas aux représentations souvent simplistes des médias généralistes? Si la pluralité des médias existe, il a été montré que les pratiques elles, ont tendance à être plutôt tournées vers la redondance des contenus, appelant alors à une réelle éducation à la recherche diversifiée des sources et contenus d'information. Cette éducation aux médias est le lieu de construction d'un usager sensible aux diverses problématiques médiatiques, dont celle de la diversité. À partir des usages des jeunes, l'accompagnement éducatif se doit de prendre en compte ces diversités. Celle des pratiques d'abord, des représentations ensuite, et bien sûr celle des capacités des usagers à faire entendre et donner à voir les diversités qu'ils constituent.

Pour ouvrir cette troisième partie de l'ouvrage, l'article de Nicole Boubée met en exergue les enjeux de réception des médias généralistes par des jeunes appartenant à des communautés « non autochtones » en montrant une dimension critique plus développée, une diversification des modes d'information et un intérêt accru pour les informations internationales de ces jeunes comparativement à leurs homologues autochtones. Partant des travaux sur les pratiques médiatiques des jeunes, N. Boubée montre l'articulation nécessaire de ces études sur les pratiques à des variables d'âge et de contexte. L'effet de l'un ayant tendance à inhiber les résultats de l'autre et par conséquent de nuancer des constats généraux parfois caricaturaux. L'avènement du numérique vient en effet bousculer les relations des jeunes à certains contenus médiatiques comme les informations d'actualité par exemple. Pour discuter la diversité des relations que les jeunes entretiennent avec les médias et l'information à l'heure de l'internet, l'auteure présente une série de courts portraits issus d'une enquête qualitative permettant de prendre en charge la dimension expérientielle d'appréhension de l'actualité et mettant l'accent sur les pratiques d'information et de sociabilité. Ces travaux renforcent l'idée d'une grande diversité multifacette des pratiques d'information et de l'expérience médiatique des jeunes. Elle se constate au sein de l'articulation des médias traditionnels et numériques, dans le degré d'appétence pour l'actualité nationale et internationale, par les préférences en matière de contenus d'actualité et enfin, au cœur de la réception de l'information journalistique en termes de confiance et de défiance.

Dans le cadre d'un concours de production de court-métrage par des jeunes montréalais, Mathieu Bégin nous propose une expérience éducative autour précisément du thème de la mise en scène de la diversité. La diversité vue, pensée et dite par ces jeunes est analysée par l'auteur au travers des matériaux audiovisuels produits dans ce cadre. Âge, genre, origine ethnoculturelle, langue parlée, lieu de vie, etc. sont passés aux cribles et les résultats donnent des

éléments qu'il serait intéressant de comparer aux productions des industries culturelles. L'auteur les met en perspective avec la réalité vécue par ces jeunes montréalais, dont l'ancrage dans une ville cosmopolite et plurilingue, offre *a priori* des situations interculturelles de référence sur lesquelles se baser ou se projeter pour créer. Ce type d'exercice, au-delà des apprentissages technique et esthétique qu'il appelle, se présente également comme un moment de partage, de construction commune d'une société idéalisée, ou au contraire, de discussion sur les comportements que l'on souhaiterait proscrire. Alors, parce qu'elle conduit à échanger sur la question de la diversité à partir du ressenti de chacun et dans le respect de tous, cette expérience, au-delà du thème imposé, n'est-elle pas déjà dans une démarche interculturelle?

N'est-ce finalement pas là un des points d'ancrage de ces problématiques interculturelles inhérentes à la démarche éducative, que de créer des lieux et des situations de réflexion sur soi, sur ses expériences et ses attentes d'une société dont la diversité n'est plus à prouver, simplement à respecter. La richesse de la diversité, quelle qu'elle soit n'étant pas toujours vécue comme telle, cette mise à distance réflexive est probablement bénéfique, voire nécessaire pour initier les compétences interculturelles.

Pour parachever cette dernière partie, Christian Agbobli nous invite dans son article de synthèse sur les pratiques médiatiques des jeunes, à reconsidérer les modalités de la diversité dans le contexte de mondialisation contemporain. Le chercheur nous invite à développer une réflexion théorique sur les enjeux des pratiques des médias propres aux jeunes dans un contexte de diversité marqué par la mondialisation. Il s'agit ici d'interroger les pratiques médiatiques juvéniles, marquées par des formes d'hétérogénéité et d'homogénéisation. Partant du principe que le processus de mondialisation ou de globalisation actuel s'impose à nous de façon incontournable, l'auteur attire notre attention sur le fait que celui-ci est caractérisé par la mutation des industries culturelles et des industries de la communication, présentes désormais à l'échelle mondiale, et portées par une volonté certaine d'homogénéiser la consommation médiatique des jeunes, en écho à une vision mythologique de la « culture jeune », manifestation d'une idéologie transnationale issue du développement de la modernité occidentale. Cependant, le chercheur nous rappelle que les pratiques médiatiques des jeunes sont également guidées par des motivations individuelles. Ainsi selon lui deux tendances s'affrontent. D'une part, une tendance d'hétérogénéité qui révèle à quel point les pratiques de consommation juvéniles reflètent une volonté individuelle basée sur la satisfaction de besoins médiatiques spécifiques, reposant sur l'histoire personnelle du jeune, son environnement et les valeurs de sa famille, le niveau de revenu et le degré de développement du pays d'appartenance. D'autre part, une tendance d'homogénéisation qui suggère la forte influence de l'environnement social, par le réseau des pairs notamment, et des contenus médiatiques proposés par les industries transnationales de la communication et de la culture qui alimentent l'imaginaire des jeunes tels des cadres idéologiques. Dans un tel contexte, C. Agbobli prône une éducation aux médias renforcée afin que les jeunes soient sensibilisés aux différents enjeux sociaux, culturels et économiques associés à leurs pratiques médiatiques.

Les différentes approches de la diversité proposées par les auteurs de cet ouvrage nous amènent à un constat: la connaissance des pratiques effectives des individus avec lesquels nous sommes amenés à interagir voire à accompagner dans un contexte familial et éducatif nous apparaît comme une nécessité criante. Sortir de nos propres préjugés et représentations fantasmées de ce que seraient les publics jeunes, les publics issus de l'immigration, les publics appartenant à telle ou telle communauté apparaît être le premier pas vers une prise en compte inclusive de la diversité sous toutes ses formes. Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, la diversité n'est pas simplement liée à des appartenances nationales (plus ou moins factices d'ailleurs) mais bien à l'ensemble des éléments qui nous font sentir « être avec » à différents niveaux. Les approches intersectionnelles se révèlent alors heuristiques pour penser l'articulation de ces catégories d'appartenances genrées, générationnelles, racialisées, qui structurent la constitution identitaire du sujet de son ancrage dans un contexte social. Cette démarche permet par ailleurs de prendre en compte les différents niveaux de tensions et les rapports de force institués à différents niveaux de sociabilité. Les approches interculturelles sont quant à elle une manière de se rapprocher de la subjectivité des sujets et des modalités d'interactions inter et intra subjectives. La démarche interculturelle est ainsi initiée par la conscience du sujet sur ses propres rapports au monde et tournée vers les conditions de communication. Quelques outils conceptuels permettent alors de continuer le chemin de la prise en compte inclusive des diversités dans les recherches, les pratiques, les politiques des différents champs qu'elles traversent.

Chapter 7

La « diversité »,
un concept transmédiagénique à critiquer

The idea of « diversity »,
a transmediagenic concept to be criticized

Emmanuelle Bruneel

Groupe de Recherche Interdisciplinaire sur les Processus
d'Information et de Communication (GRIPIC) CELSA –
Paris Sorbonne

Résumé Cette communication entend critiquer la notion de « diversité » telle qu'elle est mobilisée dans les dispositifs médiatiques contemporains. La réflexion proposée vise à amener un questionnement autour des implications définitionnelles et idéologiques sous-jacentes à une telle notion, avec pour objectif de déconstruire des imaginaires qui l'habitent. Le propos aborde dans un premier temps le lien problématique entre « minorités visibles » et leur mise en visibilité par la rhétorique de la « diversité », puis questionne le potentiel de circulation médiatique de cette dernière, sa transmédiagénie, afin de montrer en quoi elle est le support d'imaginaires sociaux et de représentations stéréotypées.

MOTS-CLÉS

Diversité • Visibilité • Pratiques médiatiques • Médiation • Imaginaires sociaux

Abstract This communication is dedicated to criticize the idea of “diversity” the way it is used in contemporary media documents and devices. The reflection I suggest aims to question definitional and ideological implications underlined in such an idea, with the intention to deconstruct the collective image that lies in. On the one hand, my purpose is arguing that there is a problematic connection between “visible minorities” and the way they are shown as representing “diversity”. On the other hand, I am questioning diversity’s circulation potential in the media, through the way it is reproducing social imaginaries and stereotypes.

KEY WORDS

Diversity • Visibility • Mediatic practices • Mediation • Social imaginaries

La « diversité », un concept transmédiagénique à critiquer

Notre questionnement autour de la notion de « diversité » se heurte en premier lieu aux différents contextes dans lesquels elle peut être utilisée. Nous nous attèlerons principalement à en décrire ses spécificités d'usage lorsqu'elle est mise en communication. Dans le cadre de ce colloque, la perspective dans laquelle nous souhaitons aborder la « diversité » et ses médiations envers le public jeune, retient d'abord l'absence de commentaire critique vis-à-vis de la notion elle-même ainsi que vis-à-vis des manifestations visuelles principalement utilisées pour la signifier. En effet, érigée au rang de « valeur » sociale voire morale, la notion de « diversité » rapportée à l'idée floue et mouvante de « multiplicité humaine différenciée » n'est jamais interrogée comme telle. Le fait que l'on puisse actuellement souhaiter lui faire investir le champ d'une « éducation aux médias » (ou plus largement le champ médiatique dédié aux plus jeunes), avant même d'avoir tenté d'en appréhender la structuration socio-sémantique, semble problématique. Dans ce contexte, il est nécessaire de réfléchir à ce que signifie l'idée de « diversité » au sein de ses emplois médiatiques dans la société française contemporaine, et il semble prudent d'essayer d'abord de rendre compte des implications définitionnelles et politiques d'une telle notion. En effet, si l'on souhaite tenter de répondre à la question : « Aujourd'hui, quelles sont les représentations médiatiques de la « diversité » ? » et si l'on veut donc se rendre capable de les identifier, il semble judicieux d'interroger d'abord ce que recouvre précisément l'idée de « diversité » dans nos discours. Pour notre part, nous considérons que ce travail réflexif doit nous permettre de pointer les modalités communicationnelles d'émergence de la notion à l'aune de ses principales manifestations dans les espaces de publicisation du discours.

Nous souhaitons donc aborder la « diversité » non pas tant comme un phénomène « réel » ou une valeur politique à promouvoir, mais plutôt comme une notion impliquée dans un certain nombre de processus communicationnels en lien avec la question dite des « minorités visibles ». Pour cela, nous nous posons la question suivante : « À des fins de représentations des « minorités visibles » (considérées comme invisibles dans les médias), quelles images de la « diversité » sont construites et mises en circulation et ce, avec quels effets de sens ? ». En particulier, nous nous attacherons à regarder un corpus



Illustration 1. Affiche de la campagne pour « Le Salon Grandes Écoles » 2014

Affiche de la campagne pour le « Salon Grandes Écoles » à la Cité de la Mode et du Design des 15 et 16 novembre 2014 à Paris.

Prise de vue dans les transports en commun franciliens, station de métro parisien, le 10 novembre 2014.

de documents de communication élaborés par des salons dédiés à la formation post-bac ou par des centres de formation à l'attention des jeunes sortant du cycle secondaire, afin de montrer comment y est mise en scène l'idée de « diversité ». Afin de souligner en quoi cette manière de l'envisager peut être controversée, nous proposerons de montrer en quoi, sémiologiquement, ces visuels participent d'une logique visuelle racialisante. Nous essayerons également de montrer en quoi les représentations de la « diversité » peuvent être considérées comme *transmédiagénique*¹ – c'est-à-dire capables s'intégrer dans différents supports médiatiques –, en nous attelant à interroger leurs régimes de mise en visibilité et de circulation. Dans un premier temps, nous verrons en

quoi la question de la visibilité est au cœur d'une conception de la « diversité » comme *potentiel médiatique* de mise en avant des « minorités visibles » et nous soulignerons la dimension paradoxale de cette expression. Dans un second temps, nous expliciterons en quoi les concepts de *médiagénie*² et de *transmédiagénie*³ développés par Philippe Marion, nous permettent de penser la « diversité » comme une sorte de paradigme représentationnel⁴ qui agit au niveau de l'élaboration des contenus médiatiques ayant trait à ces « minorités visibles » (et au niveau des stratégies éditoriales qui leur sont sous-jacentes). Pour cela, nous proposerons une analyse critique des processus de neutralisation de la conflictualité et d'idéologisation de l'altérité que cette notion sous-tend. En conclusion, nous montrerons en quoi ces représentations de la « diversité » confinent à la mise en place d'un nouveau stéréotype : celui d'une pluralité humaine « racialisée » de manière essentialisée. Cette communication s'est faite dans le cadre d'une recherche doctorale en cours et a pour vocation d'être un point d'étape dans notre questionnement autour de la notion de « diversité ».

La question de la « mise en visibilité » au cœur d'une conception médiatique de la « diversité »

Des « minorités visibles » invisibles, à « visibiliser »

La « diversité » est ici questionnée comme *potentiel médiatique* de « mise en visibilité des minorités visibles ». Cette formulation paradoxale a pour objectif de nous permettre de repenser les enjeux que sous-tend l'articulation entre volonté de mise en visibilité des minorités considérées et opération de mise en visualisation des corps dans les documents de communication. Il s'agit donc d'interroger le lien entre le pointage (communément admis) d'un « besoin » de supplément de représentations médiatiques de ces « minorités visibles » considérées comme « invisibles » dans les médias et la manière dont ceux-ci essayent effectivement de rendre compte de leur présence dans la société.

1. MARION Ph., « Narratologie médiatique et médiagénie des récits », *Recherches en communication*, 1997, n° 7, p. 61-87.
2. La médiagénie d'un objet médiatisé vient qualifier son degré d'intégration sémiotique dans le média qui l'accueille. *Ibid.*, p. 78.
3. La transmédiagénie vient qualifier le fait que certaines représentations plus « caméléon » migrent de supports en supports sans en être formellement très affectées. *Ibid.*, p. 87.
4. Nous expliciterons dans la suite de notre propos ce concept qui nous sert à penser les figurations de la « diversité » dans les médias.

La notion de « minorités visibles », un vocable problématique

Le vocable « minorités visibles » entérine la mise en rapport d'une quantité démographique considérée comme faible (minorité) avec une certaine idée de la « visibilité » de ces personnes, laquelle est d'abord purement physique et renvoie de façon floue à des caractéristiques visualisables du corps (couleur de peau, traits du visage, genre, etc.). Cette mise en rapport pose en elle-même un problème théorique majeur puisqu'elle vient exprimer que ces individus, qui sont considérés comme parfaitement visibles (étant donné qu'ils seraient faciles à visualiser du fait de leurs caractéristiques physiques), sont en même temps en situation de « minorité » et donc d'invisibilité dans un certain nombre de champs, notamment médiatique. De plus, nous remarquons, à la lecture assidue des travaux de sciences sociales qui s'intéressent à l'hégémonie⁵ que l'idée de « minorité » contenue dans l'expression « minorité visible », n'est plus tant associée à la quantité démographique que pourraient représenter ces personnes, mais plutôt à leur maintien dans l'état de minorité au sens politique (au sens de non majeur, c'est-à-dire non responsable de soi). Antonio Gramsci conçoit l'hégémonie comme processus socio-historique alimenté (entre autres) par les productions médiatiques (appareils de l'hégémonie), qui ont selon lui pour fonction de maintenir des dominés dans un état de subalternes.

Par ailleurs, quand bien même la quantité de population considérée comme appartenant à la catégorie « minorités visibles » ne serait pas grande, il s'agit de rappeler surtout que là n'est pas la question⁶. D'une part, parce qu'on ne peut absolument pas la dénombrer objectivement (ce qui nous laisse une chance d'éviter *a minima* une catégorisation statistique stigmatisante non-nécessaire) et d'autre part, parce que ces « minorités visibles » n'existent tout simplement pas autrement que *discursivement*. Autrement dit, elles existent uniquement en vertu d'une assignation catégorielle entérinée par et dans le discours, notamment médiatique. Cette considération *discursive* des « minorités visibles » vient de l'hypothèse proposée par Stuart Hall pour penser ce qu'il appelle la « race⁷ ». Il s'exprime ainsi :

« C'est seulement quand les différences ont été structurées au sein d'un langage, au sein d'un discours ou au sein d'un système de signification, qu'on peut affirmer que ces différences ont acquis un sens, qu'elles sont devenues un facteur de la culture humaine et qu'elles régissent des conduites. Telle est la nature de ce que j'appelle le concept discursif de la race⁸. »

Il précise que ce concept discursif de la « race » permet de rendre les sociétés humaines intelligibles, mais à travers la structuration historique d'un schéma mental raciste galvaudé et périlleux. Nous y reviendrons. Persiste l'hypothèse selon laquelle il existerait un biais dans la sélection des signes avec lesquels opère la représentation médiatique ordinaire : biais qui pourrait avoir pour conséquence de rendre « inégalitaire » la représentation des « minorités » par rapport à une « majorité ». Afin de pallier cette « injustice », il faudrait (cela est une prescription répandue) représenter davantage la « diversité » humaine. Cela nous semble être une injonction à la fois impossible à satisfaire

5. GRAMSCI A., *Cahiers de prison 1, 2, 3, 4 et 5*, Paris, Gallimard, 1996.

6. En effet, la question sociale s'est transformée en « question raciale » comme le suggèrent mais aussi le déplorent dans leur introduction les auteurs Didier Fassin et Éric Fassin au sein de l'ouvrage collectif FASSIN D., FASSIN É. (sous dir. de), *De la question sociale à la question raciale. Représenter la société française*, Paris, La Découverte, 2009.

7. Cette idée est mentionnée dans le chapitre 5 intitulé « La race, un signifiant flottant », de l'ouvrage : HALL S., *Identités et cultures 2, politique des différences*, textes compilés par M. Cervulle, trad. de l'anglais par A. Blanchard, Éditions Amsterdam, 2013.

8. *Ibid.*, p. 101.

et très paradoxale à partir du moment où l'on considère que la qualité « être diverse » appliquée à l'humanité, ne peut réellement caractériser autre chose que l'ensemble des singularités individuelles que présente tout un chacun. Dès alors, nous nous interrogerons sur les raisons pour lesquelles ce besoin de représentation médiatique des « minorités visibles » passe par la mise en place d'une rhétorique stéréotypée de la « diversité ».

Le prisme des traits physiques retenus dans la représentation : surdétermination de la couleur de peau comme support expressif

En analysant les réalisations concrètes visant à obtenir cette visibilité des « minorités visibles » que sont les documents du corpus considéré en annexes⁹, nous observons un certain nombre de traits physiques retenus dans les représentations médiatiques dites « de la diversité », au premier rang desquels on trouve la « couleur de peau ». Celle-ci opère la mise en « hyper visibilité » de ce pourquoi ces « minorités » ont été amenées à être qualifiées de « visibles ». La couleur, objet visuel par excellence, est alors particulièrement sur-sémiotisée donc tout particulièrement mise en avant pour « faire signe » dans les représentations visuelles qui entendent montrer la « diversité » de la population humaine. Ces représentations sont produites selon un prisme particulier qui implique de prendre la couleur de peau et les traits physiques pour des signifiants visuels surdéterminants. Ces signes matériels et visuels sont mis là pour signifier le « divers » et pour souligner explicitement ce par quoi, visuellement, il y a « différence » : à savoir par le corps, ou *a minima* les traits physiques. « Différences » que nous serions tentée, pour notre part, de requalifier en « spécificités » pour ne surtout pas faire l'amalgame entre ce qui relève des qualités corporelles spécifiques et ce qui relève d'éventuelles différences d'un autre ordre. De plus, nous observons que les formes les plus couramment utilisées pour signifier l'idée de « diversité » proposent une double articulation visuelle : non seulement le signifiant « couleur » est affilié à chaque corps représenté mais il y a aussi juxtaposition dans l'espace de l'image de plusieurs corps ou figures de différentes couleurs, leur faisant former ensemble le signifié « diversité » à partir du signifiant doublement articulé « multicolore » (en témoigne le visuel¹⁰ choisi pour ce colloque lui-même). Également, dans les quelques campagnes d'affichage visant à promouvoir des écoles ou des salons de formations à destination de populations jeunes que nous analysons ici, le motif visuel récurrent qui vient dire la « diversité » à laquelle s'adressent ces campagnes, est la présence du signe « multicolore », quelles que soient les formes dans lesquelles il s'incarne. On observe par exemple des silhouettes coupées-collées de corps « de couleur » où abondent différents traits physiques phénotypiques ou de manière plus abstraite des traits de peinture de différentes couleurs sur un demi-visage en gros plan¹¹.

Sans forcément que l'on en prenne conscience, s'opère ainsi dans de nombreux documents de communication, une mise en relation répétée et circulante de visuels proposant des juxtapositions de corps colorés à des fins de signification de la « diversité ». Au sein de la structuration des significations qui s'opère à la lecture de l'image, ces « corps colorés » qui surdéterminent

9. Cf. Annexes 1, 2, 2bis, 3 et 4.

10. Cf. Annexes 4.

11. Cf. Annexe 3.

les traits phénotypiques comme supports signifiants, sont interprétables comme en rapport avec des « différences » qualifiées d'« ethniques », d'« ethno-raciales¹² » ou encore plus franchement de « raciales » et sont pris pour éléments adéquats de représentation médiatique des « minorités visibles ». Ainsi, ces images réalisent une actualisation visuelle des « différences raciales » contenues en germe dans l'expression « minorités visibles ». La prise en considération visuelle de ces spécificités visibles suppose en arrière-plan une structure mentale qui associe des traits physiques à une idée essentialisée de la « race », elle-même prise comme support d'une altérité radicale. En effet, celui qui est Autre n'est Autre que par le truchement socio-historique d'une métaphore entérinée par la mémoire collective : la métaphore de la race et/ou de l'ethnicité, appuyée sur l'idée selon laquelle il existe des différences ethno-raciales puisqu'il existe des dissemblances corporelles. Cette idée a été elle-même construite au sein du discours anthropologique initial, pour approcher la question des « différences » entre les groupes humains observés par les anthropologues, comme en témoigne le propos de Claude Lévi-Strauss dans *Race et Histoire* :

« Le péché originel de l'anthropologie consiste dans la confusion entre la notion purement biologique de race (à supposer d'ailleurs que, même sur ce terrain limité, cette notion puisse prétendre à l'objectivité, ce que la génétique moderne conteste) et les productions sociologiques et psychologiques des cultures humaines¹³. »

Or, des personnes considérées comme appartenant aux « minorités visibles » sont de nos jours mises en visibilité via un discours visuel corporalisant et partant, biologisant, servant de support à une certaine représentation de la « diversité ». Ces personnes s'y trouvent *altérisées* en étant renvoyées à une catégorisation qui surdétermine leur corps comme signe de leur « différence ».

Une surdétermination racialisante

Essentialisation et condensation des signes visuels et leurs conséquences biologisantes et racialisantes

L'idée que nous venons de soulever, vient également entériner un tabou social et politique très répandu, notamment en France, qui est également au cœur de nombreux débats en sciences humaines ; à savoir que s'opère ordinairement dans la société, une reconnaissance ordinaire de la « race », non pas forcément comme support de discrimination avérée, mais comme support visuel de significations. Le tabou porte notamment sur le fait d'employer le terme « race », lequel est extrêmement galvaudé historiquement et sur lequel nous proposerons au cours de nos recherches une analyse critique approfondie (c'est pourquoi nous le maintenons entre guillemets ici). Cet état des lieux des manifestations discursives et visuelles de la « diversité », nous permet de soutenir que, par la mobilisation ostentatoire de la couleur de peau et des traits phénotypiques qui sont facilement perceptibles (donc commodes à utiliser dans la communication) et par l'abondance de leur usage dans différents documents médiatiques, quelque chose de l'ordre d'une racialisation

12. Dans son ouvrage Maxime Cervulle précise qu'il n'est pas aisé de distinguer entre phénomène de racialisation et phénomène d'ethnicisation et explique que l'adjectif « ethno-racial » est utilisé par certains chercheurs pour désigner l'intrication des deux processus. CERVULLE M., *Dans le blanc des yeux : diversité, racisme et médias*, Paris, Éditions Amsterdam, 2013, p. 28-29.

13. LEVI-STRAUSS C., *Race et Histoire*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 1987, p. 10.



Illustration 2. Affiches de la campagne pour le Salon des Masters et Mastères spécialisés 2015 – Visuel 1

Affiche de la campagne pour le Salon des Master & Mastères spécialisés du 17 janvier 2015 à Paris. Visuel 1.

Prise vue dans les transports en commun parisiens, station de métro Anvers, le 13 janvier 2015.

des individus « minorisés » émerge. Ces manifestations discursives et visuelles opèrent par condensation sémiotique des signes employés. Les images observées, en proposant de rendre signifiantes les couleurs des corps à des fins de représentation des « minorités visibles », font du « multicolore » un signifiant racialisant qui s'appuie sur la prise en compte des spécificités biologiques des corps sélectionnés. Ainsi, les couleurs des corps, utilisées pour référer à des attributs phénotypiques, nourrissent le processus de naturalisation des représentations. Cela nous semble confiner à la mise en place d'un *paradigme représentationnel* spécifique. Nous forgeons ici le concept de *paradigme représentationnel* dans le sens de focalisation mentale qui oriente les représen-

tations, et nous l'envisageons ici comme une matrice idéologique à partir de laquelle s'organise la construction des significations *par et dans* les images.

Par ailleurs, notons que ce mouvement de racialisation se répand au-delà du choix des personnes photographiées et se remarque aussi au niveau de ce que l'on pourrait appeler une essentialisation des figures choisies pour représenter la « diversité ». Cette intensification du sens donné aux couleurs et cette condensation sémiotique fait du signe « multicolore » une sorte de *précipité visuel* (de manière analogique à l'idée de *précipité de langue*¹⁴ développée par Karine Berthelot-Guiet au sujet de la publicité¹⁵) qui, à partir de n'importe quels types de formes juxtaposées de plusieurs couleurs vient produire la connotation « diversité ». L'idée de *précipité de langue* au sujet de la publicité peut être envisagée de la manière suivante :

« Le discours publicitaire peut [...] se définir par l'incidence de ses conditions de production sur ses caractéristiques formelles. Impératif économique, rapidité au moment de l'émission et de la réception, nécessité d'être « impactant » pour assurer une trace mémorielle dans l'esprit de la cible concernée, intégration nécessaire de la référence à la marque et/ou au produit, etc. : autant de contraintes qui agissent à la manière de catalyseurs et provoquent une mise sous tension, un effet de concentration, produisant dans le cadre du slogan publicitaire l'équivalent d'un précipité de langue¹⁶. »

De manière analogue, l'effet de concentration des signes dans notre *précipité visuel*, se remarque lorsque l'on regarde les éléments visuels utilisés par ailleurs pour représenter l'idée de « diversité » dans la communication : on trouve par exemple des mains, des silhouettes anthropomorphes et des planètes multicolores, des arc-en-ciel, et jusqu'à des crayons de couleurs. Cette condensation sémiotique opérée par les signes multicolores relève d'une essentialisation de la couleur qui rend central ce qui ne devrait pas l'être *a priori*, à savoir ici la métaphorisation de la collection des « couleurs de peau » renvoyant à celle des « races » pour dire la « diversité ». Cette mobilisation massive du « multicolore » vient confirmer l'idée selon laquelle le prisme du corps, rapporté à

14. Karine Berthelot-Guiet explique que le discours publicitaire est un opérateur de condensation des signes qui en fait un précipité : « Précipité de langue, précipité de sens, le discours publicitaire est à même de concentrer dans un espace verbal, iconique et sonore, un nombre important d'éléments connotatifs démultipliés par leur entrée en interaction dans des phénomènes de convergences sémiotiques » dans, BERTHELOT-GUIET K., *Paroles de pub. La vie triviale de la publicité*, Paris, Éd. Non Standard, 2014, p. 225.

15. BERTHELOT-GUIET K., *Apport de la publicité à la langue quotidienne des locuteurs de Paris et de la région parisienne*, Thèse de doctorat en linguistique, École Pratique des Hautes Études, 1997.

16. BERTHELOT-GUIET K., « "Ceci est une marque". Stratégies métalinguistiques dans le discours publicitaire », *Communication & Langages*, n° 136, 2003, p. 58-71.

la « race » par le biais de la couleur, structure une signification ancrée dans la mémoire sociale. En effet, cela a pour conséquence de rendre compte d'une humanité pensée comme composée de différentes « races ». Tel est l'effet de sens produit par l'utilisation de phénotypes racialisés comme supports de signification de la « diversité ». Cette représentation finit par entériner l'existence communicationnelle de la « race » et par nier la conflictualité politique qui lui est consubstantielle¹⁷. Stuart Hall exprime la même idée dans l'ouvrage déjà mentionné : « Et c'est d'ailleurs exactement la raison pour laquelle le corps est ainsi convoqué dans le discours : pour clore le débat¹⁸. » Un peu plus loin il explique en quoi selon lui l'invocation du corps sert d'ultime signifiant transcendantal :

« Comme si ce corps représentait un marqueur au-delà duquel la discussion n'aurait plus de sens, les langages seraient réduits au silence, et au-delà duquel, devant une telle réalité, tous les discours s'effondreraient. Je crois que si nous ne parvenons pas à nous tourner vers la réalité de la race, c'est parce que cette dernière elle-même fait obstacle à notre compréhension et ce, d'une manière très profonde : qu'est-ce que cela signifie, d'affirmer que la race est un système culturel¹⁹. »

La teneur paradoxalement signifiante de ce couplage entre « diversité » et « minorités visibles »

La question que pose Stuart Hall, loin d'être résolue, ouvre une piste de réflexion intéressante quant à la prise en considération de la « race », non comme réalité biologique mais comme « système culturel ». Ainsi, au sein de l'impensé radical que constitue la notion de « minorités visibles », on trouve un lieu d'investigation fécond à partir duquel penser la race comme « système culturel ». Autour de la publicisation de l'expression « minorités visibles » pour désigner un groupe très large de personnes, on observe une tentative de catégorisation sociale paradoxalement informe, floue et largement fantasmée, à partir de laquelle se déploie le vocable « diversité ». Nous interprétons ce couplage comme une manœuvre rhétorique qui vise non seulement à pallier l'inconsistance de la désignation « minorités visibles », mais aussi à effacer sa propension communautariste considérée comme négative en France. Par ailleurs, nous l'avons vu, en plus d'être une terminologie associée aux « minorités visibles », la « diversité » devient le support sémantique d'une expression visuelle spécifique. Il s'agit alors de restituer la teneur paradoxalement signifiante de ce couplage (voire cet amalgame) entre « diversité » et « minorités visibles ». La « diversité » peut être considérée comme une *pirouette sémantique* qui permet de rendre visible d'une certaine façon, et en particulier au niveau médiatique, ceux qui le sont déjà « trop » par leurs « couleurs de peau » ou leurs « traits physiques ». On relève ce paradoxe saisissant : le fait que la « diversité » est alors ce qui rend possible la visibilité des « minorités visibles » ; et ce, par l'ostentation de la dimension racialisée des corps sélectionnés pour figurer dans les documents à titre d'exemple phénotypique. Cette opération de sélection ne semble pas choquante au premier abord, (elle apparaît même à certains comme la seule solution commode pour les « montrer ») et ce, d'autant plus, qu'elle permet leur intégration visuelle dans les médias. En particulier, cette mise en communication

17. Nous y revenons en seconde partie.

18. HALL S., *op. cit.*, p. 108.

19. *Ibid.*, p. 108.

fait bien le jeu des affiches, médias qui « placardent²⁰ » par excellence et sont construits pour attirer tout de suite visuellement l'attention (comme le montre également Pierre Fresnault-Deruelle dans un autre de ses ouvrages concernant les images fixes²¹). Dans les documents du corpus considéré²², certaines des affiches proposent de montrer un groupe de jeunes par des silhouettes de corps individuels, découpées puis assemblées de manière à les juxtaposer, et cela afin de produire un effet d'ensemble et de montrer un collectif. Ces assemblages singuliers sont des exemples qui viennent nourrir une vision multiraciale de la « diversité » qui devient canonique voire paradigmatique. Chaque corps est là pour être le signe de, le représentant du « groupe » particulier auquel il est considéré comme appartenant et à partir duquel est construite la surdétermination raciale de ses traits physiques. C'est donc cette teneur médiatiquement signifiante qu'il s'agit d'interroger à l'aune des productions communicationnelles qui s'en emparent pour dire la « diversité ». Ainsi, en proposant un questionnement sur les régimes de visibilité de la « diversité », c'est-à-dire sur les manières dont elle est construite pour rendre visible certaines populations considérées comme des « minorités visibles », nous rencontrons la question sémiotique de sa *transmédiagénie*²³ (ce concept est proche de celui de « *spreadable media*²⁴ » forgé par Henry Jenkins). Nous réarticulerons ensuite cette prégnance circulatoire des représentations de la « diversité » à la question politique de la neutralisation de la conflictualité dont elle participe du fait de son lien avec les questions de racisme et de discriminations.

Transmédiagénie et neutralisation de la conflictualité

Potentiel médiatique et transmédiagénie de la « diversité »

Qu'est-ce que le médiatique ?

Observant que la « diversité », tant comme discours que comme support d'une représentation visuelle standardisée, a été largement reprise dans différents documents de communication – lesquels sont à chaque fois opérateurs de médiations sémiotiques et matérielles spécifiques à leurs supports, ce que Philippe Marion appelle leur *médiativité*²⁵ – nous sommes amenée à la considérer comme une notion *médiatique*²⁶. Philippe Marion explique dans un premier temps que l'étiquette médiatique pose un certain nombre de problèmes :

« Ainsi pour être ou devenir médiatique, un récit ne doit-il pas simplement être médiatisé ? C'est-à-dire se laisser mettre « en représentation » par une instance de production qui va se charger de le transmettre massivement au public.

Outre la confusion qui se manifeste ici entre les supports (le média télévision, l'affiche), les institutions (le média presse, la publicité) ou les activités de médiation (le journalisme, par exemple), l'étiquette *médiatique* recèle bien d'autres ambiguïtés. Ainsi, elle obéit autant à un principe d'évaluation qu'à une logique de description. [...] Est *médiatique* ce qui

20. FRESNAULT-DERUELLE P., *L'image placardée, Images fixes IV*, Paris, Éditions Nathan « Sup », 1997.

21. FRESNAULT-DERUELLE P., *L'Éloquence des images, Images fixes III*, Partie 2: « Les images exhaussées », Paris, Éditions Nathan, 1996.

22. Cf. Notamment *Annexes 1, 2 et 2bis*.

23. MARION Ph., *op. cit.*, p. 80.

24. JENKINS H., *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*, NYU Press, 2013.

25. « Appréhender la singularité différentielle d'un média, c'est tenter d'en saisir la "médiativité". », *ibid.*, p. 80.

26. *Ibid.*, p. 76.



Illustration 2bis. Affiches de la campagne pour le Salon des Master & Mastères spécialisés 2015 – Visuel 2

Affiche de la campagne pour le Salon des Master & Mastères spécialisés du 17 janvier 2015 à Paris. Visuel 2.

Prise vue dans les transports en commun parisiens, station de métro Anvers, le 13 janvier 2015.

mérite d’occuper les espaces de représentation aménagés par les médias. Dès lors, le *médiatique* s’empreint d’une coloration d’acquiescement, de succès, de réussite; il se caractérise par une certaine fortune au plan de la réception²⁷. »

La reprise généralisée de l’idée de « diversité » au sein d’un grand nombre d’espaces discursifs tels que les « grands médias » (ou médias dits de « masse »), mais aussi le politique, les entreprises ou encore la sphère associative, nous permet de dire qu’elle rencontre un certain succès ou en tout cas qu’elle est plébiscitée, comme le montre très bien Réjane Sénac dans son ouvrage intitulé *L’invention de la diversité*²⁸. Cela nous a d’ailleurs incités à nous pencher précédemment sur ses modalités expressives « multicolores » afin

de rendre compte de ce qu’elle recèle de *potentiel visuel*, notamment à partir des affiches de notre corpus. Nous essaierons maintenant de montrer en quoi elle peut être considérée comme suffisamment bien adaptée au champ médiatique pour relever d’une certaine *transmédiagénie*.

Transmédiagénie de la « diversité »

Tout d’abord, l’idée de médiagénie telle que conceptualisée dans son article par Philippe Marion, est un concept qui vise à rendre compte, dans une perspective de narratologie médiatique, de la manière dont les récits sont mis en forme pour être bien adaptés (ou non) à leur support médiatique:

« La médiagénie est un néologisme qu’il m’a semblé pertinent d’introduire dans le cadre de la *médiatique narrative*. Toute forme de représentation implique une négociation avec la force d’inertie propre au système d’expression choisi. Cette opacité du matériau expressif constitue une contrainte pour que s’épanouisse la transparence relative de la représentation. [...] »

Évaluer la médiagénie d’un récit, c’est donc tenter d’observer et d’appréhender la dynamique d’une interfécondation²⁹. »

En reprenant à notre compte les concepts de médiagénie puis de *transmédiagénie* et en les étendant à d’autres objets que le récit, ainsi qu’à d’autres espaces de médiatisation que les « grands médias », nous souhaitons montrer en quoi il est pertinent de penser les formes sociales et les discours en relation avec leurs espaces et leurs modalités de circulation. Ainsi, la *médiagénie* d’un objet (un concept, une formule, une forme visuelle, etc.) caractériserait son potentiel sémiotique d’insertion dans les formes médiatiques qui lui préexistent, en prenant par exemple leurs modalités d’expression, en se glissant dans leurs formes éditoriales, en s’adaptant tout particulièrement bien à leurs régimes de communication. Par extension, l’idée de *transmédiagénie* renverrait à la compétence migratoire de l’objet médiatisé, à sa capacité à s’intégrer dans des supports médiatiques très différents sans que la stabilité relative des motifs sélectionnés pour sa publicisation en soit affectée.

27. *Ibid.*, p. 85-86.

28. SÉNAC R., *L’invention de la diversité*, Paris, PUF, 2013.

29. *Ibid.*, p. 86.

Philippe Marion indique :

« Pour analyser les récits médiatiques contemporains, il semble donc utile d'introduire la notion de *transmédiagénie*. À l'inverse de la médiagénie, celle-ci reposerait sur l'appréciation de la capacité d'étoilement, de circulation, de propagation transmédiatique que possède un récit³⁰. »

Ainsi, à travers ce concept de *transmédiagénie*, ce que nous cherchons à observer, c'est la capacité de la « diversité » à se glisser dans des objets communicationnels très différents. Ici, les récits de la « diversité » nous semblent *transmédiagéniques* dans la mesure où leurs modalités d'expression sont, pour une large part, euphoriques et utopiques. Les campagnes de communication pour des salons de formation ou pour des écoles, les publicités ou encore les campagnes institutionnelles émanant d'organisations peuvent donc tout à fait relever d'un espace privilégié de saisie des représentations de la « diversité » et peuvent donc constituer des objets de recherche. Ces espaces de publicisation d'un corps social fantasmé révèlent en effet un certain nombre d'éléments sur les manières d'aborder la question des discriminations dans l'espace public ainsi que sur les conceptions de l'altérité en jeu. Nous soutenons que la « diversité » est une catégorie descriptive de l'humanité à critiquer, non seulement parce qu'elle fonctionne discursivement pour *faire le jeu* des médias, mais aussi parce qu'elle a été inventée³¹ pour cela. Nous pouvons estimer, au moins à titre d'hypothèse, que la « diversité » a été mise en lumière par une activité médiatique qui l'a modelée pour en proposer une certaine vision, de laquelle se dégage un certain regard sur l'altérité qu'Aude Seurrat qualifie « d'altérité exemplaire³² ». Ainsi, en observant comment la « diversité » se déploie en régime médiatique, nous nous rendons compte que, telle qu'elle est représentée, le médiatique est son seul véritable lieu d'existence, seul espace où elle *a lieu d'être*. Cette idée est d'autant plus prégnante qu'elle corréle la médiagénie de la « diversité » à la problématique politique qui lui est sous-jacente. En effet, en citant Amartya Sen et Maxime Parodi³³, Réjane Sénac indique que :

« à l'instar de l'analyse de l'invention du social, [sa] recherche éclaire [...] l'invention de la diversité en questionnant « le mode de résorption des contradictions internes qui surgissent de l'idéal démocratique lorsqu'il se trouve confronté par la forme démocratique à la division de la société – histoire d'un problème et de sa solution, d'un idéal et de résolution », voire de sa dissolution³⁴. »

Cette ambition d'interroger les conditions d'avènement de la « diversité » dans le jeu politique, l'engage sur la voix d'une considération de celle-ci comme dépolitisante.

Dépolitisation et neutralisation : entre euphorie et euphémisme

Aspect dépolitisant de la notion de « diversité »

Comme le montre Réjane Sénac, la notion de « diversité », en particulier en regard de celle de « discrimination », recèle un aspect dépolitisant en cela qu'elle rejette le problème des discriminations en dehors de l'espace politique de la conflictualité et opère ainsi une neutralisation axiologique. Cette

30. *Ibid.*, p. 87.

31. SÉNAC R., *op. cit.*

32. SEURRAT A., *Les médias en kits pour promouvoir la « diversité », Étude de programmes européens de formation aux médias destinés à « lutter contre les discriminations » et « promouvoir la diversité »*, Thèse en sciences de l'information et de la communication, Université Paris Sorbonne 2009.

33. SEN A., PARODI M., 2007, « Mérite et justice », *Revue de l'OFCE*, 102, p. 467-481., cité dans SÉNAC R., *op. cit.*, p. 31

34. SÉNAC R., *op. cit.*, p. 31.

neutralisation de la conflictualité politique relève également d'un processus communicationnel remarquable qu'il semble important d'analyser. Les mises en images de la « diversité » proposées dans les objets médiatiques sont très positives et entérinent une représentation canonique, voire hégémonique de la « diversité », laquelle est dépolitisante à différents niveaux de lecture. La dépolitisation se joue en particulier au niveau des représentations : à partir du moment où la mise en scène des « corps colorés » est agrémentée d'un certain nombre de caractéristiques *euphoriques*, tels les sourires figés sur les visages ou encore des éléments plus esthétiques (comme la stylisation des formes visuelles et les canons esthétiques dominants auxquels répondent les corps sélectionnés) qui visent à donner une image emphatique ou hyperbolique des « minorités visibles », on est en présence d'un double procédé d'euphorisation et d'euphémisation opéré par la communication sur la « diversité ». Nous appuyons cette remarque sur les mises en scène « multicolores », joyeuses et utopiques de la « diversité » que nous avons observées dans un premier temps, et dans lesquelles l'altérité est posée d'abord comme source de pluralité de couleurs venant connoter la « richesse », voire le bonheur, associés à la « diversité ». L'utopie sous-jacente à ces représentations peut être saisie au niveau de la composition des images produites. Elles ont pour point commun un « vouloir montrer » l'Autre (ou l'idée de l'Autre) qui, ici, est alors considéré comme appartenant forcément à une « minorité visible », et ce, dans le cadre de contextes de communication toujours situés tant historiquement qu'anthropologiquement. Cela donne, nous l'avons vu, une ostentation de la couleur de peau utilisée comme signifiant, avec pour objectif de rendre compte *visiblement* des Autres. Or, cette dimension quelque peu fantasmée d'une altérité « exotique » parce que d'une « autre couleur » vient tout de suite être niée par des éléments de recadrage : par exemple les tenues vestimentaires standardisées dans les images d'étudiants présentées dans certaines de nos affiches³⁵. Ainsi, la conception de l'altérité qui est mobilisée est de l'ordre d'une « altérité exemplaire³⁶ », correspondant aux normes sociales et aux cadres représentationnels dominants.

Neutralisation de la conflictualité

En outre, la neutralisation axiologique sous-jacente à la notion de « diversité » s'opère au cœur d'une double négation : *ni discrimination, ni discrimination positive*. La notion de « diversité » devient alors beaucoup plus globale, en phagocytant l'ensemble des critères de discrimination prévus par la loi (parmi lesquels apparaissent, entre autres, et de manière énumérée : l'âge, le sexe, la situation de handicap, la religion, l'origine ethnique, etc.). En parallèle, elle opère paradoxalement une neutralisation du débat potentiel autour de la prise en considération des discriminations et de la dimension racialisée des représentations sociales, là même où elle entendait lutter contre les préjugés et les stéréotypes pour prévenir ces discriminations. Cette tension dialectique entre *ni discrimination, ni discrimination positive* à l'œuvre dans la notion de « diversité » peut être analysée comme une modalité rhétorique relevant du Neutre au sens de Roland Barthes, c'est-à-dire comme un processus de neutralisation. Ce dernier, dans son *Cours au Collège de France*

35. Cf. Annexes 1, 2 et 2bis.

36. AUDE S., *op. cit.*



Illustration 3. Affiche de la campagne pour les portes ouvertes 2015 de l'ECE Paris

Affiche de la campagne de communication pour les portes ouvertes du 7 février 2015 de l'ECE Paris, école d'ingénieurs.

Prise de vue dans les transports en commun franciliens, station de transilien SNCF de Courbevoie, le 2 février 2015.

intitulé *Le Neutre*³⁷, considère comme relevant du *Neutre* ce qui déjoue le paradigme, c'est-à-dire la structure paradigmatique (et donc politique) de la signification, en « [visant] par conséquent à la suspension des données conflictuelles du discours³⁸ ». Ainsi, le *Neutre* est ce qui navigue dans le « ni-ni », ni tel paradigme, ni tel autre. Dans le cas de la « diversité », la neutralisation s'opère aussi au niveau de la structuration d'un sens très positif qui contraste avec, voire s'oppose à, ce qu'elle est censée désigner : le problème des discriminations, dont la teneur est proprement conflictuelle et politique.

Par ailleurs, dans un autre registre d'analyse qu'est celui de l'analyse de discours, Alice Krieg-Planque explique que les effets de lissage qui peuvent avoir

lieu lors de l'institutionnalisation de ce qu'elle appelle une « formule³⁹ », sont de l'ordre de la neutralisation de la conflictualité notamment au niveau idéologique. En effet, en expliquant ce qu'elle entend par « formule », elle développe le propos suivant :

« [...] nous entendons par [formule] un ensemble de formulations qui, du fait de leurs emplois à un moment donné et dans un espace public donné, cristallisent des enjeux politiques et sociaux que ces formulations contribuent dans le même temps à construire⁴⁰. »

Elle ajoute : « Une formule se caractérise notamment par le fait qu'elle est devenue un référent social : elle signifie quelque chose pour tous⁴¹. » Alice Krieg-Planque montre également comment, dans le cas du « développement durable », la formule est passée maître dans l'art de faire consensus et d'élaborer des concessions afin d'éliminer toute opposition, devenant ainsi un « opérateur de neutralisation de la conflictualité » :

« C'est ainsi que l'on peut appréhender « développement durable » comme un syntagme qui, du fait de ses fonctionnements en discours, tend à esquiver les divergences de points de vue, à dépolitiser les thématiques dont il effectue le cadrage, à dénier les conflits d'intérêts, à constituer un opérateur de neutralisation de la conflictualité⁴². »

Le concept de « formule » ainsi définie est une catégorie adéquate pour penser la « diversité » telle qu'elle est énoncée, et en tant qu'elle cristallise des enjeux à la fois sociaux, politiques et selon nous, également représentationnels. En effet, nous estimons qu'il est particulièrement heuristique de considérer les formes discursives que prend la formule « diversité » comme œuvrant à une dépolitisation par neutralisation de la conflictualité, dans la mesure où elles sont là pour masquer sa dimension discriminatoire et en particulier les discriminations raciales. À partir de ces analyses, nous pouvons avancer l'hypothèse que la lutte contre les discriminations raciales associées à l'idée de « promotion de la diversité » est paradoxalement esquivée alors même que les significations visuelles repérées promeuvent massivement cette dimension-là pour les raisons de commodités communicationnelles que nous avons vues.

37. BARTHES R., *Le Neutre, Cours et séminaires au collège de France (1977-1978)*, Paris, Seuil Imec 1977.

38. *Ibid.*

39. KRIEG-PLANQUE A., « La formule « développement durable » : un opérateur de neutralisation de la conflictualité », *Langage et Société*, 134, 2010, p. 5-29.

40. *Ibid.* p. 6.

41. *Ibid.* p. 7.

42. *Ibid.* p. 19.

Le paradoxe du décalage entre lutte contre discriminations raciales et « diversité »

Disqualification des discriminations raciales, requalification de la « diversité »

Afin de vérifier cette absence de correspondance entre les représentations étudiées et la prise en compte effective des discriminations raciales, nous mobiliserons les travaux de la sociologue Milena Doytcheva qui revient sur les euphémisations paradoxalement produites autour de ces dernières. Elle explique que la « diversité » est source d'euphémisme dans la mesure où, autour de sa diffusion dans le monde économique via en particulier la charte de la diversité élaborée à partir de 2004-2005, elle aperçoit un élargissement de sa signification et la naissance d'un décalage entre deux discours : celui qui émane des promoteurs de la charte et celui qui provient de la reprise de la thématique par les acteurs des organisations. Elle souligne :

« Dans l'esprit de ses promoteurs, l'initiative de la charte est explicitement liée à la question des discriminations ethno-raciales et plus particulièrement à celle de la place des « minorités visibles » dans l'entreprise. [...] Or, en l'espace de quelques années, la diffusion du thème de la diversité dans le monde de l'entreprise s'est accompagnée d'une profonde transformation de son sens⁴³. »

Elle indique en particulier que « [...] la situation française historique [est] marquée par l'occultation des rapports sociaux d'ethnicité et de « race⁴⁴ » ». Et ce, en précisant en note de bas de page que :

« [elle entend] les notions d'*ethnique* et d'ethnicité dans une approche dynamique et relationnelle comme des processus de construction sociale de l'altérité, [...], en référence à la croyance en une ascendance commune [et qu'elle utilise] le terme de « race » pour désigner les processus de construction sociale de différences phénotypiques et/ou culturelles [...] et entre guillemets pour souligner l'opposition avec une conception biologique ou essentialiste et naturalisante⁴⁵. »

Cette conception de la notion de « race » nous semble analytiquement très pertinente, et vient renforcer l'idée qu'elle constitue un « système culturel⁴⁶ » à partir duquel s'élaborent des représentations. Ensuite, dans son enquête sur les usages sociaux de la diversité dans les entreprises françaises, elle propose un éclairage quant à la disqualification de la thématique raciale opérée par les gestionnaires de la « diversité » dans les organisations. À ce sujet, elle précise :

« Nous avons observé des stratégies d'action marquées soit par l'omission de la problématique, soit par des démarches multiples de requalification et d'euphémisation – « la promotion interne » ou « les relations avec les universités », par exemple, étaient deux thèmes récurrents censés englober la question des discriminations raciales – ainsi que le recours important à des intervenants extérieurs [...] à qui les entreprises délèguent en partie ou en tout la gestion de contenus de leurs engagements et plus particulièrement celle des catégorisations ethno-raciales⁴⁷. »

43. DOYTCHÉVA M., « Réinterprétation et usages sélectifs de la diversité dans les politiques des entreprises », *Raisons politiques*, 35, 2009, p. 107-124, p. 107, 108.

44. *Ibid.*, p. 108.

45. *Ibid.*

46. HALL S., *op. cit.*

47. *Op. cit.*, p. 122.

Nous relevons dans ce constat un véritable paradoxe. En effet, la manière dont la « diversité » est manifestée par des juxtapositions ostentatoires de corps racialisés et altérisés, semble indiquer à quel point elle est conçue comme d'abord raciale, il apparaît étrange que cet aspect ne soit pas du tout central des « politiques de diversité » en entreprises. Milena Doytcheva arrive à la même conclusion par une autre voie :

« Cela aboutit à une situation paradoxale: alors que la notion de diversité et l'initiative de la charte étaient, au moment de leur émergence, explicitement liées au problème de discriminations raciales et de la place des « minorités visibles » dans le monde du travail, aujourd'hui [...] ces questions peuvent être contournées [...] ⁴⁸. »

À partir de ce paradoxe, nous pouvons concevoir la « diversité » comme une forme discursive euphémique vidée de toute conflictualité, et présidant à la structuration d'une représentation standardisée et euphorique qui tend à suggérer une altérité exemplaire et utopique.

Un stéréotype au carré?

Les phénomènes que nous avons relevés nous conduisent à penser qu'en parallèle des engagements pris pour sa promotion, s'est développé un stéréotype de la « diversité » via une esthétisation visuelle de ses formes expressives. En effet, comme espace discursif de négation de l'aspect dysphorique des discriminations et des préjugés, la « diversité » se constitue visuellement comme un corps collectif second, imaginaire, englobant des dissemblances et masquant le processus de production des « différences » qui se joue au niveau de la racialisation des figures employées. Par des modalités expressives euphoriques, la « diversité » est figurée comme belle et jeune, et ressemble en cela au reste des représentations médiatiques hégémoniques dominantes, à ceci près que les corps ou les figures choisis sont, de plus, « multicolores ». Observant l'émergence de plus en plus généralisée de représentations dont la finalité est de montrer l'altérité par le prisme des « minorités visibles » afin de « promouvoir la diversité », nous pouvons envisager une sorte de « diversity washing » comparable au « green washing ». Ainsi, nous nous demandons en quelque sorte si, de la « mise au vert », prescrite par les injonctions communicationnelles provenant du discours sur le développement durable, nous ne serions pas passés à une sorte de « mise au divers » dans les figurations du collectif. Ici, la communication visuelle, en tant qu'elle puise en permanence dans le stock de culture déjà présent dans notre mémoire sociale, ne propose finalement rien d'autre que de mettre en lumière ce qui est déjà considéré comme une source observable et reconnaissable de « différence ». Elle constitue l'aspect physique ou phénotypique en spécificité raciale. C'est alors la mémoire sociale dont sont empreintes les formes expressives, qui fait associer la couleur de peau à l'idée de « race », puis de la multiplicité des « races » à l'idée de « diversité ». Ce processus relève donc de la structuration socio-historique de l'imagination qui a fait de la « race » un système culturel bien intégré, voire indépassable.

Il s'agit dès lors de mettre l'accent sur la manière dont la rhétorique de la « diversité » reconfigure les stéréotypes « raciaux ». Pour notre part, nous

48. *Ibid.*, p. 122.



Annexe 4. Visuel du colloque « Jeunes, Médias et Diversité » Bruxelles, 2 et 3 avril 2015

Visuel d'illustration de la page d'accueil du site internet relatif au colloque « Jeunes, Médias et Diversité » Bruxelles, 2 et 3 avril 2015

Source: capture d'écran du site <http://www.youthmediadiversities.eu/>

observons la « diversité » se constituer, au niveau de ses motifs d'expression visuelle, en une sorte de *stéréotype au carré*, c'est-à-dire un stéréotype construit à partir d'autres stéréotypes (ici, en particulier « raciaux »). Ce processus de stéréotypage, bien analysé par Ruth Amossy⁴⁹, fonctionne de telle sorte que la « diversité » devienne elle-même un nouveau stéréotype que nous qualifions de *stéréotype au carré*, dans la mesure où il opère selon une double articulation. Cette double articulation prend chaque corps coloré comme signe représentant d'une « minorité visible », puis les juxtapose pour former l'image d'un collectif stéréotypé dans lequel les représentants de chacune des « minorités » sont collés les uns à côté des autres⁵⁰. À partir de cette *stéréotypie au carré*, nous

envisageons la « diversité » comme un paradigme représentationnel qui, pour autant qu'il repose principalement sur le signifiant « multicolore », n'en est pas moins réintroduit dans la chaîne infinie des sémoses⁵¹ pour devenir à son tour un signifiant désignant une humanité vue sous le prisme de l'altérité « hors-sol » (c'est-à-dire segmentée en une certaine quantité de groupes affiliés à des couleurs de corps, tout en étant désaffiliés de tout territoire). Le problème majeur de l'émergence massive de ces représentations visuelles racialisées, n'est pas tant le racisme qui structure le langage ordinaire, mais plutôt l'idée que « parce que l'on a toutes les couleurs, on a toutes les cultures ». La notion de « diversité » devient d'autant plus problématique que s'ajoute à l'assignation catégorielle qu'elle suppose, une association sous-jacente entre signes phénotypiques et spécificité culturelle, ce qui a pour effet de faire se replier le culturel sur le corporel.

Conclusion

Nous avons souhaité mettre à distance le concept même de « diversité » en problématisant son rapport avec la catégorie « minorités visibles » et montrer en quoi il peut apparaître comme médiatique et *transmédiagénique*, c'est-à-dire comme particulièrement propice à une circulation médiatique diffuse et récurrente, standardisée au niveau de ses motifs de représentation. Nous avons également voulu montrer que, par les formes visuelles qui la manifestent, la « diversité » connote positivement le signifié « minorités visibles », par le truchement du signifiant « multicolore » en évitant de nommer la dimension raciale de la question qui pourtant y affleure. Dans un second temps, nous avons vu que cette manière de représenter la « diversité » pouvait poser problème, dans la mesure où son fonctionnement sémiotique implique une neutralisation de la conflictualité politique, et propose un point de vue racialement catégorisant sur l'altérité. Ce point de vue s'insère dans un processus d'idéologisation qui configure une conception nouvelle de l'altérité. Racialisée, celle-ci devient alors racialisante et aboutit, non pas à un racisme, mais à un racisme des représentations, le tout dans un contexte

49. AMOSSY R. et HERSCHBERG PIERROT A., *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*, Paris, Nathan, [1997], 2007.

50. Cf. *Illustrations 1, 2 et 2bis*.

51. La sémosie est le processus par lequel les signes prennent sens grâce à l'interprétation opérée par l'esprit d'un individu. C'est le processus infini d'interprétation des signes par lequel adviennent les significations. La notion de sémosie caractérise donc l'action de signifier, toujours mouvante.

d'internationalisation de la circulation des représentations médiatiques. Cela contribue peut-être à l'élaboration d'un nouveau stéréotype, celui de la « diversité » elle-même. Exprimée visuellement par le « multicolore », travaillée pour être consensuelle et utopique, la « diversité » ne serait-elle pas simplement devenue le motif de représentation privilégié de l'humanité mondialisée?

Bibliographie

- AMOSSY R., HERSCHBERG PIERROT A., *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*, Paris, Nathan, [1997], 2007.
- BARTHES R., *Le Neutre, Cours et séminaires au collège de France (1977-1978)*, Paris, Seuil Imec, 1977.
- BERTHELOT-GUIET K., *Paroles de pub. La vie triviale de la publicité*, Paris, Ed. Non Standard, 2014.
- BERTHELOT-GUIET K., « "Ceci est une marque". Stratégies métalinguistiques dans le discours publicitaire », *Communication & Langages*, 2003, n° 136, p. 58-71.
- BERTHELOT-GUIET K., *Apport de la publicité à la langue quotidienne des locuteurs de Paris et de la région parisienne*, Thèse de doctorat en linguistique, École Pratique des Hautes Études, 1997.
- CERVILLE M., *Dans le blanc des yeux: diversité, racisme et médias*, Paris, Éditions Amsterdam, 2013.
- DOYTCHEVA M., « Réinterprétation et usages sélectifs de la diversité dans les politiques des entreprises », *Raisons politiques*, 2009, 35, p. 107-124.
- FASSIN D., FASSIN E. (co-dir.), *De la question sociale à la question raciale. Représenter la société française*, Paris, La Découverte, 2009.
- FRESNAULT-DERUELLE P., *L'image placardée, Images fixes IV*, Paris, Nathan « Sup », 1997.
- FRESNAULT-DERUELLE P., *L'Éloquence des images, Images fixes III*, partie II: « Les images exhaussées », Paris, Nathan, 1996.
- GRAMSCI A., *Cahiers de prison 1, 2, 3, 4 et 5*, Paris, Gallimard, 1996.
- HALL S., *Identités et cultures 2, politique des différences*, textes compilés par M. Cervulle, trad. de l'anglais par A. Blanchard, Éditions Amsterdam, 2013.
- JENKINS H., *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*, NYU Press, 2013.
- KRIEG-PLANQUE A., « La formule « développement durable »: un opérateur de neutralisation de la conflictualité », *Langage et Société*, 2010, 134, p. 5-29.
- LEVI-STRAUSS C., *Race et Histoire*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 1987.
- MARION Ph., « Narratologie médiatique et médiagenie des récits », *Recherches en communication*, 1997, n° 7, p. 61-87.
- SEN A., PARODI M., « Mérite et justice », *Revue de l'OFCE*, 2007, 102, p. 467-481.
- SÉNAC R., *L'invention de la diversité*, Paris, PUF, 2013.
- SEURRAT A., *Les médias en kits pour promouvoir la « diversité »*, *Étude de programmes européens de formation aux médias destinés à « lutter contre les discriminations » et « promouvoir la diversité »*, Thèse en sciences de l'information et de la communication, Université Paris Sorbonne, 2009.

Représentation des jeunes et médias :
un effet « jeune génération » ?

Portrayal of young and media: can diversity
on screen be reduced to a matter of
generation or to a question of identity?

Muriel Hanot

Directrice des études et recherches/Conseil supérieur de
l'audiovisuel (CSA)

Chargée de cours invitée à l'UCL Mons

Conseil supérieur de l'audiovisuel, département Études
et Recherches/Université catholique de Louvain Mons,
Département de communication

Résumé Partant d'une perspective qui vise à quantifier la diversité des intervenants TV sur la base de cinq variables – le sexe, l'origine, l'âge, la situation socioprofessionnelle et le handicap –, les baromètres CSA de l'égalité et de la diversité (Belgique francophone) montrent que la parité est presque de mise lorsque les intervenants sont jeunes. Ce constat, qui est conforté par une autre étude CSA portant sur l'image des jeunes à la télévision – leur identité, les rôles (médiatiques, sociaux) qu'ils tiennent le plus souvent à l'écran, les sujets, les modes d'expression et les prises de parole qu'ils sont amenés à y tenir –, diffère fortement de la tendance générale qui montre que les femmes sont deux fois moins nombreuses à l'écran que les hommes. Pour autant, ce meilleur équilibre dans la représentation hommes-femmes est-il lié à la manière dont les médias appréhendent les intervenants jeunes? Couvre-t-il l'ensemble des indicateurs de diversité utilisés dans les baromètres? Comment les jeunes eux-mêmes parviennent-ils à se définir à l'aide de ces indicateurs? Entre identité perçue et identité ressentie, cette contribution montre que la diversité de représentation des jeunes à l'écran n'est pas véritablement ancrée dans une réalité et qu'elle tient surtout à des impératifs médiatiques. Des impératifs qui semblent enlever aux jeunes leur droit et leur envie d'être reconnus pour ce qu'ils sont, différents et uniques.

MOTS-CLÉS

Télévision • Représentation • Jeunes • Égalité • Diversité • Génération

Abstract The Barometers of diversity and equality and the Study of the image and the portrayals of children and young people in the televised media of the Wallonia-Brussels Federation show a tendency to represent equal numbers of men and women on screen when participants are young. Generally, women are under-represented on the television screens, remaining confined within the 30 % range. Can this phenomenon be linked to the fact that young people – young generation – are considered regardless of the plurality of their social and gender identities? How do young people define themselves when talking about diversity? From an identity based on perception to an identity based on feelings, this paper demonstrates how better equality and diversity of young people on screen is misleading and rather dictated by media requirements depriving young people of their need to be recognized as completely unique persons.

KEY WORDS

Television • Representations • Young people • Equality • Diversity • Generation

Représentation des jeunes et médias : un effet « jeune génération » ?

Une sous-représentation de la jeunesse à l'écran

De 2011 à 2013, le Conseil supérieur de l'audiovisuel belge (CSA) a publié trois baromètres successifs qui entendaient établir une photographie objective de l'état de la représentation de la diversité et de l'égalité sur les écrans TV de la Fédération Wallonie-Bruxelles¹. Ces baromètres, qui reposent sur l'hypothèse sociologique que la télévision contribue à la construction de nos représentations du monde tout autant que nos représentations alimentent les images que nous propose la télévision², ont recours, pour décrire les intervenants à l'écran (unité d'encodage), à cinq variables de la diversité dont le point commun est d'être immédiatement perceptibles par les spectateurs : sexe, origine, âge, situation socioprofessionnelle et handicap (visible)³. Le principe de l'encodage s'appuie sur les perceptions de sens commun, sur les critères qui permettent à tout un chacun de catégoriser implicitement le monde qui l'entoure. En effet, les individus organisent leur connaissance au sujet de la personnalité d'autrui sur la base de « théories implicites » qui se construisent à partir de l'expérience vécue et de la culture ambiante : « *Le fait que ces théories soient implicites ne signifie nullement qu'elles sont inconscientes, mais plutôt que leurs détenteurs ne savent pas les exprimer de manière formelle et qu'elles n'ont aucun critère objectif de validité*⁴ ». Les critères de diversité ne se fondent donc pas sur la substance des individus et n'ont aucune prétention à la vérité. Ils reproduisent des perceptions de sens commun, informelles, telles qu'elles peuvent être mobilisées par le téléspectateur lambda. Les baromètres successifs ont tous porté sur une semaine d'échantillons de programmes produits en propre ou coproduits par plus d'une vingtaine de chaînes actives en Belgique francophone.

Sur le plan de la variable âge, les résultats des baromètres ont montré, paradoxalement, que les jeunes sont à la fois bien et mal représentés à l'écran. Si dans l'ensemble les moins de 34 ans sont très présents à l'écran, bien plus (deux fois plus) que ne le laisse supposer leur présence réelle dans la population belge, c'est surtout grâce à la tranche des 19-34 ans qui regroupe le plus grand nombre d'intervenants. Par contre, les plus jeunes, soit les enfants de moins de 12 ans et les adolescents (13-18 ans) ne sont guère nombreux

1. Cf. CSA, *Baromètre Diversité - Égalité 2011*, Bruxelles, CSA, 2011; CSA, *Baromètre Diversité - Égalité 2012*, Bruxelles, CSA, 2012; CSA, *Baromètre Diversité - Égalité 2013*, Bruxelles, CSA, 2013.

2. LITS M., *Du récit au récit médiatique*, Bruxelles, De Boeck, 2008, p. 186.

3. CSA, *Baromètre*, op.cit., 2011, p. 4-7.

4. LEYENS J.-P., YZERBYT V., *Psychologie sociale*, Sprimont, Mardaga, 1997, p. 41.

Âge	Baromètre 2013	Baromètre 2012	Baromètre 2011	Belgique au 01.01.2010 (Institut national de statistiques)
< ou égal à 12	7,36 %	13,88 %	7,59 %	14,65 %
13-18	5,24 %	6,63 %	3,79 %	7,02 %
19-34	43,73 %	30,46 %	37,13 %	20,15 %
34-49	27,56 %	26,61 %	30,91 %	21,75 %
50-64	12,37 %	18,46 %	17,38 %	19,27 %
> 65	3,74 %	3,95 %	3,2 %	17,16 %
Total général	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Tableau 1. Distribution des âges dans les Baromètres 2011, 2012 et 2013 et dans la société belge

à l'écran. Ils le sont moins que dans la société belge. En outre, leur présence est souvent une présence d'arrière-plan, passive : ils ont peu ou pas accès à la parole et sont très souvent de simples figurants. Lorsqu'ils ont accès aux rôles médiatiques de premier plan ou, plus simplement, lorsqu'on leur donne la parole, c'est presque toujours pour des sujets « jeunes » : les jeunes sont sollicités pour parler de problèmes en lien avec leur âge. Ils n'ont souvent, à la différence des autres intervenants actifs adultes ni nom, ni fonction. Tout au plus bénéficient-ils d'un prénom.

En 2013, le service Études et recherches du CSA a complété cette approche par une étude plus pointue de l'image des jeunes à l'écran (CSA, 2013b). Si le baromètre de la diversité avait permis de répondre à la question « qui apparaît à l'écran ? », cette nouvelle approche en précisait le « comment ». Considérant que la teneur de l'image – les représentations – que la télévision donne des jeunes détermine dans une certaine mesure la manière dont ces jeunes appréhendent d'une part leur place dans ces mêmes médias et d'autre part leur rapport à la société⁵ et au vu des travaux déjà publiés⁶, la question de recherche se centrait sur l'identité qui est donnée des jeunes et sur la participation supposée ou réelle qu'elle génère. L'approche, quantitative, associait les indicateurs de diversité et d'égalité développés dans les baromètres CSA (sexe, origine, catégories socioprofessionnelles, handicap) à de nouveaux critères dont l'objectif était de circonscrire l'identité sociale et socio-économique des jeunes, leurs rôles médiatiques et sociaux, leur parole, le contexte dans lequel ils apparaissent⁷. L'encodage reposait toujours sur la perception de sens commun.

Cette étude a confirmé que tout intervenant jeune confondu, les jeunes adultes – les 19-25 ans mais surtout les 26-30 ans – sont très présents à l'écran. Bien plus que les enfants et les adolescents. Ensemble, les 19-25 ans et les 26-30 ans regroupent presque les trois quarts des jeunes identifiés sur les écrans. Les 19-25 ans sont deux fois plus nombreux qu'ils ne le sont en réalité, dans notre société. Les adolescents (13-18 ans) le sont deux fois moins. Mais, il y a différentes représentations du « jeune adulte ». Le groupe de jeunes adultes âgés de 19 à 25 ans et surtout le groupe des 26-30 ans intègrent de nombreux journalistes. Leur temps de parole et de présence à l'écran relègue à l'arrière-plan les autres jeunes, non professionnels des médias. Hors cette parole médiatique dominante, la jeunesse trouve peu à s'exprimer. Ses apparitions

5. Voir entre autres BARRAULT L., « Défaut(s) d'expression », in *Médiamorphoses. Banlieue: ghettos médiatiques?*, n° 23, hiver 2009; LACROSSE J.-M., « De la nécessaire mise en valeur des jeunes dans notre société », Intervention au colloque *L'image des jeunes dans les médias*, Parlement de la Communauté française de Belgique, 23 février 2011.

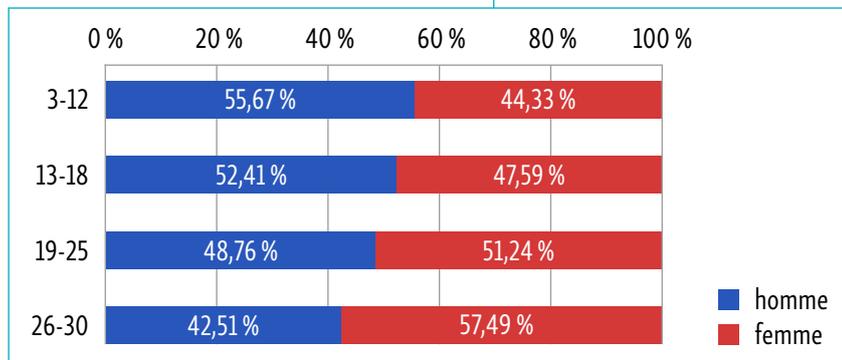
6. Notamment MECHERI M., *L'image des jeunes dans les médias* [en ligne], Marly-le-Roi, Service des publications de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), 2004, http://www.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/etude_CNJ_jeune_et_medias.pdf; MATHIEN M., *Les jeunes dans les médias en Europe de 1968 à nos jours*, Bruxelles, Bruylant, 2009; JACQUINOT-DELAUNAY G., KOURTI E., *Des jeunes et des médias en Europe. Nouvelles tendances de la recherche*, Bry-sur-Marne, Institut national de l'audiovisuel, 2008.

7. CSA, *Image et représentations des enfants et des jeunes dans les médias télévisés de la Fédération Wallonie Bruxelles (Baromètre 2013)*, Bruxelles, CSA, 2013, p. 7-10.

sont aux trois-quarts sans parole, passives : dès lors qu'ils ne sont ni animateurs, ni journalistes, les enfants, adolescents ou jeunes adultes non journalistes souffrent d'un déficit général de représentation. Ce déficit de représentation nécessite de reconsidérer l'identité sociale des jeunes ou leur participation (prise de parole, rôles médiatiques et sociaux). La place qui leur est laissée à l'écran est limitée, cadrée, voire stéréotypée. L'image globale renvoyée par les médias est celle d'une jeunesse sans parole, passive et désinvestie.

Au-delà de ces constats d'ensemble, les deux études s'accordaient aussi sur un étonnant phénomène égalitaire lié à l'âge : si de manière générale les écrans de télévision ne représentent (et donc « effacent ») qu'une femme sur deux, plus les intervenants sont jeunes et plus la répartition femmes-hommes approche la parité. Les deux études semblaient ainsi témoigner d'une plus grande égalité de représentation des jeunes filles et garçons.

Graph 1. Répartition des sexes par catégories d'âge (jeunes)



Source : CSA 2013 – Image et représentation des enfants et des jeunes

Revenant sur ce point dans le cadre d'un article qui s'interrogeait sur le lien entre génération et genre dans les médias, Sabri Derinoz, Muriel Hanot et Bertrand Levant retenaient qu'« il est possible que les résultats de quasi-égalité entre hommes et femmes observés chez les jeunes procèdent d'une réduction à leur appartenance à leur génération et qu'ils soient considérés individuellement de manière indifférenciée en dépit de la pluralité de leurs identités sociales et de genres⁸ ». Cette égalité serait donc, en quelque sorte, « générationnelle », c'est-à-dire résultant de la prédominance, aux yeux des médias, de la jeunesse des intervenants sur tout autre critère d'identité sociale.

Partant de cette idée, il est intéressant de vérifier, d'une part, si l'hypothèse s'applique à l'ensemble des critères d'identité constitutifs de la diversité sociale construite à partir des perceptions de sens (origine, statut socioprofessionnel, handicap) et d'autre part si elle rencontre les discours que les jeunes tiennent à propos de leurs représentations médiatiques. À l'instar de ce qui a été noté pour la représentation femmes-hommes, les représentations télévisuelles effacent-elles toutes traces distinctives de diversité perçue autres que l'âge dès lors qu'elles parlent de jeunes ? Les préoccupations qu'expriment les jeunes en matière d'image et de parole dans les médias prennent-elles en considération les questions de diversité au sens large ou se focalisent-elles de manière indéterminée sur les considérations génériques propres à la représentation de leur catégorie d'âge ?

8. DERINOZ S., HANOT M., LEVANT B., « Les représentations femmes-hommes sont-elles influencées par les générations ? » [en ligne], *II^e conférence internationale sur le Genre et la Communication (Séville, 1-3 avril 2014)*, 2014, http://www.csa.be/system/documents_files/2277/original/20140307_SevilleConference-GenderCommunication_FinalFullPaperFR_EN_CSA_BL.pdf?139746856, p. 9.

Deux approches permettent de répondre à ces questions. La première est d'ordre statistique. Elle repose sur une analyse détaillée des données quantitatives recueillies dans l'étude sur l'image et les représentations des enfants et des jeunes dans les médias télévisés de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La seconde, qui s'appuie sur l'analyse de contenu des propos tenus par 41 jeunes interrogés dans le cadre de la rédaction du guide des bonnes pratiques développé en complément de cette étude⁹ s'intéresse plutôt à la diversité (sexe, âge, catégorie socioprofessionnelle, handicap) telle qu'elle peut être ressentie.

Diversité représentée

Dès lors qu'elle parle des jeunes, la télévision est-elle naturellement plus égalitaire, plus diversifiée? L'âge (le jeune âge) gomme-t-il les différences? Les résultats d'ensemble semblent conforter cette impression. On compte ainsi presque autant de jeunes filles que de jeunes garçons à l'écran. Quant à la diversité d'origine (qui ne peut faire l'objet de comparaison à des statistiques de population, inexistantes en la matière), elle est visiblement plus forte pour les jeunes générations: la diversité d'origine des jeunes intervenants (dont l'âge est connu) est de 25 % pour 17 % toutes classes d'âge confondues dans le dernier baromètre diversité¹⁰. Toutefois, ces « bons » résultats masquent de subtiles différences.

Égalité filles-garçons

En télévision, les jeunes filles sont représentées autant que les jeunes garçons, en nombre total d'apparitions. Cela est vrai également en nombre de prises de parole: un peu plus d'un quart (26 %) des jeunes accède à la parole, filles comme garçons. Hors profession médiatique (hors animateurs et journalistes), ce chiffre se réduit à 21 %. Les différentes catégories d'âge ne disposent pas du même accès à la parole. Les moins nombreux sont les 19-25 ans (18 %) et les 3-12 ans (21 %). Les 26-30 ans sont 24 % et les 13-18 ans 28 %. Au sein de ces catégories, lorsque l'on ne tient pas compte des animateurs et des journalistes, l'égalité de parole que l'on constatait de manière transverse décroît, principalement au désavantage des femmes entre 18 et 30 ans. Pour celles-ci, la proportion se réduit alors de 3/5 à 2/5.

Diversité d'origine

En matière de diversité d'origine, les variations sont plus flagrantes encore. À l'instar de l'égalité hommes-femmes, la diversité d'origine des jeunes représentés à l'écran est une réalité. Cette diversité d'origine perçue touche toutes les catégories d'âge, à l'exception des 26-30 ans où elle atteint 12 %, soit bien en dessous de la moyenne générale de 25 %. De ce point de vue, les 19-25 ans présentent une plus grande diversité d'origine. Ils sont 29 %.

D'autres variations, en fonction du genre télévisuel, interviennent également: la diversité d'origine des jeunes intervenants est de 39 % dans le sport et de 21 % dans l'information – deux genres TV où les femmes sont moins présentes. Elle est seulement 10 % dans le divertissement. Le sport dope en

9. CSA, *Jeunes et médias. Le guide des bonnes pratiques 2013*, Bruxelles, CSA, 2013, p. 14.

10. CSA, *Baromètre...*, op. cit., 2013, p. 25-27.

quelque sorte la représentation générale de la diversité d'origine des jeunes adultes : elle est de 35 % pour les 26-30 ans, de 47 % pour les 19-25 ans. Par contre, elle est de 12 % pour les enfants et de 17 % pour les adolescents. Hors du genre TV sport, la diversité d'origine des 19-25 ans se réduit à 24 % et celle des 26-30 ans à 9 %.

Pour le genre TV information, la diversité d'origine la plus faible affecte proportionnellement davantage les 26-30 ans (14 %) mais aussi les adolescents (15 %) qui sont, de manière générale, moins présents à l'écran. Les enfants et les 19-25 ans s'y retrouvent à hauteur de 25 et 24 %. Autre phénomène : c'est dans un rôle dit passif que la diversité d'origine est la plus importante. Moins les jeunes intervenants sont actifs, plus leurs origines sont diverses. Ainsi, la diversité d'origine décroît pour toutes les catégories d'âge sous les 20 % dès lors que les jeunes intervenants sont actifs, excepté pour les 19-25 ans (21 %), marqués par la forte présence de sportifs dont l'importante diversité a déjà été soulignée. Les représentations les plus faibles affectent les 26-30 ans (12 %), catégorie où la diversité d'origine, de manière générale, était déjà faible, ainsi que les 13-18 ans (16 %), catégorie où les intervenants passifs sont quatre fois plus nombreux que les intervenants actifs.

Catégories socio-professionnelles

Les jeunes dont la profession ou le statut social est identifiable sont principalement des étudiants, des professionnels des médias, des sportifs. Ils occupent aussi parfois des professions intermédiaires, principalement celle d'artiste (chanson, mode...). Un quart des jeunes vus à l'écran sont âgés de 19 à 25 ans et sont sportifs. Il s'agit presque toujours d'hommes. 12 % sont âgés de 26-30 ans et occupent un poste médiatique, tout comme 10 % des 19-25 ans. On y compte en moyenne deux femmes pour un homme. 11 % des jeunes sont âgés de 3 à 12 ans et sont élèves. Les ados, beaucoup moins nombreux à l'écran, sont avant tout étudiants (ils sont 5 %). Les professions intermédiaires qui regroupent beaucoup d'artistes, se répartissent équitablement entre les 19-25 ans et les 26-30 ans. Ces professions sont occupées à 81 % par des femmes. Si une quasi-parité semble de mise dès lors qu'on considère les élèves et étudiants tout âge confondu, celle-ci disparaît lorsque l'on considère le niveau scolaire. Les filles sont plus présentes quand elles sont universitaires et les garçons quand ils sont en primaire¹¹.

La diversité d'origine de ces jeunes, dont l'identité professionnelle a pu être définie, atteint les 24 %, soit presque la moyenne générale. Elle est surtout le fait des jeunes sportifs (48 %) et dans une moindre mesure des élèves et étudiants.

Handicap

Les intervenants jeunes qui présentent un handicap visible sont peu nombreux. Ils représentent 0,78 % des jeunes vus à l'écran. Soit un peu plus que la moyenne dégagée dans le dernier baromètre diversité (0,33 %). Très souvent, ils ont entre 19-25 ans (44 sur 74) et sont représentés à parité, sauf

11. Correspondant aux cours élémentaires, préparatoires et moyens en France.

dans cette tranche 19-25 ans où les femmes sont plus nombreuses que les hommes (27 femmes pour 17 hommes).

L'égalité et la diversité perçue qui semblaient s'imposer d'un point de vue général, restent, lorsqu'on les analyse dans le détail, superficielles. Elles tiennent davantage au hasard de la combinaison, dans les grilles de programmes, de genres télévisuels qui recourent de manière stéréotypée aux filles ou aux garçons: le sport est un genre TV masculin, la culture et la mode sont des genres TV féminins. La diversité est majeure dans le sport, mineure dans le divertissement. Si des effets d'âge sont perceptibles, ils tiennent moins à un « effet générationnel » (appartenance à la classe jeune) qu'à des effets de genre particuliers, indéfinis, voire eux-mêmes stéréotypés: la représentation des étudiants et des élèves est certes égalitaire, mais cette égalité résulte de différences de représentation des niveaux scolaires: les plus petits sont des garçons, les plus grands (universitaires) des filles. Quant à la diversité d'origine des jeunes adolescents, elle est peu présente dans l'actualité, beaucoup moins que pour les autres jeunes...

Diversité ressentie

Si la « diversité représentée » paraît *in fine* bien moins générationnelle que prévu, qu'en est-il de la diversité ressentie par les jeunes? Pour aborder cette perspective, nous avons eu recours à une analyse de contenu de 5 focus groups réalisés dans le cadre de la rédaction du Guide des bonnes pratiques en matière d'égalité et de diversité complémentaire au « baromètre » jeunes¹². L'objectif initial de ces focus groupes était d'identifier ce que pensaient les jeunes de l'image que les médias leur renvoient, de la place qu'ils y occupent et de sa diversité.

La démarche a impliqué une quarantaine de jeunes âgés de 13 à 31 ans. « Deux rencontres ont eu lieu en milieu scolaire. Les autres se sont déroulées en école de devoirs, en organisation de jeunesse et au CSA. Les échanges ont eu pour point de départ la présentation de quelques chiffres clés en matière de diversité à l'écran et de courts extraits télévisés thématiques¹³ ». Cinq sujets y étaient successivement abordés: avoir la parole (dans les médias), produire, lutter contre les stéréotypes, faire l'information, dialoguer avec les journalistes.

Les différents points de vue, questionnements, recommandations recueillis et intégralement retranscrits¹⁴ ont été relus à l'aune des thèmes qui font écho, dans les propos des jeunes, aux critères de diversité retenus dans le baromètre, soit l'âge, l'origine, le sexe, le statut professionnel et le handicap. Les différents segments ont ensuite été regroupés et étudiés sur base d'une analyse de contenu qui, critère par critère, thème par thème, sous-thème par sous-thème, rend compte de la perception (positive, négative) que les jeunes ont de leur représentation médiatique, des constats qu'ils en tirent, des relations qu'elles induisent (avec le monde des médias et des adultes), des changements auxquels ils aspirent.

12. CSA, *Jeunes et médias...*, op. cit.

13. *Ibid.*, p. 14.

14. Les tables rondes ont été préparées et animées par Isabelle Letawe (*attachée au Service de la Jeunesse*), Anne-Rose Gillard (*chargée de recherches, Observatoire des Politiques culturelles*) et Dominique Rossion (*chargée de recherches, Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la jeunesse*). Elles ont été intégralement retranscrites par Anne-Rose Gillard (*OPC*), Bertrand Levant (*CSA*), Fabienne Piens (*Service de la Jeunesse*) et Isabelle Letawe (*Service de la Jeunesse*).

Lieu	Ville	Nombre de jeunes	Profil	Type de groupe
Classe de 4 ^e secondaire ¹⁵	Liège	20 (répartis en deux groupes)	Elèves option sciences sociales (15-17 ans)	Composition naturelle
Conseil supérieur de l'audiovisuel	Bruxelles	6	Professionnels ou presque (18-31 ans)	Composition artificielle (les jeunes ne se connaissent pas)
Action Ciné Médias Jeunes (ACMJ) ¹⁶	Namur	9	Jeunes de 16-18 ans qui sont engagés dans des projets d'ACMJ	Composition naturelle
École de devoirs	Mons	6	14-16 ans	Composition naturelle
		41		

Tableau 2. Composition des focus groups

De tous les ressentis, c'est la question de l'âge qui focalise l'attention des jeunes: 83 segments de discussion concernent explicitement le rapport à la jeunesse ou au monde adulte. Vient ensuite la question de la diversité d'origine, avec 17 segments articulés autour de la « différence » culturelle. Les deux autres catégories ne recouvrent que 6 segments chacune: l'égalité se décline autour de thématiques liées à la représentation des filles et des femmes; le statut professionnel se polarise sur la reconnaissance sociale. La question du handicap n'a pas émergé dans les discussions. Chaque catégorie dévoile la manière dont les jeunes perçoivent leur « identité » médiatique.

Être jeune... dans le regard des autres

Pour la plupart de ces 41 jeunes, être jeune, c'est moins un effet générationnel qu'un ressenti générationnel. De nombreux segments de discussion convergent autour du sentiment d'appartenir à un ensemble « jeune », soit parce que le regard des « autres » (les adultes, les médias) les assimile comme tels, soit parce qu'ils se définissent ainsi par opposition à ces « autres » (les adultes, les vieux et – plus rarement – les petits enfants) et à ce qu'ils disent d'eux.

C'est ainsi qu'ils intègrent comme leur une identité « jeune » indifférenciée, négative, voire stigmatisante. Celle-ci se décline dans différents registres: celui des capacités (les jeunes sont immatures, inaptes, irresponsables), celui de l'action (les jeunes se retrouvent associés à l'échec, la délinquance, le danger, les faits divers), celui de la relation (les « vieux » se comportent avec paternalisme, ils manquent de respect vis-à-vis des jeunes). Si ce regard extérieur les « détermine », il les définit aussi en contre-jour. Être jeunes, par opposition à ce regard, c'est pour eux prendre conscience d'avoir une pensée, un avis, une place qui leur sont propres; c'est aussi avoir la possibilité d'apporter un point de vue libre, qualifié, différent sur le monde et ce qui s'y passe. Dans ce cadre, le rapport aux médias devient un enjeu: les jeunes peuvent être aussi qualifiés que les journalistes pour parler dans les médias; s'exprimer dans les médias s'apparente à travailler sur soi et se révéler à soi; les médias jeunes savent parler aux jeunes et les faire parler...

15. Correspondant à une 2^e année de lycée en France.

16. Voir <http://www.acmj.be/>

Dans ce ressenti, domine le sentiment qu'être jeune, c'est se sentir différent. Une différence non perçue, inaudible pour le public. L'un des jeunes souligne ainsi :

« Ce que les jeunes font en général n'est pas spécialement reconnu ou entendu parce qu'ils sont jeunes et donc n'ont pas la légitimité de prendre la parole, d'avoir du poids. »

Cette différence est ressentie plus fort encore lorsque les jeunes introduisent dans la discussion la question de l'origine.

Jeune et « étranger », la double peine

Moins fréquents que ceux portant sur l'âge, les segments relatifs à la diversité d'origine sont souvent en lien avec celui-ci. Au regard extérieur qui définit « les jeunes » s'ajoute un autre regard, qui accroît l'impression d'une différence mal perçue, mal interprétée. Le ressenti de cette double « différence » négative surgit quand les images qui sont utilisées pour amorcer la discussion semblent discriminer ou quand la discussion valide un constat qui rappelle un incident vécu. Comme certains d'entre eux le disent : « être jeune, c'est déjà quelque chose, mais d'être en plus étranger, c'est encore plus ». Le malaise qui s'exprime alors s'attarde sur les représentations uniformes des jeunes vus à l'écran et sur la manière dont les médias montrent ou disent les choses, qui renforce les préjugés. Un des jeunes commente :

« Tout ce qu'ils [les journalistes] font, c'est de ne pas dire aux gens que ce n'est pas forcément tous les arabes qui sont comme ça. Ils parlent de juste un groupe, ils parlent du groupe en question et [ne] parlent que de ça. Ils [ne] parlent pas des autres, comme quoi ce ne sont pas vraiment les mêmes. »

Les plus jeunes expriment leur malaise sans le détailler. Les plus âgés d'entre eux l'analysent, le décodent. Certains pointent que l'association « jeune » et « étranger » à des thématiques négatives (délinquance, agression, islamisme) répond à une certaine demande du public. Elle conduit aussi selon eux à créer de la différence et du conflit entre jeunes eux-mêmes, alors que « vraiment, on est tous égaux et que ce n'est pas la couleur qui va changer ». Montrer les jeunes dans leur diversité d'origine leur semble donner l'opportunité de sortir de l'uniformité médiatique générale du « toujours les mêmes », du « rien qu'un toujours tout blanc » (*sic*).

Sois belle et tais-toi

Loin derrière ces préoccupations liées à l'âge et à l'origine, quelques segments se concentrent sur le volet de l'inégalité entre sexes. Le ressenti est épidermique et variable. Il porte sur la contrainte de l'image (publicitaire) par rapport au corps féminin ou souligne les stéréotypes (les hommes à l'avant-plan, les femmes fragiles...) toujours à l'œuvre en dépit des progrès en matière d'égalité hommes-femmes. Ce ressenti rejoint les préoccupations individuelles de certaines adolescentes. L'une d'elle témoigne :

« Moi, personnellement, voir quelqu'un qui n'est pas très beau, qui est même enveloppé, qui présente le journal, ça ne me dérangerait pas,

pour un peu changer, parce qu'on a toujours le fait que la femme doit être mince, doit être belle, doit être toute fine, doit... voilà. Je trouve que pour une fois, elle pourrait un peu changer. C'est aussi un stéréotype qui fait mal des fois [...]. Moi on peut me dire ce qu'on veut, ça ne me touchera pas, mais à certaines personnes, ça fait mal et pour une fois je trouve qu'on pourrait changer ça. »

Ces préoccupations font peu ou pas débat dans les focus groups. Dans un autre registre, on notera que ce ressenti « féminin » disparaît quand les filles sont décrites comme « en bande ». Elles perdent alors ce trait spécifique pour se fondre dans le statut indifférencié, négatif et asexué des « jeunes ».

L'avenir pour exister socialement

Les discussions des jeunes se focalisent parfois sur leur statut professionnel ou « social ». Ce sujet surgit quand les adolescents se projettent dans ce qu'ils seront ou feront demain. Ce statut est un statut par défaut car dès lors qu'ils en parlent au futur, c'est pour indiquer immédiatement que ce statut – bien qu'il existe réellement – ne trouve pas de reconnaissance dans le présent: « un étudiant ça participe aussi à la société », résume l'un d'eux. Ce statut social renvoie dès lors en miroir à l'identité générale « jeunes », une identité sans existence sociale, qu'ils voudraient différente, individualisée. Comme cette jeune fille qui déclare :

« C'est vrai qu'on n'a pas encore un métier. On n'a pas un statut dans la société... Qu'est-ce qu'ils [les médias] mettraient à la place? Peut-être une mention "étudiante"... Mais j'ai envie qu'ils disent: "elle habite à Wépion, elle a un chat, elle a un frère..." »

Conclusion: la différence comme enjeu

Considérée globalement, la représentation télévisuelle des jeunes semble tendre vers une meilleure représentation en termes de critères de diversité perçue et d'égalité. Mais elle ne le fait que partiellement et accidentellement, non pas par « effet générationnel » comme l'envisageait l'hypothèse de départ, mais plutôt par un effet de mécanique médiatique qui reste pour une large part stéréotypée. Ainsi, lorsque les télévisions sollicitent ou relayent des intervenants jeunes, elles ne témoignent pas d'une plus grande attention en matière d'égalité ou de diversité à leur égard. Elles semblent focaliser leur attention exclusivement sur la nature « jeune » des intervenants, au point d'en oublier les autres volets de leur identité sociale. Cette plus grande attention à l'égalité et à la diversité serait plutôt le fait des hasards de programmation qui mixent, au sein de l'offre télévisuelle proposée au grand public, des genres télévisuels où les représentations des intervenants varient énormément, en fonction de besoins ou en fonction de stéréotypes tenaces: la diversité d'origine est le fait des jeunes adultes hommes, dominant dans les émissions sportives entièrement dédiées aux sports masculins; la représentation des jeunes femmes culmine dans le divertissement dans des

métiers (mannequinat, chanson, animation) où l'apparence est primordiale; les adolescents, surtout les garçons, trouvent moins que les autres jeunes à s'exprimer dans l'information, parce qu'on pense, comme ils le disent eux-mêmes, qu'à cet âge ingrat, ils ne savent pas s'exprimer, ils ne font pas sérieux, etc. Cette apparente égalité et diversité de représentation des intervenants jeunes est, en outre, imperceptible aux yeux des 41 jeunes qui ont témoigné dans les focus groups. Elle ne gomme pas, non plus, l'impression générale – avérée dans les chiffres – d'une représentation médiatique uniforme, passive et stéréotypée, qu'ils ressentent et expriment.

Pour eux, les représentations véhiculées par les médias sont assimilées comme un tout et perçues très négativement. Pour autant, elles servent de point de référence auxquels ils se rattachent « générationnellement ». Bien que contestée, l'image que les médias renvoient d'eux construit, par contraste, une identité jeune qu'ils partagent et intègrent par effet d'âge. L'effet « jeune » n'est pas le fait de médias qui seraient plus égalitaires, moins discriminants dans leur représentation de la jeunesse. Cet effet « jeune » est un ressenti construit par tous les jeunes qui ont partagé leurs histoires et leurs témoignages comme un référent commun qui les oppose aux adultes et aux médias et qui leur enlève le droit d'avoir une opinion, un statut, une existence individuelle.

Paradoxalement, l'enjeu qui émerge de cette « opposition » entre jeunes et adultes autour de leur représentation médiatique porte sur une perception dissonante de leur différence, une différence qui exclut les jeunes du monde médiatique, alors qu'elle devrait intéresser ce dernier. Pour paraphraser le commentaire d'un de ces jeunes qui expliquait pourquoi une condisciple n'avait pas été interviewée par la télévision, être jeune, être « étranger », être ronde, être sans statut social, être handicapé... c'est comme « être punk » : ça n'intéresse pas, ça ne plaît pas au public des médias. Les médias adultes pour adultes ne reconnaissent pas les jeunes pour ce qu'ils sont, parce qu'ils ne sont pas dans la norme, parce qu'ils vivent, pensent, agissent autrement. Pour ces jeunes, être jeune, c'est nécessairement être différent, proposer autre chose. Un « autre chose » dont les médias (adultes) ne veulent pas, par peur, par conformisme. Mais c'est justement parce que ces jeunes revendiquent chacun leur droit à la différence, le fait d'être quelqu'un à part entière, d'avoir le droit à l'expression, au-delà de cet ensemble indifférencié auxquels les médias (et la société) les ramènent de manière essentielle, générationnelle, qu'ils aspirent à une autre image voire même à d'autres médias. Des médias qui seraient leur avant d'être ceux des adultes.

Bibliographie

- BARRAULT L., « Défaut(s) d'expression », in *Médiamorphoses, Banlieue: ghettos médiatiques?*, n° 23, hiver 2009.
- CSA, *Baromètre Diversité – Égalité 2011*, Bruxelles, CSA, 2011.
- CSA, *Baromètre Diversité – Égalité 2012*, Bruxelles, CSA, 2012.
- CSA, *Baromètre Diversité – Égalité 2013*, Bruxelles, CSA, 2013.
- CSA, *Image et représentations des enfants et des jeunes dans les médias télévisés de la Fédération Wallonie Bruxelles (Baromètre 2013)*, Bruxelles, CSA, 2013.
- CSA, *Jeunes et médias. Le guide des bonnes pratiques 2013*, Bruxelles, CSA, 2013.
- DERINOZ S., HANOT M., LEVANT B., 2014, « Les représentations femmes-hommes sont-elles influencées par les générations? », *II^e conférence internationale sur le Genre et la Communication (Séville, 1-3 avril 2014)*, 2014.
http://www.csa.be/system/documents_files/2277/original/20140307_SevilleConferenceGenderCommunication_FinalFullPaperFR_EN_CSA_BL.pdf?139746856
- JACQUINOT-DELAUNAY G., KOURTI E., *Des jeunes et des médias en Europe. Nouvelles tendances de la recherche*, Bry-sur-Marne, Institut national de l'audiovisuel, 2008.
- LEYENS J.-P., YZERBYT V., *Psychologie sociale*, Sprimont, Mardaga, 1997.
- LITS M., *Du récit au récit médiatique*, Bruxelles, De Boeck, coll. Infocom, 2008.
- MATHIEN M., *Les jeunes dans les médias en Europe de 1968 à nos jours*, Bruxelles, Bruylant, 2009.
- MECHERI M., *L'image des jeunes dans les médias* [en ligne], Marly-le-Roi, Service des publications de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), 2004.
http://www.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/etude_CNJ_jeune_et_medias.pdf

L'éducation interculturelle par l'éducation
aux médias : le cas du programme
Autobiographie de rencontres interculturelles
du Conseil de l'Europe

Intercultural education through media
education: the case of the *Autobiography*
of Intercultural Encounters of
the Council of Europe

Aude Seurrat

Maître de Conférences en Sciences de l'information de la
communication — Université Paris 13

Membre du Labsic (Laboratoire des sciences de
l'information et de la communication)

Résumé L'article propose d'analyser les liens entre éducation interculturelle et éducation aux médias en se basant sur les trois volets du programme *Autobiographie de rencontres interculturelles* mené par le Service de l'éducation du Conseil de l'Europe. L'analyse de ce programme permettra de questionner le rôle et les spécificités de l'éducation aux médias pour appréhender les problématiques liées à l'altérité culturelle. Dans un premier temps, la démarche et les pré-requis théoriques du premier volet du dispositif pédagogique sont exposés. Puis, l'article se penche sur les questions qui se sont posées lors de l'adaptation de l'outil à l'image médiatisée pour enfin terminer sur les débats actuellement soulevés par le groupe de travail quant à l'adaptation du projet aux spécificités des médias numériques.

MOTS-CLÉS

Éducation interculturelle • Compétence •
Éducation aux médias • Adaptation Médiativité •
Réseaux sociaux numériques

Abstract The article examines the links between intercultural education and media education based on the three steps of the *Autobiography of Intercultural Encounters* programme conducted by the Council of Europe's Education Department. The analysis of this programme will enable us to question the role and specificities of media education in order to understand the issues related to cultural otherness. First, we will present the approach and the theoretical prerequisites of the first part of this pedagogical tool. We will then look at what were the requalification issues that arose during its adaptation to media images and close with the discussions currently being held by the working group on the adaptation of the project to the specificities of digital media.

KEY WORDS

Intercultural education • Competence •
Media education • Adaptation • Mediativity •
Digital social networks

L'éducation interculturelle par l'éducation aux médias

Le cas du programme *Autobiographie de rencontres interculturelles* du Conseil de l'Europe

1. *L'Autobiographie de rencontres interculturelles* et les documents d'appui qui s'y rapportent ont été élaborés pour la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe par : Michael Byram, Martyn Barrett, Julia Ipgrave, Robert Jackson, María del Carmen Méndez García avec des contributions de : Eithne Buchanan-Barrow, Leah Davcheva, Peter Krapf, Jean-Michel Leclercq. Le groupe de travail est coordonné par Christopher Reynolds, Christopher Reynolds, Project Officer, Education Policy Division – Directorate of Democratic Citizenship and Participation
2. BYRAM M., BARRETT M., IPGRAVE J., JACKSON R., MÉNDEZ GARCÍA M. C., *Autobiography of intercultural encounters*, Strasbourg, Council of Europe, 2009. En ligne sur : http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp
3. *Ibidem*.
4. *Représentations de l'Autre. L'Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels* a été conçue et produite pour l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe par : Martyn Barrett, Michael Byram, Julia Ipgrave, Aude Seurrat avec la contribution de : Leah Davcheva, Robert Jackson, Jean-Michel Leclercq, Rachel Lindner, María del Carmen Méndez García, Călin Rus
5. *L'Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais d'Internet* qui est en cours d'élaboration est conçue et produite pour l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe par : Martyn Barrett, Michael Byram, Aude Seurrat, Leah Davcheva, Rachel Lindner et Gustavo Gomez-Mejia.

Comment concilier les enjeux pédagogiques de l'éducation interculturelle et ceux de l'éducation aux médias? Cette réflexion sera menée en se basant sur les trois volets du programme *Autobiographie de rencontres interculturelles* (ARI) menée par le Service de l'éducation du Conseil de l'Europe. L'ARI est un outil éducatif qui a été conçu par un groupe de travail du Conseil de l'Europe¹ afin d'être utilisé dans des cadres d'éducation formelle (primaire, collège, lycée) ou informelle « pour soutenir et encourager le développement des compétences nécessaires afin de s'engager dans une relation interculturelle respectueuse de l'Autre² ». Cet outil pédagogique est en ligne gratuitement sur le site du Conseil de l'Europe et peut être utilisé par les enseignants ou les médiateurs jeunesse dans le cadre de différents cours ou activités. Il n'implique donc pas de logistique ni de coûts spécifiques. Il s'adresse ainsi, par le biais des enseignants ou des professionnels de l'animation jeunesse à des jeunes entre 12 et 18 ans (et à des jeunes du primaire pour la version spécifique sur les jeunes apprenants). Développé en 2008 et mis en ligne par le Conseil de l'Europe³, cet outil a ensuite été adapté en 2012 aux questions liées aux représentations de l'altérité dans les images fixes⁴ et il est en cours d'adaptation sur les questions de relations interculturelles via les médias numériques⁵. Ce sont les questions soulevées par ces successives adaptations qui feront l'objet de cet article.

Ayant rejoint le groupe de travail au moment de la première adaptation de l'outil (travail qui a commencé en 2010), je me baserai sur cette expérience d'observation participante. Ce retour réflexif permettra d'aborder les questions qui ont animé le groupe de travail pour transformer un outil éducatif consacré aux rencontres interpersonnelles directes en un outil qui permet de se questionner sur les relations aux images médiatisées de l'altérité puis aux dimensions interculturelles des médiations numériques. L'analyse de cet outil et de ses adaptations me permettra d'appréhender le rôle et les spécificités de l'éducation aux médias pour appréhender les problématiques liées à l'altérité culturelle. Dans un premier temps, j'exposerai la démarche et les pré-requis théoriques du premier volet du dispositif pédagogique. Puis, je verrai quelles ont été les questions qui se sont posées lors de son adaptation à l'image médiatisée pour enfin terminer sur les débats actuellement soulevés par le groupe de travail quant à l'adaptation du projet aux spécificités des médias numériques.

Un guide réflexif sur les relations interculturelles

Visées et modalités d'élaboration du projet

Le Conseil de l'Europe, missions et valeurs

Le Conseil de l'Europe est une organisation politique intergouvernementale créée en 1949 et basée à Strasbourg. Sa mission consiste à garantir la démocratie, les droits de l'homme et l'état de droit en Europe. Aujourd'hui 47 pays et 820 millions de citoyens sont membres du Conseil de l'Europe. L'objectif du Conseil de l'Europe est de promouvoir « une société cohésive » définie comme « une communauté solidaire d'individus libres poursuivant des objectifs communs par des moyens démocratiques⁶ ». Le Conseil de l'Europe défend la liberté d'expression et la liberté des médias, l'égalité et la protection des minorités. Il a lancé, par exemple, des campagnes de sensibilisation sur les discriminations dont font l'objet les Roms en Europe ou encore des campagnes sur l'identification des discours de haine sur internet. L'une des missions du Conseil de l'Europe est également d'aider les États membres à mettre en œuvre des mesures de lutte contre la corruption.

La défense des valeurs promues par le Conseil de l'Europe se fait notamment par l'élaboration et la signature de conventions internationales, comme la convention d'Istanbul sur la prévention et la lutte contre la violence à l'égard des femmes et la violence domestique⁷, la convention de Varsovie contre le trafic humain⁸ ou encore la convention de Budapest sur la cybercriminalité⁹.

Les programmes du Conseil de l'Europe sont divisés en trois pôles: « Droit de l'homme », « Démocratie » et « État de droit ». Au sein du pôle « Démocratie », nous trouvons, entre autres, tous les programmes relatifs à l'éducation à la citoyenneté et à l'éducation interculturelle.

L'enjeu du dialogue interculturel

Dans la suite du sommet de Varsovie de 2005 « Construire une Europe plus humaine et plus inclusive » et du *Livre blanc sur le dialogue interculturel*¹⁰, le Conseil de l'Europe définit le dialogue interculturel comme un « échange ouvert » et « respectueux des vues entre les individus et les groupes de différentes origines ethniques, religieuses, linguistiques et nationales sur la base de la compréhension mutuelle et du respect ». Pour le Conseil de l'Europe, ce dialogue est crucial pour promouvoir la tolérance et la compréhension, la prévention des conflits et le renforcement de la cohésion sociale, enjeux qui sont au cœur de la mission de l'Institution. Afin de pouvoir mettre en œuvre ce dialogue interculturel, le livre blanc insiste sur le fait qu'il faut mettre en œuvre des actions pédagogiques qui permettent de développer des compétences interculturelles et il attribue aux professionnels de l'éducation la responsabilité spécifique de promouvoir les compétences interculturelles chez les apprenants. Le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* souligne l'importance de la mise en place de réseaux dans le domaine de l'éducation, de programmes et d'échanges interculturels dans l'enseignement secondaire

6. *Stratégie de cohésion sociale révisée* approuvée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, 31 mars 2004, www.coe.int

7. http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/convention-violence/default_FR.asp

8. <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/197.htm>

9. <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/185.htm>

10. *Livre blanc sur le dialogue interculturel* « Vivre ensemble dans l'égalité ». Lancé par les Ministres des Affaires Étrangères du Conseil de l'Europe lors de leur 118^e session ministérielle, Strasbourg, mai 2008.

afin de « donner aux jeunes les moyens de prendre une part active aux processus démocratiques afin qu'ils puissent contribuer à la promotion des valeurs fondamentales¹¹ ».

Le Conseil de l'Europe a déjà développé un certain nombre d'outils pédagogiques à ces fins tels que le T-Kit sur l'apprentissage interculturel¹² ou encore des offres de formations des formateurs aux questions interculturelles. L'*Autobiographie de rencontres interculturelles* se situe dans cette panoplie d'outils.

Les objectifs de l'*Autobiographie de rencontres interculturelles*

L'*Autobiographie*¹³ de rencontres interculturelles se présente comme « une réponse concrète aux recommandations du livre blanc sur le dialogue interculturel¹⁴ ». En effet, celui-ci explique qu'il faut mettre en place des outils complémentaires « afin d'encourager les élèves à exercer un jugement critique et autonome y compris à porter un regard critique sur leurs propres réactions et attitudes face à d'autres cultures¹⁵ ».

L'*Autobiographie de rencontres interculturelles* a pour but de favoriser le développement d'un certain nombre de composantes de la compétence interculturelle (comme le respect de l'altérité, l'empathie, la tolérance à l'ambiguïté, la flexibilité comportementale, la distance critique, etc.). L'objectif de l'outil est d'inciter les apprenants à adopter une réflexion critique sur une rencontre interculturelle qu'ils ont eux-mêmes vécue. Pour cela, l'apprenant est guidé par une série de questions progressives qui ont pour fonction de lui permettre d'analyser son comportement et celui de l'autre dans cette rencontre et d'en tirer des enseignements pour ses futures rencontres interculturelles.

Genèse de l'outil

L'*Autobiographie de rencontres interculturelles* a été produite par une équipe multiculturelle¹⁶ et pluridisciplinaire¹⁷ de chercheurs. Au fil des réunions, ceux-ci ont élaboré une série de documents pédagogiques qui ont ensuite été éprouvés puis remaniés à la suite de tests auprès de groupes de jeunes dans seize pays. Le cœur de l'outil est un guide de questions qui existe en deux versions, l'une pour les apprenants de plus de 12 ans et l'autre pour les jeunes apprenants de 5 à 12 ans. Les deux versions sont accompagnées de documents pour les animateurs: un document sur le contexte, les concepts et les théories – qui traite des concepts et les théories qui sous-tendent l'élaboration de l'outil et un document simplifié « Concepts pour discussion » qui permet de vulgariser ces concepts auprès des jeunes et des séries d'exemples, notamment visuels, pour les jeunes apprenants. La plateforme propose également des formations en ligne pour les animateurs et les enseignants.

Les conceptions de l'interculturel

Appréhender la notion de culture

Avant d'entrer dans l'analyse de cet outil pédagogique, il convient d'explicitier les conceptions des relations interculturelles et, de ce fait, de la notion de culture qui président à celui-ci. En effet, l'approche proposée s'ancre dans

11. *Op. cit.*, p. 6.

12. Cet outil pédagogique en ligne à destination des enseignants propose notamment, des synthèses de théories sur l'apprentissage interculturel, des conseils pour élaborer des méthodologies interculturelles, une sélection de diverses méthodes et des modèles pour la tenue d'ateliers thématiques. Il est téléchargeable sur le site du conseil de l'Europe: http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667985/tkit4_fr.pdf/3f7b8858-8dfe-4e61-a8dd-8d89e9be9561

13. Notons que le terme « autobiographie » ne recouvre pas les mêmes significations en anglais et en français. En anglais, le terme renvoie plus à toute expérience de récit introspectif alors qu'en français il est plus adossé à un genre littéraire spécifique. Cependant, les membres du projet ont souhaité, pour la visibilité de celui-ci, garder le même titre dans toutes les langues.

14. *Autobiographie des rencontres interculturelles*, Introduction, p. 2.

15. *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, *op. cit.*, p. 12.

16. Les chercheurs impliqués sont Anglais, Espagnols, Bulgares, Français, Roumains, Allemands.

17. Les disciplines représentées sont notamment la psycho-sociologie, les sciences de l'éducation, l'histoire et les langues.

une conception large de la culture vue comme une pluralité d'appartenances qui donnent lieu à des rapports et appropriations multiples. Le document « Concepts et théories » présente en ces termes la notion de culture telle qu'elle est envisagée dans la démarche de *L'Autobiographie de rencontres interculturelles*: « Au lieu d'avoir une identité culturelle distincte et fixe, les individus et les groupes s'identifient à des éléments de culture ou créent une nouvelle culture en rassemblant différents éléments. L'accent est mis ici sur les personnes qui participent à la culture en utilisant différentes ressources culturelles. Dans la formation de l'identité, l'accent porte moins sur l'ascendance et l'héritage, et plus sur tout un ensemble d'identifications par le biais du dialogue et de la communication avec autrui¹⁸ ». Ceci nous amène donc à une conception polymorphe de l'identité, comme le souligne Denys Cuche « si l'identité est si difficile à définir, c'est précisément en raison de son caractère multidimensionnel et dynamique. C'est ce qui lui confère sa complexité, mais aussi ce qui lui donne sa flexibilité. L'identité connaît des variations, se prête à des reformulations, voire à des manipulations¹⁹ ». La culture n'est ainsi pas appréhendée comme une inscription dans un groupe unique mais comme un faisceau d'identifications multiples (ethnie, région, pays, religion, génération, etc.). En cela, nous pouvons dire que cette conception correspond à la notion de « culturalité » telle qu'elle est développée par Martine Adballah-Pretceille. Pour l'auteure, « la notion de culturalité renvoie au fait que la culture est mouvante, alvéolaire, et que ce sont les traces culturelles qui sont efficientes et non les structures²⁰ ».

Dans cette optique, il ne s'agit pas de susciter un discours générique sur l'altérité culturelle puisqu'une rencontre interculturelle est toujours située dans un contexte communicationnel spécifique. Pour cela, l'outil invite l'apprenant à choisir une rencontre précise qui fera l'objet des questions. Cette optique rejoint celle de Jean Caune pour qui il est nécessaire d'

« analyser les faits culturels dans leur dimension communicationnelle [...] La légitimité de cette perspective résulte de la nature des phénomènes: qu'ils se rencontrent dans l'ordre du social, dans celui de l'histoire ou encore dans celui des œuvres de l'esprit, ils impliquent le sujet humain, engagé dans une relation et une action avec autrui, à l'intérieur d'un cadre social²¹. »

Les composantes de la compétence interculturelle

Les questions proposées dans le guide sont basées sur un modèle de la compétence interculturelle qui a été développé dans différents travaux menés au sein du Conseil de l'Europe²².

« La compétence s'entend non pas simplement comme un ensemble de facultés appliquées dans un contexte donné mais comme une combinaison d'attitudes, de connaissances, de compréhension et de facultés qui sous-tend l'action dans certaines situations²³. »

Le modèle distingue quatre composantes de la compétence interculturelle: les attitudes, les connaissances et la compréhension, les facultés et les actions. Pour résumer²⁴, les attitudes regroupent, entre autres, le respect des autres

18. *Autobiographie de rencontres interculturelles. Concepts, contexte et théories*, p. 8.
19. CUCHE D., *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 1996, p. 93.
20. ABDALLAH-PERTCEILLE M., *L'éducation interculturelle*, PUF, Que sais-je?, 1999, p. 17.
21. CAUNE J., *Culture et communication, convergences théoriques et lieux de médiation*, Presses universitaires de Grenoble, collection « Communication en plus », 1995, p. 55.
22. BYRAM M. (ed.), *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.
BARRETT M., BYRAM M., LÁZÁR I., MOMPOINT-GAILLARD P., PHILIPPOU S., 2014, *Developing intercultural competence through education*, Pestalozzi series, n° 3, Strasbourg, Council of Europe, 2014.
23. BARRETT M., BYRAM M., LÁZÁR I., MOMPOINT-GAILLARD P. and PHILIPPOU S., *op. cit.*, p. 82.
24. L'ensemble du modèle est notamment présenté dans BARRETT M., BYRAM M., LÁZÁR I., MOMPOINT-GAILLARD P., PHILIPPOU S., *op. cit.*, p. 83-86.

cultures, la curiosité pour les autres cultures, l'ouverture d'esprit, la tolérance à l'ambiguïté et la capacité à se remettre en question. Les connaissances et la compréhension recouvrent notamment, la conscience de ses propres stéréotypes et préjugés, la conscience de ce qu'est la communication et du fait que les conventions de communication verbale et non verbale diffèrent d'une culture à l'autre et la conscience du fait que le savoir est une construction sociale. Quant aux facultés, elles désignent principalement l'empathie, le sens critique, la faculté d'adaptation, les facultés linguistiques et la flexibilité cognitive. Enfin, les actions concernent la recherche d'occasions pour rencontrer des personnes différentes, la coopération, l'encouragement des attitudes positives à l'égard de l'altérité. Nous pouvons ainsi voir que ce modèle de la compétence interculturelle met en avant le fait que la compétence est un composite qui ne prend sens que dans l'action. Ainsi que le souligne Christine Plasse-Bouteyre,

« dans une approche par compétences, les savoirs deviennent des ressources au service de l'action et de la réflexion sur l'action. Elles doivent donc être facilement mobilisables dans des situations singulières²⁵. »

Par ailleurs, nous pouvons aussi remarquer qu'un grand nombre des items concernent la connaissance de soi et la capacité à se remettre en question. Il est moins question de connaître l'autre, comme les grammaires culturelles peuvent le laisser entendre, que de savoir analyser et mettre à distance son propre comportement face à l'altérité culturelle.

Un guide psycho-social et l'enjeu de la réflexivité

L'enjeu de la mise en récit

« L'identité c'est l'itinéraire²⁶. »

L'*Autobiographie de rencontres interculturelles* (ARI) se présente, non pas comme un questionnaire pour sonder des opinions mais comme un guide d'introspection personnelle. En effet, au fil des questions, l'apprenant est amené à construire un récit réflexif de la rencontre qu'il a choisie. « L'Autobiographie se présente sous la forme d'une série de questions destinées à susciter et à guider la réflexion de l'apprenant sur un épisode précis d'une rencontre de son choix avec une personne appartenant à un autre groupe culturel²⁷. » Faire le récit de soi à travers une rencontre spécifique permettrait alors d'éprouver son identité.

« Si Paul Ricœur propose que l'identité d'une personne soit au fond une identité narrative (« c'est l'identité de l'histoire qui fait l'identité du personnage²⁸ »), c'est parce que le récit de vie induit une prise de conscience : celle du maintien de l'identité du sujet agissant à travers le temps²⁹ », en effet, « c'est dans la saisie de son historicité autrement dit de sa mise en histoire, que l'individu éprouve son identité³⁰. »

L'ARI « doit nous aider à décider comment tirer des enseignements d'une rencontre interculturelle, que faire, quelles mesures prendre, comment apprendre et retirer davantage d'un événement qui nous a paru important et comment

25. PLASSE-BOUTEYRE C., « Le métier d'élève », dans LEMAÎTRE D., HATANO M. (coord.), *Les usages de la notion de compétence en éducation et formation*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 130.

26. FOUCAULT M. dans l'article IDENTITÉ du *Dictionnaire critique de la communication*, sous la direction de SFEZ L., Paris, PUF, 1993, p. 108.

27. *Autobiographie de rencontres interculturelles. Introduction*, op. cit., p. 3.

28. RICŒUR P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Points, Essais, 1991, p. 175.

29. FERREOL G., JUCQUOIS G. (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin, 2003, p. 19.

30. DELORY-MOMBERGER C., *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos, 2000, p. 78.

l'intégrer dans notre compréhension d'autrui et de "sa culture³¹". Dans cette optique, l'Autre n'est plus appréhendé comme une entité figée qu'il s'agirait de définir mais comme le personnage d'un récit sans cesse recomposé. Loin de proposer une « leçon » sur l'altérité et les manières de se comporter avec l'Autre, l'outil pédagogique prend le parti que des connaissances, attitudes et comportements, ancrés dans la compétence interculturelle, pourront découler de cette démarche d'introspection personnelle. L'idée est que ce retour dans le passé de la rencontre permettra de mieux comprendre sa posture et celle de l'autre et d'orienter ses rencontres futures.

Connaissance de soi, reconnaissance de l'autre

La rencontre, médiatisée par le récit permettrait alors de se découvrir autrement, « l'expérience de l'autre enrichit le retour sur soi-même³² ». Il peut sembler tautologique de dire que pour se décentrer, il faut être centré, pourtant cette affirmation semble importante. En effet, dans cette perspective, le terme de « centré » ne signifie pas qu'il s'agit d'un noyau identitaire immuable mais que le sujet a opéré une réflexion sur sa propre position dans l'échange avant de s'en émanciper. C'est pourquoi, selon Tania Ogay, « une bonne conscience de soi est indispensable à la réussite de l'échange comme occasion d'apprentissage interculturel³³ ». Dans ce cadre, les premières questions de l'ARI invitent à se définir (« Qui suis-je? ») puis à expliciter les sentiments que l'on a ressentis lors de la rencontre choisie. L'un des enjeux majeurs est ainsi d'accompagner l'apprenant dans un processus de décentration. Or, « parmi les obstacles à la compréhension mutuelle, il faut citer l'incapacité à se placer du point de vue d'autrui, à jeter sur soi et son groupe un point de vue extérieur. L'aptitude à la décentration n'est pas innée, elle nécessite un apprentissage systématisé et objectivé³⁴ ».

L'orientation vers l'action

Tout ce processus de mise en récit d'une rencontre spécifique passée est considéré comme permettant d'orienter l'action de l'apprenant dans ses rencontres futures, c'est pourquoi les dernières questions de l'Autobiographie traitent de la projection des actions futures. La dernière série de questions s'intitule en effet « Rétrospective et regards vers l'avenir » et invite l'apprenant à tirer des conclusions de cette démarche d'introspection personnelle. « La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser³⁵. » Ainsi, « les événements passés de l'histoire de la vie sont soumis à une interprétation rétrospective, qui est elle-même déterminée par l'anticipation du futur, de même que les attentes, les souhaits, les vœux qui sont projetés dans l'avenir sont dépendants de la remémoration du passé [...] cette ressaisie cumulative de l'expérience de la vie inscrit l'existence humaine dans un perpétuel devenir et interdit que l'on puisse jamais en figer le sens³⁶ ».

Nous avons donc pu voir que l'*Autobiographie de rencontres interculturelles* est construite à partir d'un certain nombre de pré-requis théoriques sur la notion de culture et sur celle de compétence. Par ailleurs, outil d'une mise en

31. *Autobiographie de rencontres interculturelles. Introduction, op. cit.*, p. 3.

32. TRIANTAPHYLLOU A., *Pour une anthropologie des échanges éducatifs*, Genève, éditions Peter Lang, collection « Transversales », 2002, p. 151.

33. OGAY T., *De la compétence à la dynamique interculturelle*, Genève, éditions Peter Lang, 2000, p. 229.

34. ABDALLAH-PERTCEILLE M., *op. cit.*, p. 111.

35. MARCEL J.-F., « Compétences et développement professionnels de l'enseignant », dans LEMAÎTRE Denis, HATANO Maude (dir.), *op. cit.*, p. 148.

36. DELORY-MOMBERGER C., *op. cit.*, p. 162.

récit rétrospective, il invite l'apprenant à faire un retour sur lui-même afin de mieux comprendre son comportement et ses sentiments lors d'une rencontre interculturelle et d'en tirer des enseignements pour ses rencontres futures. L'expérience médiatique est certes une expérience mais la fréquentation d'un contenu médiatique peut-il se raconter comme une expérience personnelle vécue? Comment la démarche de l'*Autobiographie de rencontres interculturelles* peut-elle s'adapter aux enjeux de l'éducation aux médias? Par ailleurs, nous avons vu quelles étaient les variables de la compétence interculturelle telle que définie dans les travaux du Conseil de l'Europe, en quoi cette compétence peut-elle s'articuler avec les enjeux et compétences spécifiques de l'éducation aux médias? Comment cet enjeu de quête de réflexivité, central dans l'outil, peut-il s'insérer dans une démarche d'analyse des contenus médiatiques?

L'adaptation du projet à l'éducation aux médias

Éducation interculturelle et éducation aux médias : enjeux croisés

Éducation aux médias et citoyenneté

Les rapports entre éducation et médias peuvent, a minima, être classés en trois perspectives. Pour Marlène Loicq, « ainsi a-t-on vu se dessiner une éducation *contre* les médias (fondée sur les préceptes des théories des effets), puis *par* les médias (avec le développement de médias éducatifs et une approche des usages) et finalement, une éducation aux médias, curieuse de comprendre l'ensemble de la configuration médiatique, dans toute la complexité et la pluridisciplinarité que cela implique³⁷ ».

Comme nous l'avons développé dans un article co-écrit avec Perrine Boutin³⁸, il est possible d'identifier deux grandes tendances dans l'éducation *aux* médias (au sein desquelles s'inscrivent une pluralité de pratiques) : une approche plus critique (inspirée initialement par les démarches sémiologiques et sémiotiques et auxquelles s'ajoutent parfois des approches en socio-économie des médias) et une approche plus esthétique. Ces deux perspectives peuvent, bien entendu, s'articuler, mais elles témoignent d'enjeux spécifiques : construire un regard critique, permettre une rencontre esthétique. Si nous définissons les objectifs de l'éducation aux médias selon les termes de Jacques Gonnnet, ceux-ci semblent assez proches des enjeux de l'éducation interculturelle tels que définis plus haut. En effet, pour le chercheur, l'éducation aux médias s'inscrit dans « le refus de l'opinion courante, des maîtres à penser, la recherche d'une attitude critique, d'une rupture critique³⁹ ».

Articuler compétence interculturelle et compétence médiatique ?

Comment mettre en relation compétence interculturelle et compétence médiatique? Nous avons préalablement présenté l'approche de la compétence interculturelle telle qu'elle est abordée dans les travaux du Conseil de l'Europe.

37. LOICQ M., « Éducation aux médias et problématiques interculturelles. Question de méthodes », *Questions de communication*, 2012, n° 22, p. 287. Mis en ligne le 31 décembre 2014, <http://questionsdecommunication.revues.org/6946>

38. BOUTIN P., SEURRAT A., « Éducation aux médias et Sciences de l'Information et de la Communication : quelles définitions de la médiation ? », 16^e Congrès de la SFSIC, Compiègne, 13 au 15 juin 2008, 2008. Publication en ligne des actes 16^e Congrès sur le site de la SFSIC : http://www.sfsic.org/congres_2008/spip.php?article143

39. GONNET J., « Éducation aux médias : modes et permanences », *Éducatons*, 1997, p. 27.

Il s'agit ici de cerner les contours de la compétence médiatique. Nous nous baserons pour cela sur une réflexion de Frédéric Lambert qui donne une définition ouverte, polymorphe et plastique de cette notion. « Lors du Deuxième Congrès européen de l'éducation aux médias qui s'est tenu à Bellaria du 21 au 24 octobre 2009, dans le cadre des tables rondes sur la recherche, j'ai pu entendre une définition de la compétence donnée par Aurélie Brouwers qui m'a immédiatement séduit: la compétence serait « une capacité nouvelle à s'adapter d'une manière nouvelle et non stéréotypée à des situations inédites »... Cette définition m'intéresse particulièrement concernant l'éducation aux médias. Cette définition nous dit que la compétence n'est pas une qualité figée, prise dans un savoir dogmatique, enseignée dans la certitude de la connaissance entendue comme un acquis académique sans vivacité, sans réactivité face aux nouvelles propositions que sans cesse le monde des médias nous propose. Face aux médias, face aux dispositifs technologiques qui ne cessent d'être portés par les discours de l'innovation, face aux circulations de leurs messages, face aux formes hybrides qu'ils peuvent prendre, il nous faut en effet une grande capacité à nous adapter à des situations inédites⁴⁰ ».

Ainsi, dans cette optique, nous pouvons opérer un certain nombre de croisements entre cette approche de la compétence médiatique et l'approche présentée plus haut de la compétence interculturelle. Dans les deux optiques sont mises en exergue la dimension dynamique de la compétence, l'enjeu de l'adaptation à des situations variées, le refus d'un discours dogmatique (sur l'altérité ou sur les médias) et l'importance du regard critique. Nous pouvons aussi avancer que, dans ces deux approches, la valeur des pratiques de communication dans lesquelles la compétence s'exerce est particulièrement questionnée. Comme le souligne Marlène Loicq dont les travaux portent justement sur les croisements entre éducation interculturelle et éducation aux médias,

« les résultats montrent que, si l'éducation aux médias pose, en premier lieu, les questions interculturelles de la même façon que le font les modèles sociopolitiques dans lesquels elle s'inscrit, c'est pour révéler, en second lieu, des points de convergence majeurs entre ces deux projets. Ceux-ci peuvent être synthétisés par le fait qu'ils sont tous deux des éducations à la communication⁴¹. »

Ainsi d'un point de vue des objectifs, nous pouvons trouver un certain nombre d'enjeux communs entre éducation aux médias et éducation interculturelle, mais qu'en est-il lorsqu'il s'agit d'adapter, concrètement un dispositif spécifique d'éducation interculturelle en un dispositif d'éducation interculturelle par l'éducation aux médias?

Objectifs et premiers débats

Le titre en question

Les membres du groupe de travail du Conseil de l'Europe, conscients du rôle que les médias peuvent avoir dans la mise en circulation de représentations de l'altérité culturelle ont souhaités adapter l'*Autobiographie de rencontres interculturelles* à la question des représentations médiatiques de l'altérité.

40. LAMBERT F., « Compétences médiatiques: conséquences politiques », dans *L'éducation aux médias en Europe: controverses, défis et perspectives*, document de synthèse du programme EuroMeduc, 2009, p. 39. Téléchargeable sur le site <http://www.euromeduc.eu>

41. LOICQ M., *op. cit.*, p. 297.

Ce nouvel outil a été développé entre 2010 et 2011 a été ensuite mis à l'essai dans dix-huit pays⁴² entre 2011-2012 pour être enfin publié en ligne par le Conseil de l'Europe en 2013⁴³.

Si, comme nous l'avons souligné précédemment, le choix du terme « autobiographie » pouvait déjà être sujet à interrogation dans la version française sur les rencontres interculturelles, il est d'autant plus problématique pour qualifier une réflexion sur une représentation médiatique. La première requalification qui a fait l'objet de débats a donc été celle du titre même du nouvel outil. Le deuxième volet a donc été intitulé *Représentations de l'Autre*. Mais, souhaitant tout de même marquer le fait qu'il s'agissait d'une déclinaison de l'*Autobiographie de rencontres interculturelles*, les membres du groupe ont choisi d'ajouter un sous-titre, garant de la filiation : *Une Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels*. Nous en arrivons alors à une deuxième question qui a fait l'objet de longs débats : peut-on parler de « rencontre » pour qualifier une expérience médiatique ? Le risque n'est-il pas de naturaliser la représentation médiatique et d'évincer les spécificités des médiations médiatiques ? Le terme « d'expérience » semblerait plus approprié, comme en témoigne l'introduction de *Rencontres de l'Autre* : « L'ARIMV (L'Autobiographie des Rencontres Interculturelles via les Médias Visuels) est fondée sur l'Autobiographie de Rencontres Interculturelles (ARI) mais elle se distingue fondamentalement de cette dernière dans la mesure où elle tient compte de la manière dont les médias visuels influencent notre expérience de « l'autre ». Néanmoins, comme l'ARI, cet outil vise à nous aider à réfléchir à notre expérience d'« autrui » et d'autres « cultures », loin ou près de nous, en temps et en lieu⁴⁴ ». Là encore, si le terme de « rencontre » a été conservé dans le sous-titre, il semblerait que ceci est en partie aussi lié au fait que le terme « encounter » en anglais recouvre une acception plus large que celui de « rencontre » en français.

Enjeux et objectifs du second volet

L'ARIMV est destinée à soutenir et à encourager le développement des compétences nécessaires à la déconstruction des images de l'altérité circulant dans les médias. Dans un premier temps, avant d'adapter les questions du guide, le groupe a travaillé sur la réactualisation du document « Contexte, concepts et théories » afin d'ajouter des éléments spécifiques à l'éducation aux médias. Un débat s'est notamment engagé sur la notion « d'énonciation ». En effet, je souhaitais présenter dans le document une approche de l'énonciation visuelle, notamment à partir du travail d'Eliseo Veron⁴⁵. Il me semblait important d'expliquer le modèle du dispositif d'énonciation aux animateurs afin de leur donner des notions permettant d'analyser les formes de relations (ou plutôt d'implications de communication⁴⁶) proposées par un dispositif médiatique à ses publics. Or, il s'avère que la notion « d'énonciation » n'a pas d'équivalent théorique en anglais. Traduite littéralement (*enunciacion*), elle évoquait plutôt pour les autres membres du groupe la question de l'élocution. Il fut alors question de traduire cette notion « d'énonciation » par celle de « source du discours » mais celle-ci ne permet pas de montrer l'articulation étroite entre les constructions des figures de l'énonciateur et du destinataire.

42. Pour un retour sur les expériences liées à cet outil pédagogique, voir notamment : LINDNER Rachel, DEL CARMEN MÉNDEZ GARCIA Maria, "The Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media: exploring images of others in telecollaboration, Language", *Culture and Curriculum*, 2014, 27, 3, p. 226-243.

43. BARRETT Martyn, BYRAM Michael, IPGRAVE Julia, SEURRAT Aude, *Représentations de l'Autre. Autobiographie de rencontres interculturelles via les médias visuels*, Conseil de l'Europe, 2013. Publication en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_ToolL.fr.asp

44. *Représentations de l'Autre. Introduction*, p. 3.

45. VERON E., « Il est là, je le vois, il me parle », *Réseaux*, 1986, volume 4, n° 21, p. 71-95.

46. Yves Jeanneret propose le terme « d'implication de communication », qu'il distingue de l'idée de « contrat de lecture », pour souligner que même si un texte ne peut et ne doit pas être interprété comme un système relationnel que l'on accepte, refuse ou aménage, il véhicule tout de même des représentations de sa relation au lecteur. « En somme, si dans l'interaction de face-à-face on ne peut pas ne pas communiquer, dans la production médiatique, on ne peut pas ne pas configurer l'échange communicationnel » in JEANNERET Y., *Penser la trivialité*, volume 1 : *La vie triviale des êtres culturels*, Paris, éditions Hermès-Lavoisier, coll. « Communication, médiation et construits sociaux », 2008, p. 167.

Des médias à l'image fixe

Dans un deuxième temps, avant de travailler à l'adaptation des questions du guide, nous avons débattu des listes d'exemples proposés au début de celui-ci afin d'aider l'apprenant à choisir son « expérience médiatique ». Or, deux problèmes ont été soulevés à cette occasion. Le premier concerne la pluralité des formes techno-sémiotiques d'expression médiatique. Comment les questions du guide pourraient-elles embrasser la complexité des formes d'expression médiatiques? Fallait-il laisser ouvert l'ensemble des possibles? Le deuxième débat concerne les questions relatives à la pratique même de l'outil: comment un apprenant, pourrait-il par exemple apporter en classe un film de plus d'une heure alors qu'un autre apporterait une affiche publicitaire? Comment rendre ces expériences comparables afin de favoriser l'échange entre les jeunes?

Ces questions montrent bien en quoi il n'est pas aisé d'adapter un tel dispositif à la pluralité des *médiativités*. Pour Philippe Marion, « la médiativité est l'articulation entre "d'une part, des conditions de diffusion et de circulation attachées au média observé; par exemple, le type de périodicité de la presse écrite ou le type de distribution d'un dépliant publicitaire", et d'autre part, "en fonction des matériaux sémiotiques d'expression mobilisés par le média"⁴⁷ ». Pour toutes ces raisons, nous avons choisi de réduire le spectre de l'outil des médias à l'image fixe afin de porter à la réflexion des apprenants un objet aux frontières qui semblent plus commensurables et de permettre la comparabilité des récits d'expériences. C'est pourquoi, l'introduction de l'ARIMV oriente l'apprenant comme suit: « Cette Autobiographie a été conçue pour vous aider à analyser une image de votre choix que vous avez trouvée dans un média (par exemple la télévision, un livre, internet, etc.) et sur laquelle figurent une ou plusieurs personnes d'une autre culture. Vous faites cette analyse en répondant à une série de questions sur divers aspects de cette image. Choisissez une image qui a eu sur vous un effet positif ou négatif: elle vous a fait réfléchir, elle vous a surpris, elle vous a fait plaisir, vous avez trouvé difficile d'y croire, etc. Dans l'image il doit y avoir au moins une personne. Si cette personne est un acteur, concentrez-vous sur le personnage qu'il incarne. La ou les personnes figurant sur l'image peuvent être d'un autre pays que le vôtre ou d'un autre contexte culturel dans votre propre pays. Par exemple ils pourraient être d'une autre région que la vôtre, d'une autre religion, d'un groupe ayant une langue différente ou d'un autre groupe ethnique. Concentrez-vous sur UNE image que vous avez trouvée dans un média et qui montre quelqu'un d'un contexte culturel différent du vôtre. »

Nous voyons ici que, pour s'adapter au fonctionnement de l'outil initial, l'ARIMV se concentre sur une image et aussi et surtout sur une image présentant au moins un personnage. Nous pourrions avancer que les représentations de l'altérité circulent dans les médias également par d'autres modalités que la représentation d'individus (même s'il s'agit, bien entendu, d'une modalité très importante): les sons, les symboles, les formes textuelles sont autant de modalités sémiotiques non figuratives qui peuvent participer de la circulation de représentations de l'altérité. Mais, l'ARIMV est une déclinaison de l'ARI

47. MARION Ph., « Narratologie médiatique et médiagénie des récits », *Recherches en communication*, 1997, n° 7, p. 37.

48. Pour Antoine Compagnon, la « suspension volontaire de l'incrédulité (*willing suspension of disbelief*), qui conditionne l'illusion poétique doit-elle se comprendre moins comme une rupture que comme une sorte d'abstention, une sorte de laisser-faire conscient de lui-même, la levée autorisée d'une vigilance. Comme s'il se formait à tel moment, dans l'état permanent d'incrédulité que nous entretenons à l'égard des images, une certaine décision de les accueillir avec confiance. Dans le phénomène psychologique et moral paradoxal de cette « foi négative (*that negative faith, which simply permits the images presented to work by their own force, without either denial or affirmation of their real existence by the judgment*), le sujet se bornerait à laisser travailler les images de la fiction, en connaissance de cause. Dépense donc et procédures réglées du côté de la fiction, simple consentement du côté du spectateur ou du lecteur, ou du rêveur: on est dans une situation *sui generis*, ambiguë mais complète et suffisante, dans laquelle Coleridge refuse que l'écrivain fasse interférer des éléments bruts de réalité, qui seraient introduits là censément pour renforcer un effet de réel. Dans une perspective phénoménologique, on parlerait d'une mise entre parenthèses, de principe: pour produire la conscience propre à l'illusion poétique, il faut reconnaître son caractère purement imaginaire, et pour la connaître, il faut en construire le phénomène spécifique. ». COMPAGNON A., *Brisacier, ou la suspension de l'incrédulité*, Colloque Fabula, *Les Frontières de la fiction*, 1999, <http://www.fabula.org>
49. WALTON K., *Mimesis as make-believe. On the foundations of the representational arts*, Harvard University Press, 1990.
50. Nous empruntons la notion d'opérativité sociale dans l'optique de Louis Quéré pour qui: « La formation des représentations, la définition des énoncés descriptifs et normatifs mis en circulation, la mise en scène créatrice d'un espace perspectif relèvent d'abord d'un dispositif historico-culturel de symbolisation ou d'objectivation sociale. C'est à l'intérieur de ce dispositif que l'activité narrative crée le théâtre de l'identité et de l'action sociale. C'est pourquoi la simple analyse des appareillages formels de l'énonciation sous-jacentes à l'information ne suffit pas à rendre compte de son opérativité sociale. » dans QUÉRÉ L., *Des miroirs équivoques. Aux origines de la communication moderne*, édition Aubier Montaigne, 1982, p. 157.
51. *L'éducation aux médias en Europe: controverses, défis et perspectives*, op. cit., p. 13. (Ce texte est basé sur l'allocation principale prononcée à l'occasion du Deuxième Congrès européen sur l'éducation aux médias, Bellaria, Italie, du 21 au 24 octobre 2009.)

et l'outil initial se base sur la projection que l'apprenant se fait de la posture de l'Autre afin de susciter l'empathie (notamment à travers des questions qui l'invitent à imaginer les sentiments de la personne rencontrée). En cela, l'adaptation à l'image fixe maintient la même posture et invite l'apprenant à se mettre à la place de la personne représentée même s'il ne l'a jamais rencontrée et surtout même si elle n'existe pas réellement. Il s'agit, en quelque sorte, d'une requête de « suspension d'incrédulité⁴⁸ », où l'apprenant est invité, par le jeu des questions, à envisager la *mimesis*⁴⁹ selon les mêmes critères que ce qu'elle représente.

On voit ici que les enjeux soulevés dans l'adaptation d'un tel outil au sein d'un groupe de travail pluriculturel et pluridisciplinaire articulent à la fois des questions linguistiques, des questions d'ancrages théoriques et, plus largement, de représentations diverses que les membres du groupe se font de « l'opérativité sociale des médias⁵⁰ ».

Ces questions et débats se trouvent réactualisés actuellement dans la mise en œuvre d'un troisième volet sur les médias numériques et viennent s'y ajouter de nouvelles questions, propres à l'appréhension spécifique des médiations numériques.

Médiations numériques: de nouveaux enjeux pour le troisième volet

Pratiques numériques et renforcement des enjeux citoyens

Nous avons montré précédemment en quoi l'éducation à l'image est porteuse d'enjeux citoyens et c'est d'ailleurs pour cela qu'il s'agit d'un axe de travail du Conseil de l'Europe. Il en est de même et de manière peut-être encore renforcée (en raison des imaginaires et axiologies dont ils font l'objet) en ce qui concerne l'éducation aux médias numériques. Pour David Buckingham, « le bouleversement technologique s'accompagne également d'une mutation culturelle, sociale, économique et politique. Les changements qui se produisent sur la scène médiatique n'impliquent pas exclusivement la sphère technologique, mais la formation des identités et leur expression dans les sociétés modernes. Ainsi, en évoquant la technologie, prenons garde à ne pas en faire un déterminant tout puissant⁵¹. »

Au sein du Conseil de l'Europe, un nouveau groupe de travail vient de commencer les travaux sur un troisième volet de l'outil, *l'Autobiographie des rencontres interculturelles via Internet*. Ce projet est notamment impulsé par les nouvelles orientations du Conseil de l'Europe qui vise à diversifier ses programmes sur la citoyenneté et les médias numériques (à travers des programmes de « *digital citizenship education*/l'éducation à la citoyenneté numérique »). En effet, la plupart des précédents programmes portaient plus sur la question de la protection de la jeunesse contre les dangers du numérique et moins sur le développement de compétences interculturelles via les médias numériques. Même si les questions de protection de la jeunesse restent pleinement d'actualité pour l'organisation avec notamment des projets de

programmes sur la lutte contre l'embrigadement terroriste via les médias numériques, l'objectif est également d'encourager des pratiques et outils pédagogiques qui invitent à utiliser les médias numériques pour développer ses compétences interculturelles.

Les modalités interactionnelles en question

La question des terminologies a d'emblée fait l'objet de discussions au sein du groupe de travail. En effet, un certain nombre de vocables circulent pour qualifier les dispositifs numériques. Faut-il parler du « web », du « digital », du « numérique » ou plus précisément des « réseaux sociaux numériques » ? Il nous a semblé que l'internet était à la fois le terme le plus large, le plus pérenne, et le moins connoté. De plus, de la même manière que pour la précédente adaptation, nous avons été amenés à réduire le spectre de l'outil pédagogique lorsque nous avons discuté des exemples. En effet, l'internet rassemble et fait circuler des contenus provenant, entre autres, d'une pluralité de médias. Un élève qui arriverait avec un film téléchargé depuis l'internet pourrait-il entrer dans la démarche de l'outil ? Il a donc été question d'orienter le choix des apprenants vers des espaces dans lesquels des formes « d'interaction » avec d'autres internautes sont possibles (que ce soit des messageries, des outils de partage ou encore des gestes sémiotisés comme le « like », « poke », retweet, etc.). Se pose ainsi, en des termes différents de l'adaptation à l'image fixe, la question de l'emploi du terme « rencontre » et, de ses avatars numériques⁵².

Afin d'entrer dans la logique de l'outil initial, le groupe a choisi de centrer le choix de l'exemple médiatique traité par l'apprenant sur des « interactions en ligne ». Mais, ici encore, l'épaisseur des médiations médiatiques induit que « l'interaction numérique » ne peut être le reflet de l'interaction sociale. L'enjeu de distinction a donc amené le groupe à définir trois types d'échanges : l'échange unidirectionnel (lorsque par exemple quelqu'un lit le blog de quelqu'un d'autre), l'échange bi-directionnel (comme lorsque quelqu'un répond à un message à un « ami » sur Facebook) et enfin l'échange multi-directionnel (lorsque, par exemple, un internaute participe à un débat sur le site d'un titre de presse). Même s'il est aisé de comprendre que les besoins pédagogiques (*a fortiori* pour des jeunes apprenants) nécessitent de définir les situations-types dans lesquelles l'apprenant pourra choisir l'expérience qu'il souhaite questionner via l'*Autobiographie*, notons cependant qu'il est difficile d'embrasser par cette typologie la complexité des pratiques d'écritures propres aux dispositifs informatisés. Nous pourrions avancer qu'il est plus question de repérer des traces, inscrites dans des architextes⁵³ qui déterminent, en partie, les formes modélisées qui miment des relations interpersonnelles⁵⁴.

Conclusion

À travers une réflexion rétrospective sur les débats issus des différentes adaptations de l'*Autobiographie de rencontres interculturelles* il nous apparaît qu'au moins trois axes conclusifs peuvent se dégager.

52. CASILLI A., *Les liaisons numériques. Vers une nouvelle sociabilité?*, Paris, Seuil, 2010.

53. L'architexte dont « le principe consiste en cette forme particulière de l'écriture permise par l'informatique, qui se place en amont de toute écriture particulière pour en définir le cadre et les conditions », JEANNERET Y., TARDY C., « Métamorphoses médiatiques, pratiques d'écriture et médiation des savoirs », Rapport de recherche, GRIPIC/LaLICC pour le Programme Société de l'information, CNRS 2005, p. 16.

54. GALINON-MÉLÉNEC B. (dir.), *L'Homme trace. Perspectives anthropologiques des traces contemporaines*, Paris, CNRS, 2011.

Tout d'abord, cet article nous aura permis d'explorer, à partir des différentes adaptations d'un outil pédagogique spécifique, les relations étroites entre éducation interculturelle et éducation aux médias et entre compétence interculturelle et compétence médiatique dès lors que les projets s'inscrivent dans une optique citoyenne.

Nous avons également pu mettre en exergue l'enjeu de réflexivité qui permet de ne pas figer un discours sur l'altérité ou un discours sur les médias et de sortir des modèles normatifs (sur les bonnes ou mauvaises pratiques interculturelles ou les bonnes ou mauvaises pratiques de lecture des médias) en prenant chaque récit d'expérience comme un terreau pour monter en compétences.

Enfin, nous avons pu voir certaines questions spécifiques à l'adaptation de la pédagogie interculturelle aux enjeux de l'éducation aux médias, questions que nous n'aurions pas pu nous poser si nous n'avions pas été partie prenante du projet. Nous avons notamment pu observer la prégnance du premier modèle, basé sur les relations interpersonnelles, sur les contenus et la dynamique pédagogique de ses deux adaptations aux questions médiatiques. En cela, ce retour sur expérience nous semble bien montrer que « la fabrication d'un outil de formation matérialise une conception de la situation d'apprentissage elle-même. Le processus d'écriture est donc inséparable d'un idéal pédagogique. La métamorphose médiatique ne saurait être coupée d'une histoire de l'acte éducatif. L'innovation engage, par-delà le recours à tel ou tel "outil", une économie générale des relations pédagogiques⁵⁵. »

55. DEVALLOIN J., HERT P., TARDY C., « Entre aide et substitution : l'écriture des pratiques pédagogiques », dans TARDY C., JEANNERET Y. (dir.), *L'écriture des médias informatisés : espaces de pratiques*, éditions Hermès-Lavoisier, collection « Systèmes d'information et organisations documentaires », 2007, p. 20.

Bibliographie

- ABDALLAH-PERTCEILLE M., *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, Que sais-je?, 1999.
- BOUTIN P., SEURRAT A., « Éducation aux médias et Sciences de l'Information et de la Communication: quelles définitions de la médiation? », 16^e Congrès de la SFSIC, Compiègne, 13-15 juin 2008. Publication en ligne des actes 16^e Congrès sur le site de la SFSIC: http://www.sfsic.org/congres_2008/spip.php?article143
- BYRAM M., BARRETT M., IPGRAVE J., JACKSON R., MÉNDEZ GARCÍA M.C., *Autobiography of intercultural encounters*, Strasbourg, Council of Europe, 2009.
- CASILLI A., *Les liaisons numériques. Vers une nouvelle sociabilité?*, Paris, Seuil, 2010.
- CAUNE J., *Culture et communication, convergences théoriques et lieux de médiation*, Presses universitaires de Grenoble, collection « Communication en plus », 1995.
- COMPAGNON A., « Brisacier, ou la suspension de l'incrédulité », colloque Fabula, *Les Frontières de la fiction*, 1999, <http://www.fabula.org>
- COUNCIL OF EUROPE, *White Paper on Intercultural Dialogue*, Strasbourg, 2008.
- CUCHE D., *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 1996.
- DELORY-MOMBERGER C., *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos, 2000.
- FERREOL G., JUCQUOIS G. (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin, 2003.
- GALINON-MÉLÉNEC B. (dir.), *L'Homme trace. Perspectives anthropologiques des traces contemporaines*, Paris, CNRS, 2011.
- GONNET J., « Éducation aux médias: modes et permanences », *Éducatives*, 1997.
- JEANNERET Y., *Penser la trivialité*, volume 1: *La vie triviale des êtres culturels*, Paris, Hermès-Lavoisier, coll. « Communication, médiation et construits sociaux », 2008.
- JEANNERET Y., TARDY C., « Métamorphoses médiatiques, pratiques d'écriture et médiation des savoirs », Rapport de recherche, GRIPIC/LaLICC pour le Programme Société de l'information, CNRS, 2005.
- LAMBERT F., « Compétences médiatiques: conséquences politiques », dans *L'éducation aux médias en Europe: controverses, défis et perspectives*, document de synthèse du programme EuroMeduc, 2009, téléchargeable sur le site <http://www.euromeduc.eu>
- LEMAÎTRE D., HATANO M. (dir.), *Les usages de la notion de compétence en éducation et formation*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- LINDNER R., DEL CARMEN MÉNDEZ GARCIA M., "The Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media: exploring images of others in telecollaboration, Language", *Culture and Curriculum*, 2014.
- LOICQ M., « Éducation aux médias et problématiques interculturelles. Question de méthodes », *Questions de communication*, 2012, n° 22. Mis en ligne le 31 décembre 2014, <http://questionsdecommunication.revues.org/6946>
- MARION Ph., « Narratologie médiatique et médiagenie des récits », *Recherches en communication*, 1997, n° 7.

- OGAY T., *De la compétence à la dynamique interculturelle*, Genève, éditions Peter Lang, 2000.
- QUERE L., *Des miroirs équivoques. Aux origines de la communication moderne*, édition Aubier Montaigne, 1982.
- RICŒUR P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Points, Essais, 1991.
- TARDY C., JEANNERET Y. (dir.), *L'écriture des médias informatisés: espaces de pratiques*, Hermès-Lavoisier, collection « Systèmes d'information et organisations documentaires », 2007.
- TRANTAPHYLLOU A., *Pour une anthropologie des échanges éducatifs*, Genève, éditions Peter Lang, collection « Transversales », 2002.
- VERON E., « Il est là, je le vois, il me parle », *Réseaux*, 1986, volume 4, n° 21, p. 71-95.
- WALTON K., *Mimesis as make-believe. On the foundations of the representational arts*, Harvard University Press, 1990.

chapter 2

La consécration médiatique du vocable de la « diversité »

Misérabilisme et stigmatisation des publics des politiques d'« ouverture sociale »
des grandes écoles

The media consecration of the word “diversity”

Miserabilism and stigmatization of the publics of
equal opportunity programs in higher education

Nazli Nozarian

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne – Centre
Européen de Sociologie et de Science Politique

Résumé En 2001, une procédure spécifique d'admission est créée à Sciences Po. Destinée à des élèves de lycées situés en zone d'éducation prioritaire ou assimilés comme tels, l'objectif affiché est de démocratiser le corps étudiant de l'IEP de Paris. En plus de dix ans d'existence, cette mesure a été largement médiatisée, et les dispositifs d'« ouverture sociale » des grandes écoles se sont multipliés. Le cadrage médiatique se caractérise par un très fort misérabilisme et présente les lycéens candidats et étudiants admis sous un angle simplificateur et stigmatisant. Ils sont uniformément décrits comme des jeunes issus de milieux très modestes, ce qui contraste avec la réalité sociale objective marquée par une diversité des profils et des trajectoires. Du fait des stéréotypes sociaux véhiculés par le cadrage effectué dans leurs productions, les journalistes participent à la légitimation et à la consécration du dispositif, et à faire advenir l'impératif de « diversité » comme injonction sociale.

MOTS-CLÉS

Cadrage médiatique • Stigmatisation • Misérabilisme • Diversité • Grandes écoles • Banlieue • ZEP

Abstract In 2001, Sciences Po creates a specific admission procedure, intended for pupils of high schools located in Priority Education Zones. The goal is to democratize the access to the IEP (Political Studies Institute) of Paris. For ten years, this measure has been very publicised, and the number of equal opportunity programs in higher education has increased a lot. The media framing is characterized by a very strong miserabilism and presents the students who are candidates or admitted under a very simplifying and stigmatizing point of view. They are uniformly described as young people from very poor lower-class families, which contrasts with the objective social reality marked by a diversity of profiles and trajectories. Because of the social stereotypes they perpetuate in their productions, the journalists participate in the legitimization and in the consecration of this device, and make happen an injunction to diversity.

KEY WORDS

Media framing • Stigmatisation • Miserabilism • Diversity • Grandes écoles (elite schools) • Suburbs • Priority Education Zone

La consécration médiatique du vocable de la « diversité »

Misérabilisme et stigmatisation des publics des politiques d'« ouverture sociale » des grandes écoles

En 2001, Richard Descoings, directeur de Sciences Po Paris, annonce la mise en place d'une procédure spécifique d'admission dans son établissement. Destinée à des élèves de lycées situés en zone d'éducation prioritaire ou assimilés comme tels, l'objectif affiché est de démocratiser le corps étudiant de l'IEP de Paris. En plus de dix ans d'existence, cette mesure a été largement médiatisée, et les dispositifs d'« ouverture sociale » des grandes écoles se sont multipliés. De même, le concept de « diversité » est devenu un « impératif impérieux » dans d'autres secteurs de la société (entreprises, champ politique, médias...). Bien que la réalité sociale objective diffère en partie du discours institutionnel de Sciences Po Paris sur sa procédure spécifique d'admission¹, on ne peut que constater son succès symbolique, ce dispositif étant devenu une mesure phare des politiques d'« ouverture sociale » des grandes écoles. Il est régulièrement présenté dans les médias comme une réforme de grande envergure.

Il s'agit ici de mettre en évidence les différentes contributions à la construction de la représentation dominante de l'« égalité des chances » et de la « diversité » apportées par ce dispositif et, plus largement, par les mesures de « démocratisation » mises en place par d'autres grandes écoles. Plusieurs travaux se sont intéressés à l'analyse de leurs conditions d'émergence². Toutefois, pour comprendre le succès et la force sociale des politiques de « démocratisation » des grandes écoles, ainsi que des vocables « diversité » et « égalité des chances », il faut aussi analyser le cadrage médiatique, c'est-à-dire l'angle choisi par les journalistes pour « aborder un sujet [et] en valoriser une dimension spécifique³ », analysé ici comme la capacité des journalistes à définir et hiérarchiser les enjeux sociaux, à les mettre sur l'agenda et donc à contribuer à la construction des problèmes publics. L'étude porte sur la manière de formuler ces problèmes, c'est-à-dire le cadrage médiatique ou *framing* qui agit comme un mode limité de traitement d'un sujet et surtout comme un filtre bloquant d'autres manières de couvrir les événements⁴. Il s'agit de montrer comment ces discours parviennent à constituer, « par solidification en un mythe, un récit ordonnateur du social⁵ » et témoignent du « pouvoir collectif des journalistes [tenant] aussi à leur capacité de consécration⁶ » et de fabrication des réputations⁷. Deux dimensions de l'expression journalistique seront donc étudiées : non seulement l'*inventio*, qui désigne la « sélection des cadres interprétatifs qui vont permettre de traiter

1. NOZARIAN Nazli, *Les mondes de la « démocratisation » des grandes écoles et la sociodécadence des élites. Le cas des conventions ZEP/Sciences Po Paris*, Thèse pour l'obtention du doctorat en science politique, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2013.

2. SOUBIRON Aude, *L'action publique expérimentale. Les dispositifs d'égalité des chances et de diversité dans les grandes écoles françaises*, Thèse pour le doctorat en science politique, Université Paris-Dauphine, 2010; NOZARIAN Nazli, *Les mondes...*, op. cit.; VAN ZANTEN Agnès « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation? », *Sociétés contemporaines*, n° 79, p. 69-96, 2010.

3. NEVEU Erik, *Sociologie du journalisme*, Paris, La Découverte, 2009, 128 pages, p. 7.

4. MCCOMBS Maxwell, SHAW Donald, "The agenda-setting function of mass media", *Public Opinion Quarterly*, 1972, 36 (2), p. 176-187.

5. NEVEU Erik, *Une société de communication?*, Paris, Montchrestien, 2011, p. 49.

6. NEVEU Erik, *Sociologie du journalisme*, op. cit., p. 88.

7. SEDEL Julie, *Les médias et la banlieue*, Paris, Le Bord de l'Eau, 2009, p. 240.

une question », mais aussi l'*elocutio*, qui renvoie au « travail sur le matériau linguistique même: choix de formules, d'images qui vont mobiliser l'attention du public⁸ ». Les journalistes pourraient alors être identifiés à des « montreurs de diversité⁹ » participant à la « prospérité du mythe¹⁰ », qui disposerait dès lors « de multiples répondeurs et traducteurs dans le corps social¹¹ », soit autant « d'amplificateurs¹² » du mythe. Le « pouvoir collectif des journalistes [tenant] aussi à leur capacité de consécration¹³ », il faut analyser les logiques de fabrication des réputations¹⁴ contribuant au succès d'un personnage – Richard Descoings – ou d'une politique – la procédure spécifique d'admission à Sciences Po Paris.

L'analyse de contenu se fonde principalement sur un large corpus (N = 119) de divers supports des médias d'information nationaux dominants (articles de presse, reportages de journaux télévisés, reportages dans des émissions télévisées ou radiophoniques, documentaires...), parus ou diffusés entre 2001, année marquant l'annonce de la mise en place de la procédure spécifique d'admission, et 2012, qui marque la mort de Richard Descoings et les difficultés de sa succession. Le corpus, non exhaustif, a été constitué à partir du logiciel Europresse et des archives de l'INA sur la période, ainsi que de l'enregistrement systématique des journaux de grandes chaînes de télévision (TF1, France 2 et France 3) et de radio (France Inter) relatant la mort de Richard Descoings. Quasiment tous les médias adoptant, quelle que soit leur orientation politique affichée, un cadrage pratiquement identique, seuls les cas quasi idéal-typiques seront cités dans la démonstration¹⁵.

Lorsque les premiers étudiants admis par la procédure spécifique des conventions ZEP font leur entrée à Sciences Po Paris, le cadrage médiatique se focalise sur le profil des étudiants admis: qui sont-ils? Sont-ils différents ou bien « comme les autres »? Ce cadrage fait ainsi la part belle aux témoignages, portraits et récits de vie. Pendant la période étudiée, soit de 2001 à 2012, beaucoup d'entre eux sont empreints d'un très fort misérabilisme, présentant les lycéens candidats et étudiants admis par cette procédure spécifique sous un angle très simplificateur et stigmatisant. Les médias, dans leur ensemble, mais avec quelques exceptions, proposent une représentation de la réalité en se focalisant exclusivement, pour des raisons journalistiques, sur un aspect particulier de cette réalité, réduisant le tout à l'une de ses parties (1). En présentant uniformément leurs trajectoires comme des destinées exceptionnelles, ce cadrage participe au succès symbolique de la procédure spécifique d'admission et, plus largement, à Sciences Po Paris et à son directeur, Richard Descoings (2).

Un traitement médiatique misérabiliste, simplificateur et stigmatisant

Des portraits misérabilistes qui accentuent les trajectoires de mobilité sociale ascendante

Les différents portraits d'étudiants donnés à voir apparaissent particulièrement homogènes, ce qui contraste avec la réalité sociale objective marquée par une diversité des profils et des trajectoires¹⁶. Ces portraits présentent

8. NEVEU Erik, *Sociologie du journalisme*, op. cit., p. 66. Il se réfère à Roland Barthes, *L'aventure sémiologique*, Paris, Seuil, 1985, 358 pages.

9. Nous raisonnons ici par analogie avec la notion de « montreurs de microbes » décrite par Bruno Latour, qui montre que la postérité des découvertes de Louis Pasteur ne doit pas seulement à leur force de vérité mais aussi à leur succès social, puisque c'est le travail de « montreurs de microbes » mené par les hygiénistes qui va contribuer à modifier les politiques publiques. LATOUR Bruno, *Pasteur: guerre et paix des microbes*, Paris, La Découverte, 2011 [1984].

10. NEVEU Erik, *Une société de communication?*, op. cit., p. 76.

11. *Ibid.*, p. 63.

12. *Ibid.*, p. 104.

13. NEVEU Erik, *Sociologie du journalisme*, op. cit., p. 88.

14. SEDEL Julie, *Les médias et la banlieue*, Paris, Le Bord de l'Eau, 2009, p. 240.

15. À notre connaissance, seul le site *Mediapart*, dont la lecture des articles est réservée à ses abonnés, a produit quelques articles au cadrage alternatif, tous signés par Jade Lindgaard, qui a dirigé, pendant un an, la revue *Mouvements*, et a co-dirigé, avec le sociologue Stéphane Beaud, l'ouvrage *La France invisible. Enquêtes sur un pays en urgence sociale*, Paris, La Découverte, 2006. Ces articles seront cités ponctuellement dans l'analyse, lorsqu'ils ont un impact sur les médias dominants (en décembre 2011 essentiellement). Les autres articles de ce site, signés par d'autres auteurs, reprennent tous le cadrage dominant.

16. NOZARIAN Nazli, *Les mondes de la « démocratisation » des grandes écoles et la sociodécennie des élites. Le cas des conventions ZEP/Sciences Po Paris*, op. cit.

des individus d'origine modeste voire très modeste. On voit ici comment les discours journalistiques opèrent une réduction du tout à l'une de ses parties¹⁷, les candidats et étudiants admis par les conventions ZEP d'origine populaire ne représentant qu'une partie de l'ensemble des lycéens et étudiants concernés. Leur réussite à Sciences Po Paris, décrite comme tout à fait improbable, apparaît alors comme un événement extraordinaire, « un coup du destin » digne d'être l'objet d'un « roman » :

« Cette histoire commence comme un roman français. Les héros ont de l'étoffe, mais pas de fortune; du talent, mais pas de relations. Ils vivent en province ou en banlieue mais rêvent d'autre chose. Et puis, coup du destin, les voilà qui montent à Paris pour faire Sciences Po¹⁸. »

C'est par exemple le cas de Salem¹⁹, étudiant diplômé de Sciences Po Paris, filmé alors qu'il s'apprête à partir aux États-Unis pour y effectuer un stage au consulat de France à Seattle, afin de valider sa troisième année. La description de ce « jour historique » est particulièrement misérabiliste et relève pratiquement du conte de fées :

« C'était un jour historique. Il allait pour la première fois traverser l'Atlantique. Comme le veut le cursus, il partait faire sa troisième année à l'étranger. Son premier grand voyage... Une fierté pour toute sa famille. Une famille de dix enfants. Une famille marocaine, qui à son arrivée en France, a d'abord connu les bidonvilles de Nanterre²⁰. »

La plupart de ces portraits de candidats ou d'étudiants admis sont présentés comme ayant connu des expériences tragiques dans leur pays d'origine ou celui de leurs parents, avant d'arriver en France où ils se sont installés durablement :

« Jallal est né en Algérie il y a 18 ans. Sa famille a fui la guerre civile et les menaces des islamistes. Il avait 5 ans à son arrivée en France²¹. »

« Iva et sa mère ont fui la Bosnie il y a 15 ans et se sont installées à Saint-Ouen²². »

Le misérabilisme est aussi employé pour présenter des étudiants non issus de l'immigration. C'est par exemple le cas d'Aurélié, étudiante diplômée de Sciences Po Paris. Certes petite-fille d'ouvriers, Aurélié est aussi fille d'institutrice. Pourtant, elle aussi est décrite comme présentant un « parcours peu ordinaire » :

« Voici Aurélié. Elle a été diplômée de Sciences Po après un parcours peu ordinaire. La première fois que nous avons rencontré Aurélié, c'était il y a cinq ans. Elle venait d'intégrer Sciences Po grâce à un concours aménagé, un concours spécial pour les lycées classés en ZEP, en zones d'éducation prioritaire. Fille d'institutrice, petite-fille d'ouvriers, Aurélié était alors en première année. Elle découvrait l'Institut d'Études politiques de Paris, un univers prestigieux²³. »

Le cadrage médiatique du dispositif de Sciences Po Paris homogénéise également leurs lieux de vie, décrits comme des « ghettos » de béton, des cités peu engageantes comportant un nombre très important de logements sociaux.

17. BERTHAUT Jérôme, *La banlieue du « 20 heures »*. Ethnographie de la production d'un lieu commun journalistique, Marseille, Agone, 2013.

18. « Promotion Sciences Po », *Envoyé Spécial*, reportage diffusé sur France 2 le 9 novembre 2006.

19. Les prénoms n'ont pas été modifiés.

20. « Cinq ans après. Des ZEP à Sciences Po », *Envoyé Spécial*. La suite, reportage de Marion Baillot diffusé sur France 2 le 10 septembre 2011.

21. « Promotion Sciences Po », *Envoyé Spécial*, op. cit.

22. Journal Télévisé de 20 heures, France 2, présenté par David Pujadas, 21 juin 2006.

23. « Cinq ans après. Des ZEP à Sciences Po », *Envoyé Spécial*. La suite, op. cit.

Les étudiants sont uniformément décrits comme des jeunes issus de milieux très modestes, habitant des cités dans des zones particulièrement sinistrées :

« Et le soir venu, Salem revient vers son ancien décor. Colombes, en banlieue parisienne, là où il a grandi. Entre deux barres HLM, son ancien lycée dans le quartier de l'Europe et ses 60 % de logement social²⁴. »

[*La caméra filme le lycée Robert Doisneau de Corbeil-Essonnes, en même temps que la cité des Tarterêts, située non loin. La voix commente:*] « Même style, même grisaille, même béton. [...] L'égalité des chances n'allait déjà pas de soi [dans les années 1950]. L'immigration, la ghettoïsation n'ont rien arrangé²⁵. »

Le traitement médiatique du dispositif de « démocratisation » de Sciences Po Paris réactive ainsi les stéréotypes sur la « banlieue » et renforce le « mythe de la « cité-ghetto »²⁶ », en renchérissant sur la morosité des lieux et en en donnant une image particulièrement négative et sombre²⁷, spatialisée et ethnicisée²⁸. Les journalistes emploient des expressions caricaturales et stigmatisantes : le département de la Seine-Saint-Denis sert d'emblème des conventions pour un reportage de France 2 qui évoque ces « banlieusards du 9-3 », tandis que la procédure spécifique d'admission de Sciences Po Paris peut se résumer, pour le *Canard Enchaîné*, par la formule « Ta mère au Grand Oral !²⁹ ». Les étudiants concernés sont donc présentés comme des « jeunes des cités » ayant des codes et des styles de langage uniformes et qui leur sont spécifiques. Un autre reportage³⁰ qui s'intéresse à la procédure spécifique d'admission de Sciences Po Paris montre dès les premières minutes deux étudiantes issues de l'immigration et provenant de lycées de Seine-Saint-Denis : Saltana, qui porte un foulard islamique, originaire du lycée Alfred Nobel de Clichy-sous-Bois, et Kemi, Noire, originaire du lycée Auguste Blanqui de Saint-Ouen. Plus tard dans le reportage, la journaliste interviewe Hamid, lui aussi issu de l'immigration et ancien élève d'un lycée de la banlieue parisienne, situé au sein de « la plus grande cité de France » :

« J'ai grandi à Mantes-la-Jolie, à Mantes-la-Ville, j'ai fait mes études là-bas, j'étais en collège-lycée, lycée de Mantes-la-Jolie à Saint-Exupéry, qui se trouve dans le centre même de la cité du Val-Fourré, qui est donc la plus grande cité de France. »

Les propriétés sociales des candidats et admis issus des lycées conventionnés ne sont pratiquement jamais précisées, mais ils sont présentés comme un bloc homogène composé exclusivement d'« enfants de pauvres », fortement défavorisés. La dichotomie riches/pauvres est par exemple au cœur de l'extrait de reportage retranscrit ci-après. Le milieu social des élèves est décrit comme un environnement où « y'a pas grand-chose », face à celui des « riches » où « y'a tout » :

[*Le reportage montre Azouz Begag, alors ministre délégué à la Promotion de l'Égalité des chances du gouvernement de Dominique de Villepin, dans une réunion qui accueille les premiers candidats du lycée Robert Doisneau de Corbeil-Essonnes au concours.*] « On est des enfants de pauvres nous, faut dire ce qui est, on est des enfants de pauvres qui n'ont pas

24. *Idem*.

25. « Promotion Sciences Po », *Envoyé Spécial*, *op. cit.*

26. SEDEL Julie, *Les médias et la banlieue*, *op. cit.*, p. 183.

27. CHAMPAGNE Patrick, « La vision médiatique », dans BOURDIEU Pierre (dir.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, 947 pages, p. 95-123, p. 109-113.

28. MAUGER Gérard, Préface à Julie Sedel, *Les médias et la banlieue*, *op. cit.*, p. 7-12, p. 9.

29. PAGÈS Frédéric, « Ta mère au Grand Oral ! », *Le Canard Enchaîné*, 28 mars 2001.

30. « Aux portes de l'élite », *Égoux mais pas trop*, présenté par Rokhaya Diallo, diffusé sur La Chaîne Parlementaire le 18 octobre 2011.

eu tout dans la main, et notamment, vous en parliez, les réseaux! Les réseaux, quand on est riche, on a des réseaux! Besoin d'un stage pour mon enfant? [Il claque des doigts et fait mine de décrocher le téléphone] Téléphone. Besoin d'un travail? Téléphone. Besoin d'une grande école? Téléphone. Besoin de pistons? Pas de problème. Y'a tout. T'as faim? Ouvre le frigo! Vacances? Y'en a. Y'a tout. Nous? Y'a pas grand-chose. Faut arracher. Faut se battre³¹! »

Comme l'indique particulièrement nettement la fin de l'extrait de reportage ci-dessus, si les portraits de ces étudiants laissent une part importante à la description misérabiliste de leur environnement social et familial, c'est également pour mieux souligner leur profil particulièrement méritant.

Un cadrage qui renforce la figure racialisée du « bon » pauvre

Nombreux sont les commentaires élogieux devant ces individus « remarquables » qui « impressionnent » par leur « force de caractère ». La motivation de ces étudiants à intégrer Sciences Po Paris est systématiquement présentée comme relevant uniquement du psychologique. Si ces étudiants réussissent, ce serait par leur caractère particulièrement volontaire, parce qu'ils « en veulent ».

Les reportages incluent quelques questions posées aux parents, souvent émus, pour témoigner de la fierté que leur inspirent leurs enfants. Les témoignages sont cadrés de façon à montrer la bonne volonté de ces parents et l'importance que revêt pour eux l'École de la République et la réussite scolaire de leurs enfants. Les journalistes choisissent souvent d'interviewer des individus issus de l'immigration, et le cadrage se fait alors plus précis : l'accent est d'abord mis sur leurs « différences » – par exemple un fort accent ou des difficultés de prononciation –, tout en insistant sur leur caractère « travailleur » et investi dans la réussite de leurs enfants en France. Plus encore que leur attachement à l'École, le cadrage met l'accent sur leur attachement à la France, qui leur donne des espoirs de mobilité sociale alors même qu'ils ont choisi de quitter leur pays d'origine :

« [Alors que Salem part faire son stage aux États-Unis – au consulat de France à Seattle – pour valider sa troisième année à Sciences Po, la caméra filme ses adieux à sa famille. Son grand frère l'accompagne à l'aéroport. Le journaliste lui demande s'il est fier de son frère, et s'il « y a une dimension supplémentaire avec le fait qu'il va faire quelque chose de très prestigieux là-bas : il va représenter la France! »] Ah tout à fait, pour nous c'est quelque chose de très important, bon bah ça... ça nous honore, ça nous honore³². »

« C'est peu dire qu'Aurélie fait la fierté des siens. Sa mère, sa grand-mère, se repassent souvent le film de sa scolarité. Aurélie a été plusieurs fois dans le journal. Les articles ont été religieusement découpés³³. »

Ce cadrage autour de l'ascenseur républicain, de la promesse républicaine, « ne se dissocie pas de l'empowerment³⁴ » que susciterait la procédure spécifique d'admission. Le traitement médiatique de ce dispositif semble ainsi vouloir

31. « Promotion Sciences Po », *Envoyé Spécial*, op. cit.

32. *Idem*.

33. *Idem*.

34. NEVEU Erik, *Une société de communication? op. cit.*, p. 45.

démontrer qu'il permet une éradication des inégalités dès lors que les individus concernés prennent la peine de se prendre en main et de travailler pour réussir. Il en accentue l'aspect « positif », comme pour mieux le démarquer des représentations de sens commun négatives de la « banlieue », qu'il contribue simultanément à renforcer. On retrouve ici la figure racialisée du « bon » pauvre dans l'opposition qu'effectuent les journalistes entre « positif » et « négatif », le premier terme désignant « les jeunes beurs » qui réussissent » (la « réussite » étant considérée comme une preuve de leur « intégration »), le second, ceux qui présentent des trajectoires plus marginales et se livrent à des activités illicites³⁵ ». En ne précisant pas les propriétés sociales des étudiants admis à Sciences Po Paris par la procédure spécifique, et en présentant leurs trajectoires uniquement sur le mode de l'extraordinaire, le traitement médiatique renforce la « cécité aux mécanismes invisibles » à l'œil nu » qui [les] engendrent³⁶ », et contribue à déformer la réalité sociale par un effet de fermeture de l'horizon des représentations possibles³⁷. En effet, par leur large diffusion, en particulier à la télévision (notamment les reportages des journaux télévisés), ces médias tendraient à imposer leurs « visions de la réalité³⁸ ». Ce cadrage médiatique misérabiliste, simplificateur et stigmatisant est clairement identifié comme tel – et rejeté – par beaucoup de jeunes gens concernés.

Une instrumentalisation de leurs trajectoires dénoncée par certains étudiants

Bien que la réception de ces reportages n'était pas une question de recherche dans notre thèse, beaucoup d'étudiants rencontrés l'ont abordée spontanément. D'après plusieurs étudiants de Sciences Po Paris admis par la procédure spécifique et que nous avons pu interroger, ces reportages donnent à voir une vision très stéréotypée des étudiants admis par les conventions ZEP, dans laquelle ils peinent à se reconnaître. On constate nettement ici le « décalage entre la représentation de la réalité et la réalité³⁹ », en particulier dans le traitement télévisuel, et l'inadaptation des schèmes très restreints de représentations adoptés. En effet, tous ne proviennent pas de milieux défavorisés, issus de l'immigration et/ou d'une grande fratrie⁴⁰. Dès lors, certains ont tendance à dénoncer l'instrumentalisation des étudiants admis par la procédure spécifique opérée par la direction de Sciences Po Paris et les médias, et se perçoivent alors comme une « vitrine » et un outil de communication de l'établissement. De plus, les étudiants qui ne relèvent pas du stéréotype de l'étudiant ZEP véhiculé par ce cadrage médiatique ne se sentent alors pas vraiment « intéressants » pour quiconque s'intéresse aux étudiants entrés à Sciences Po Paris par la procédure spécifique. C'est notamment le cas de Marine, dont le nom de famille contient une particule et qui provient d'un milieu plutôt aisé. Son père, cadre supérieur au chômage, est issu d'une grande famille bourgeoise. Elle explique ne pas vraiment relever du stéréotype du « ZEP par excellence » :

« J'avais un ami, qui venait de la banlieue parisienne⁴¹, il était d'une famille de six enfants il me semble, etc., bon. Direct, quand il est arrivé à Sciences Po, son parrain – son parrain, parce qu'on a un parrain

35. SEDEL Julie, *Les médias et la banlieue*, op. cit., p. 9.

36. MAUGER Gérard, Préface à Julie Sedel, *Les médias et la banlieue*, op. cit., p. 9.

37. SEDEL Julie, *Les médias et la banlieue*, op. cit., p. 231.

38. *Ibid.*, p. 240. Voir aussi CHAMPAGNE Patrick, *Faire l'opinion. Le nouveau jeu politique*, op. cit., p. 195 : « la réalité tend à être ce qui est constitué comme tel par le champ politico-journalistique et ce qui est important pour les médias tend à devenir important en soi pour comprendre ce qui est également désigné par les médias comme étant les grands problèmes de société de notre temps. » Nous raisonnons ici par analogie avec la capacité qu'ont les sondages à faire exister l'« opinion publique ».

39. CHAMPAGNE Patrick, « La vision médiatique », art. cit., p. 111.

40. NOZARIAN Nazli, *Les mondes de la « démocratisation »...*, op. cit.

41. On voit ici à quel point le cadrage médiatique est intériorisé par les étudiants qui en font l'objet. Marine explique que cet étudiant habite en banlieue parisienne, alors qu'il est originaire de Moselle.

quand on arrive – c'est Richard Descoings. [...] Comme par hasard... Et lui, donc, il a été invité sur plein de plateaux télé avec euh... Richard Descoings pour témoigner [*elle fait mine de prendre des grands airs pour souligner l'ironie du mot qu'elle emploie*] des ZEP. Pour le coup, c'était bien pour lui mais d'un autre côté, j'me serais sentie un peu... instrumentalisée: « oui, voilà, j'viens de ZEP, j'ai été pris à Sciences Po ». [...] C'est vraiment le ZEP par excellence. C'est pour ça que dans mon mail je disais que j'ai un parcours qui t'intéresse pas forcément, parce que, voilà, quand on parle des ZEP, on parle de Karim C. »

D'autres étudiants, qui pourraient pourtant relever de ce stéréotype, comme Novid, par exemple, rejettent ce cadrage médiatique et de fait refusent les sollicitations – nombreuses – des journalistes. Pour lui, ce cadrage est très réducteur et relève uniquement d'une « curiosité malsaine » et stigmatisante, comme il l'exprime dans le long extrait d'entretien suivant:

« On est beaucoup sollicités par les médias aussi. Chaque mois, ils nous disent: « ouais, le JT [journal télévisé] de France 2, le JT de France 3, veut faire un reportage sur un CEP, et le problème c'est que quand tu parles avec le journaliste au téléphone, tout de suite il te dit: « ouais, est-ce que je peux filmer ton père, est-ce que je peux... », moi j'ai dit: « bah voilà, mon père ok ça fait trente ans qu'il est en France mais il a toujours un peu de difficultés avec le français et tout machin, et j'ai pas envie que vous vous serviez de lui et que vous montrez... » genre: « ah oui, regardez, alors que son père il parle pas très bien français, il a réussi à entrer à Sciences Po » parce que... on a vu les autres reportages, tu vois, on sait comment ça fonctionne, ils misent beaucoup sur l'émotion, sur: « oh regardez les pauvres euh... ils sont fils d'immigrés mais quand même ils travaillent pour essayer de s'en sortir », j'veux dire au bout d'un moment tu vois ça suffit euh... franchement... et tu le sens tout de suite qu'ils sont... c'est vraiment moi ce qui me dérange, c'est ce focus sur les parents, tu vois genre euh... qu'est-ce t'as besoin d'aller chercher mon père, et de l'entendre parler et tout machin... moi j'trouve que y'a un côté très pervers et très malsain, c'est vraiment de la curiosité malsaine et malvenue, des fois tu te dis: « ok, il me regarde comme un étudiant de Sciences Po ou comme une bête de foire? ». Et du coup on est vraiment nombreux maintenant à répondre: « non » à ces sollicitations et à les ignorer quoi. Là du coup, à un moment France 3 voulait faire un truc sur ça et finalement, comme y'a aucun de nous qui a répondu favorablement, ils sont allés chercher un gars de Terminale qui voulait intégrer Sciences Po, et pareil c'était un Kurde et euh... et donc ils montraient: « voilà, ses parents parlent pas très bien français, mais il est volontaire, il est très soutenu par sa famille », ça versait dans un truc mais complètement euh... j'sais pas, ça me met vraiment mal à l'aise. [...] Un journaliste, il va venir, en gros s'il aura pas son moment croustillant où euh... le père va dire dans un langage approximatif: « j'suis trop fier de toi mon fils » euh... moi par exemple, à un moment je parle au téléphone avec le journaliste de

France 3, il m'dit: « ouais, comment votre père il réagit? », d'ailleurs j'lui dis: « ouais, mon père il est iranien et ma mère est française », il a complètement arrêté de me parler de ma mère, il m'a parlé que de mon père, donc déjà tu sens... déjà tu sens le truc venir tu vois? [...] Et après quand j'lui disais: « nan mais si vous voulez on fait un truc, mais sans mon père », il m'disait: « nan nan nan moi c'qui m'intéresse, c'est d'avoir vos parents », à partir de là j'ai dit: « c'est bon », le gars il sait ce que... il a envie d'un truc donc euh... à partir de là, s'il vient chercher un truc qu'il attend déjà et qu'il s'en fout de moi comment je vois les choses, j'dis ça n'a aucun intérêt qu'on le fasse quoi ».

La diffusion de l'image médiatique, proche du sens commun et particulièrement négative de la « banlieue », est d'autant plus rejetée par ces étudiants que ces amalgames et exagérations ne produisent pas seulement une stigmatisation, mais un sentiment de dévalorisation⁴²:

« Moi j'me reconnais pas dans cette histoire... après j'parle de mon expérience, de mon lycée, j'dis pas que dans tous les lycées c'est comme ça, mais moi dans mon lycée, c'est certes dans une zone d'éducation prioritaire, mais je traînais avec des potes qui vont finir médecins, d'autres qui vont finir ingénieurs, j'veux dire, on n'était pas en train de dealer de la drogue et soudainement, Sciences Po est venu nous chercher et nous a sortis de notre misère, tu vois, j'veux dire, si j'étais pas pris à Sciences Po, j'serais allé en prépa commerce à Lyon, à [il cite le nom du lycée], qui est l'une des meilleures prépas tu vois? J'veux dire, c'est pas Sciences Po qui est venu me sortir de ma misère, tu vois? D'une manière ou d'une autre, on s'en serait sortis aussi tu vois? Donc c'est pas Sciences Po qui nous a fait un... c'est vrai que y'a un système dont on a profité, moi j'le dis, c'est un truc qui est... p't'être pas plus facile, mais plus intéressant pour nous que de passer le concours, ça veut pas dire pour autant que c'est un truc limite d'orphelinat où on vient nous sortir de la misère. » (Novid, originaire de la banlieue lyonnaise.)

« Après, ça peut être péjoratif aussi: « Vous savez, conventions ZEP, c'est pas facile... », c'est sûr, c'est pas facile partout, j'dis pas ça, mais j'pense qu'on noircit trop le trait sur le coté difficile et... Voilà quoi, que c'est pas facile, et qu'il faut les aider... voilà, c'est bien la convention ZEP, mais faut pas qu'on soit vus comme des Somaliens, à réclamer de l'instruction, « s'il vous plaît » euh... voilà quoi, c'est à double tranchant. [...] Moi j'ai l'impression que ZEP euh... on nous voit comme Harlem: on se tire dessus, ça s'égorge euh... ça sait pas parler français, y'a que des étrangers, on parle TOUT sauf français, bon voilà, on est... J'ai l'impression que les médias ils y sont pour quelque chose aussi. J'regardais un reportage: *15 jours en cité*, j'crois que ça s'appelait, et puis le journaliste, la description qu'il en faisait, on croyait que c'était la Colombie quoi. « Ouais, de la drogue, des armes, des prostituées... », ouh là! Moi j'ai jamais vu ça! « Des tournantes, des réseaux islamistes... », non mais y'avait de tout hein! » (Younes, candidat, Terminale ES, parents ouvriers.)

42. Sur la stigmatisation et le sentiment de dévalorisation produits sur les habitants de « banlieue », voir SEDEL Julie, *Les médias et la banlieue*, op. cit., p. 188.

Face à un discours journalistique qui construit les étudiants admis par la procédure spécifique en un groupe social homogène, ceux-ci opposent donc des réticences à ces injonctions identitaires.

Le cadrage médiatique autour de la procédure spécifique d'admission à Sciences Po Paris s'opère donc par une homogénéisation des étudiants admis par cette voie, en les présentant sans distinction ni nuance comme étant issus d'origine très modeste, souvent immigrée, volontaires, travailleurs et très méritants. Ce cadrage favorable profite à la réputation de Sciences Po Paris et de son directeur aujourd'hui décédé, Richard Descoings.

Un cadrage médiatique favorable qui profite à la réputation de Sciences Po Paris et de son directeur

Le rôle des journalistes dans le succès social du dispositif

À partir de 2006, année lors de laquelle la première promotion d'étudiants admis par cette voie sort diplômée de Sciences Po Paris, puis en 2012 – année qui marque les dix ans d'existence des conventions ZEP – le cadrage médiatique s'opère surtout autour de la question du « bilan » de la procédure spécifique d'admission : « Que sont-ils devenus ? Dix ans après l'ouverture de Sciences Po Paris aux jeunes issus de milieux modestes, que deviennent ces élèves⁴³ ? »

Sans nuance, et quelle que soit l'année, les différents articles et reportages présentent ce bilan comme un « succès ». Ils mettent surtout l'accent sur le fait que malgré les difficultés endurées pendant leur scolarité à Sciences Po Paris, celles-ci s'estompent cinq ans plus tard, à l'heure d'être diplômé. Les étudiants sortent alors diplômés « comme les autres », et réussissent aussi bien qu'eux, avec les mêmes notes. Certains reportages vont jusqu'à attribuer aux diplômés admis par la procédure spécifique des qualités supérieures à leurs camarades. Par leurs origines différentes et la preuve de leur mérite qu'ils ont montrée à plusieurs reprises, ils seraient ainsi plus attrayants pour les recruteurs qui n'hésiteraient pas à les employer dès la fin de leurs études. Le stigmat « ZEP » n'est pas présenté comme un frein potentiel à l'embauche mais au contraire comme un atout qui séduit. En effet, ces étudiants sont perçus comme plus facilement « adaptables » à différentes situations et, une fois encore, leur caractère volontaire – ils « ont la gnaque » et paraissent plus « motivés » – attire :

« La carte de visite Sciences Po fait toujours impression sur les employeurs, et qu'il importe que les élèves aient intégré l'école par le recrutement réservé aux lycéens ZEP. [La caméra filme le directeur du Centre Affaires Entreprises de la banque HSBC à Strasbourg, employeur de Siham, diplômée de Sciences Po Paris.] « Ça fait rêver, et en même temps, ce qui nous intéresse surtout, c'est la personnalité, l'adaptabilité de la personne et sa motivation. On est un Centre Affaires Entreprises d'une grande banque internationale, donc ce qui nous intéresse, c'est des gens qui ont la gnaque⁴⁴ ». »

43. Journal télévisé de 20 heures, présenté par Laurence Ferrari, TF1, reportage d'1 minute et 56 secondes, 7 février 2012.

44. Journal télévisé de 20 heures, présenté par Laurence Ferrari, TF1, reportage d'1 minute et 56 secondes, 7 février 2012.

« [La caméra filme Aurélie, diplômée du Master Ressources humaines de Sciences Po Paris, devenue cadre en relations sociales à l'usine Peugeot d'Aulnay-sous-Bois, où elle est chargée de veiller à la bonne application des accords entre la direction et les syndicats. Les commentaires de la journaliste font le parallèle entre sa « volonté » d'être embauchée en usine et le fait que son grand-père était ouvrier dans la sidérurgie en Moselle. On voit alors un collègue évoquer son travail, et affirmer qu'il ne doute pas qu'elle deviendra patronne.] Elle est maligne, elle a ce côté assez fin, qui lui permet de se mettre à la portée de tout le monde un peu. Elle comprend très vite les situations, elle sait s'adapter, c'est comme elle le disait peut-être parce qu'elle vient d'un milieu ouvrier, elle sait très bien s'adapter avec tout le monde, elle sait vraiment se mettre à la bonne hauteur. [La voix de la journaliste reprend:] Après seulement sept mois passés ici, Aurélie fait l'unanimité. »

L'extrait du reportage retranscrit ci-dessus témoigne du cadrage médiatique favorable à la procédure spécifique d'admission. Sans avoir réalisé d'enquête sur le devenir professionnel des étudiants de Sciences Po Paris, et en ne citant qu'un seul exemple d'étudiante diplômée admise par cette voie, la journaliste conclut sans nuance que tous « ont réussi aussi bien ». Le dispositif de Sciences Po Paris est présenté comme opérant une « magie » sociale : afin d'accentuer – voire d'exagérer – leur réussite, les reportages et articles analysés présentent les trajectoires des différents étudiants interviewés comme relevant d'un « coup du destin », voire du conte de fées transformant le pauvre en prince :

« [La caméra filme Salem, diplômé de Sciences Po Paris⁴⁵, retourner dans son lycée d'origine pour donner des conseils aux élèves candidats à la procédure spécifique d'admission. La journaliste commente:] Les élèves sont très à l'écoute. Ils savent que le jour de l'oral, leur destin peut basculer⁴⁶. »

« [La caméra filme tous les nouveaux admis réunis pour une photo de groupe dans le jardin de Sciences Po Paris. Richard Descoings est au milieu d'eux, au premier rang. Le journaliste commente] Ça ne se voit pas sur une photo mais ces 75 jeunes admis ont déjà grimpé l'échelle sociale. Leur destin a changé de cours⁴⁷. »

En parvenant à détecter et à faire fructifier le « potentiel » et les « vocations » de ces étudiants, la procédure spécifique d'admission à Sciences Po Paris est, en fin de compte, présentée comme « ayant changé leurs vies » :

« Jusqu'où Sciences Po changera-t-il leur vie ? Combien de vocations l'école a-t-elle déjà inspirées ? Retour à Colombes. Il est 23 heures passées, et le conseil municipal est loin de se terminer. Sur les bancs de l'opposition, derrière Rama Yade, sur le banc des centristes, nous retrouvons Salem. Il n'est pas là pour faire de la figuration. Élu conseiller municipal à 22 ans d'une ville de 80 000 habitants, il parle déjà comme un ministre. [...] Le diplôme de Sciences Po a changé leurs ambitions, leurs projets, leurs carrières. Mais dans le cas d'Aurélie, il a aussi changé sa vie amoureuse [On apprend alors qu'elle a rencontré son mari américain durant sa troisième année à l'étranger, lors de laquelle elle a effectué un stage en communication à Washington.]⁴⁸. »

45. Il y a bien exagération de la réussite sociale puisque Salem, diplômé de Sciences Po Paris, a trouvé un emploi de surveillant dans un collège.

46. *Idem*.

47. « Promotion Sciences Po », *Envoyé Spécial*, *op. cit.*

48. « Cinq ans après. Des ZEP à Sciences Po », *Envoyé Spécial. La suite*, *op. cit.*

49. « Promotion Sciences Po », *Envoyé Spécial*, op. cit.
50. La direction de la communication et le « Pôle Égalité des chances et diversité » de Sciences Po Paris agissent comme des sources particulièrement actives, en organisant des conférences de presse lors desquelles sont distribués d'épais « dossiers en quadrichromie ». On peut en effet faire l'hypothèse que ceux-ci, via un formatage de l'information, peuvent rendre service à des journalistes surchargés en leur fournissant des informations prêtes à publier ou diffuser. Voir NEVEU Erik, *Sociologie du journalisme*, op. cit., p. 56. La direction de la communication et le « Pôle Égalité des chances et diversité » de Sciences Po Paris seraient dès lors des sources institutionnelles vers lesquelles se tournent les journalistes et qui agissent comme des « définisseurs primaires » d'un cadrage qui sera ensuite repris par la presse. Voir HALL Stuart, CRITCHER Chas, JEFFERSON Tony, CLARKE John, ROBERTS Brian, *Policing the Crisis, Mugging, the State and Law and Order*, Londres, McMillan, 1978. Ce serait donc en raison de leur position sociale et des contraintes structurelles du champ journalistique que les promoteurs de la procédure spécifique d'admission parviennent à imposer leur définition du problème.
51. NEVEU Erik, *Une société de communication ?*, op. cit., p. 9 : « Du quart à la moitié de l'information offerte par la presse reprend sans changement significatif la communication de sources (entreprises, ministères, associations). » En raison des logiques de maximisation du profit auxquelles adhèrent les entreprises de presse et sont soumis les journalistes, et du coût matériel et humain que représente des enquêtes sérieuses, on observe une certaine « perméabilité des rédactions aux discours d'institution » et aux sources institutionnelles, transformant de nombreuses productions journalistiques en « publi-rédactionnel ». Voir NEVEU Erik, *Sociologie du journalisme*, op. cit., p. 41. Sur les transformations du fonctionnement journalistique, en particulier la montée des logiques commerciales, la « dépolitisation » et la « désécialisation » du journalisme, voir SEDEL Julie, *Les médias et la banlieue*, op. cit., p. 238. On peut aussi faire l'hypothèse que les journalistes sont d'autant plus portés à reprendre les discours de la direction de Sciences Po que beaucoup d'entre eux en sont d'anciens étudiants : en 2005, la part des étudiants des quatre écoles de journalisme les mieux cotées issus d'un IEP était située entre 40 et 50 % : NEVEU Erik, *ibid.*, p. 23. Il est également à noter qu'une « partie de la profession » enseigne à Sciences Po, d'autant que « l'ouverture de l'école de journalisme de Sciences-Po (en réalité un simple master) a scellé des liens formels avec le paysage médiatique hexagonal. Les journalistes qui y enseignent travaillent à TF1, dont l'actuel directeur adjoint, Bernard Volker, à France 2, France Inter, au Monde, au Nouvel Observateur, au JDD, à BFM, La Croix, France Culture, 20 minutes... L'école est dès son origine une création de la profession. À la demande de Richard Descoings, c'est Michèle Cotta, ancienne présidente de la haute autorité de l'audiovisuel, qui en pilote le comité de préfiguration. Elle s'y entoure alors de Nicolas Beytout, ancien directeur de la rédaction des Échos, d'Yves de Chaisemartin alors à la tête du Figaro et d'Étienne Mougeotte, alors n° 2 de TF1, d'Alain Genestar, alors patron de Paris-Match, d'Hervé Brusini journaliste à France 2, et de Bernard Volker. [...] Depuis 2007, c'est Bruno Patino qui la dirige, ancien dirigeant du Monde et de Télérama, et aujourd'hui à la tête de France Culture. La boucle est ainsi bouclée, et l'école entièrement animée par les gens du métier. [...] Tous ces noms dessinent une géographie des obligés », rendant tout discours critique improbable. Voir LINDGAARD Jade, « Sciences Po : une stratégie de communication qui élimine les questions gênantes », *Mediapart*, 16 octobre 2009.
52. « Aux portes de l'élite », *Égoux mais pas trop*, op. cit.
53. DAVIDENKOFF Emmanuel, « Sciences Po : Lang réserve son grand oral à l'Assemblée. Il veut un projet de loi pour imposer la démocratisation de l'école », *Libération*, art. cit.
54. DAVIDENKOFF Emmanuel, « Sciences Po révisé ses tarifs d'entrée », *Libération*, 24 septembre 2003, p. 19.

À la question : « est-il possible d'échapper entièrement à son milieu⁴⁹? », les reportages et articles analysés répondent donc, on l'a vu, de manière positive et enthousiaste. Pour ce faire, le traitement médiatique insiste sur des portraits d'étudiants admis par la procédure spécifique mais reprend également les données fournies par la direction de Sciences Po Paris, notamment par le service de la communication. Celui-ci organise fréquemment des conférences de presse et le « Pôle Égalité des chances et diversité » met chaque année à jour un bilan chiffré de la procédure spécifique d'admission comprenant « quelques chiffres clés⁵⁰ » (nombre de lycées partenaires, d'admis, de promotions diplômées, pourcentage d'enfants d'ouvriers, de chômeurs et d'employés, pourcentage de boursiers et pourcentage d'élèves ayant un parent né hors de France), qui peuvent aisément être repris par les journalistes dans leurs productions⁵¹. Cette reprise du discours d'institution et des données fournies par les sources institutionnelles participent à la consécration de la procédure spécifique d'admission et surtout de son « concepteur », Richard Descoings.

Un cadrage élogieux qui grandit la réputation de Richard Descoings et donne à voir une « communauté charismatique »

Le cadrage médiatique autour de la « réussite » et du « succès » de la procédure spécifique d'admission profite à la réputation de l'institution Sciences Po Paris et, plus particulièrement, à son directeur, Richard Descoings. En effet, ce succès est unanimement attribué à la seule personne de Richard Descoings, directeur de Sciences Po, considéré comme le « père de la convention⁵² ». On assiste à une personnification du dispositif à travers la figure de celui qui est présenté comme son instigateur. Cette personnification est accentuée par le fait que le cadrage médiatique associe pratiquement systématiquement la présentation de Richard Descoings à la polémique suscitée par l'annonce en 2001 de la mise en place de la procédure spécifique d'admission. Le directeur de Sciences Po Paris apparaît comme celui qui a su résister à la vague d'attaques contre le dispositif, accusé principalement de « faire baisser le niveau » du diplôme. Il apparaît comme l'homme qui, le premier et contre l'opinion générale, a su guider les autres hommes vers cette exigence d'ouverture sociale et de diversité dans les élites françaises. Le cadrage médiatique vient grandir la réputation de Richard Descoings, dans les deux sens du terme : d'abord dans le sens où elle permet de faire connaître cet individu aux lecteurs, auditeurs et téléspectateurs, qui peuvent dès lors associer Richard Descoings au dispositif des conventions ZEP, et également dans le sens où il est présenté comme un « grand homme » et un « héros ». Il apparaît comme celui qui, seul contre tous, a cherché à « imposer la démocratisation⁵³ » et à rétablir la justice et l'égalité, et est même comparé à Robin des Bois :

« Un remake de Robin des Bois. Avec Richard Descoings, directeur de Sciences Po Paris, dans le rôle de celui qui veut prendre aux riches pour donner aux pauvres⁵⁴. »

La mort brutale de Richard Descoings le 4 avril 2012 et le traitement médiatique qui l'a suivie, confirment ce cadrage autour de la procédure spécifique

55. En effet, « sans [les agenciers], la plupart des médias d'information seraient hors d'état de fonctionner, puisque c'est à partir des nouvelles qui passent par le « fil » des grandes agences (Agence France Presse, Reuter, Associated Press...) que l'événement pénètre dans les salles de rédaction, y suscite le branle-bas de combat. L'agence est un « média de médias », jouant pour les entreprises de presse aux rédactions peu étoffées le rôle d'un grossiste dont le flux de dépêches ou d'images [...] permet – après un travail de réécriture plus ou moins soutenu – de remplir les pages du journal ou du magazine ». Voir NEVEU Erik, *Sociologie du journalisme*, op. cit., p. 34. À cela s'ajoute le fait que le champ journalistique se caractérise par une « circulation circulaire » de l'information où « l'importance d'une information vient aussi de ce que les autres titres en parlent et rendent inconcevable de ne pas la couvrir » : ainsi, « malgré la recherche de la distinction imposée par la concurrence économique, il est significatif de constater à quel point tous les journaux télévisés se ressemblent. Les journalistes des grands médias sont amenés à se précipiter sur les mêmes faits divers, à commenter les mêmes petites phrases politiques, à se bousculer aux mêmes conférences de presse, bref, à être là où la logique du champ, à tort ou à raison, les conduit. » Il exercent ainsi un effet de fermeture symbolique en ne faisant souvent que consacrer les sujets déjà « sortis » par leurs confrères. Voir, respectivement, BOURDIEU Pierre, *Sur la télévision*, Paris, Raison d'agir, 1996, p. 22; NEVEU Erik, *ibid.*, p. 55; CHAMPAGNE Patrick, *Faire l'opinion. Le nouveau jeu politique*, op. cit., p. 249.
56. Journal télévisé de 13 heures de TF1, présenté par Jacques Legros, 4 avril 2012, reportage de 2 minutes et 32 secondes.
57. *Idem.*
58. Journal télévisé de 20 heures de TF1, présenté par Gilles Bouleau, 4 avril 2012, reportage de 1 minute et 56 secondes.
59. Journal télévisé de 13 heures de France 2, présenté par Sophie Le Saint, 4 avril 2012, reportage de 4 minutes et 50 secondes.
60. Journal télévisé du 19-20 de France 3, présenté par Carole Gaessler, 4 avril 2012, reportage de 2 minutes et 10 secondes.
61. Journal télévisé de 13 heures de TF1, présenté par Jacques Legros, 4 avril 2012, reportage de 2 minutes et 32 secondes.
62. Journal télévisé de 20 heures de TF1, présenté par Gilles Bouleau, 4 avril 2012, reportage de 1 minute et 56 secondes.
63. Journal télévisé de 20 heures de France 2, présenté par David Pujadas, 4 avril 2012, reportage de 3 minutes et 20 secondes.
64. Journal télévisé de 13 heures de France 2, présenté par Sophie Le Saint, 4 avril 2012, reportage de 4 minutes et 50 secondes.
65. Journal télévisé de 20 heures de France 2, présenté par David Pujadas, 4 avril 2012, reportage de 3 minutes et 20 secondes.
66. *Idem.*
67. Journal télévisé de 20 heures de France 2, présenté par David Pujadas, 4 avril 2012, reportage de 3 minutes et 20 secondes.
68. Journal télévisé de 13 heures de France 2, présenté par Sophie Le Saint, 4 avril 2012, reportage de 4 minutes et 50 secondes.
69. *Idem.*
70. *Idem.*

d'admission, devenue « l'œuvre » de ce « grand homme », et donnent un éclairage saisissant sur la réputation du directeur de Sciences Po Paris. Il est tout d'abord à noter que les différents articles et reportages traitant de sa mort sont pratiquement tous identiques. En effet, la quasi totalité des articles publiés dans les heures qui ont suivi la mort de Richard Descoings reprennent pratiquement mot à mot les termes utilisés dans la dépêche publiée par l'Agence France Presse⁵⁵. On remarque deux cadrages principaux distincts. Le premier insiste sur les circonstances « mystérieuses » de sa mort, survenue à un âge relativement jeune – 53 ans – et sans maladie particulière. Le second revient sur son « bilan » à la tête de Sciences Po Paris durant seize ans. Unaniment, les articles et reportages consacrés à la mort de Richard Descoings saluent « une des grandes figures de l'Éducation nationale française⁵⁶ », « laboratoire d'idées à lui tout seul⁵⁷ », qui « a révolutionné cette grande école⁵⁸ », « profondément transformé cette institution⁵⁹ » et « avait réussi à réformer l'une des plus grandes écoles françaises⁶⁰ ». Les qualificatifs laudatifs ne manquent pas pour le décrire : « intellectuel brillant, meneur d'hommes et pédagogue⁶¹ », « inventif, bousculant les lignes⁶² », il « n'a pas eu peur de transgresser [...] [et] a fait bouger les lignes⁶³ ». Richard Descoings est présenté comme « l'homme d'une œuvre⁶⁴ », plus efficace que l'action de plusieurs ministres⁶⁵.

Il faut noter que cette réputation très élogieuse de Richard Descoings est systématiquement et immédiatement associée à la mise en place de la procédure spécifique d'admission à Sciences Po Paris. Ainsi, « il restera celui qui a ouvert cette prestigieuse grande école aux élèves de la banlieue, comme on dit⁶⁶ ». On remarque ici que le cadrage médiatique de la procédure spécifique d'admission reste inchangé. Celle-ci est présentée comme destinée à des élèves aux propriétés homogènes et stigmatisées; de même, la plupart des reportages télévisés, pour illustrer leurs propos sur la procédure spécifique d'admission, donnent à voir au téléspectateur des étudiants de Sciences Po d'origine maghrébine ou africaine. Avec un tel cadrage misérabiliste, Richard Descoings apparaît à nouveau comme le chantre de la démocratisation et de l'égalité. Plus encore, il est présenté comme celui qui a le premier « ouvert des opportunités⁶⁷ » à ces élèves : « Ce fut comme si d'un coup d'un seul, il ouvrait pour les élèves pauvres un nouvel horizon⁶⁸ ».

Ces derniers sont alors présentés comme lui vouant un réel « amour⁶⁹ » et lui devant une « reconnaissance éternelle⁷⁰ ». Sans lui, jamais ils n'auraient pu intégrer une école telle que Sciences Po Paris :

« Pendant seize ans à la tête de Sciences Po, Richard Descoings a révolutionné cette grande école qui forme les futurs responsables politiques et économiques, il fut le premier à oser ouvrir le concours aux élèves venus de banlieues défavorisées. [...] Le très élitiste Institut d'Études Politiques s'est ouvert. Des élèves venant de zones d'éducation prioritaire y accédaient pour la première fois. [*La caméra filme un étudiant issu de l'immigration.*] « C'est sûr que sans lui, on serait sans doute pas ici aujourd'hui. » [*La caméra filme une étudiante issue de l'immigration.*] « Tous les étudiants pourront le dire, c'était un directeur qui était très proche de ses élèves, et il a fait vraiment beaucoup de choses pour

tous les élèves de ZEP, les élèves boursiers. » [...] [*La caméra filme un étudiant.*] « Sans les bourses, sans la démocratisation de Sciences Po, jamais j'aurais accédé à l'école. » Les étudiants ont déposé toute la journée des messages. « Merci Richie » est l'hommage qui revient le plus souvent. Ils surnommaient ainsi leur charismatique directeur⁷¹. »

On le voit, le traitement médiatique de la procédure spécifique d'admission et de la mort de Richard Descoings confère à celui-ci un charisme, au sens weberien du terme⁷². Le directeur de Sciences Po Paris est présenté comme un chef, un prophète, un sauveur aux qualités extraordinaires – en l'occurrence, celle de pouvoir dépanner quasi magiquement l'ascenseur social – qui, par sa « vocation » personnelle⁷³, suscite l'admiration, la « ferveur » et « l'amour » de ses adeptes et la constitution d'une communauté charismatique. Ces reportages révèlent également à quel point certains journalistes usent dans leurs productions de raccourcis et généralités (« l'hommage [est] unanime », « tous retiennent un bilan positif »), de formules toutes faites (« il ouvrait les portes », « jetais un pavé dans la mare ») voire erronées (il « avait décidé de réserver ici des places prioritaires aux élèves défavorisés des zones éducation prioritaire⁷⁴ »). On peut faire l'hypothèse que ce recours à des « clichés langagiers », « stéréotypes appauvrissants », « images d'Épinal », métaphores et expressions toutes faites constitutives d'un « prêt-à-parler » médiatique⁷⁵ est lié aux modes de production journalistiques qui restent ici à étudier⁷⁶, ces récits journalistiques pouvant s'apparenter à une « cuisson rapide : compte-rendu factuel et précis, juxtaposition et énumération de faits, dramatisation⁷⁷ ». Il serait possible de retrouver ici les logiques d'*infotainment* (information-divertissement) liées aux logiques de rentabilité auxquelles les journalistes sont soumis et qui rapprocheraient les pratiques de certains journalistes français à celles des journalistes britanniques dont 88 % placent la vitesse de réaction comme première qualité professionnelle. Comme eux, la devise pourrait être : « *Never let the facts kill a good story* », soit en français : « Ne jamais laisser les faits bousiller une bonne histoire⁷⁸ ». Tel semble être le cas lorsque certains journalistes n'hésitent pas, sans pourtant avancer la preuve de ce qu'ils affirment, à expliquer que :

« Et les plus émus, ce sont peut-être ces étudiants des conventions ZEP, vous les avez vus dans le reportage, l'un d'entre eux me redisait ce matin : "c'est grâce à Richard Descoings si pour moi, le rêve Sciences Po est devenu possible"⁷⁹. »

Le cadrage médiatique insiste autant sur l'aspect féérique de leurs trajectoires (« le rêve Sciences Po est devenu possible »), que sur l'émotion qu'a suscitée auprès des étudiants admis à Sciences Po Paris par la procédure spécifique la mort de Richard Descoings (« Merci beaucoup de vos témoignages, ils sont très touchants ce soir⁸⁰ »). Il est possible d'avancer l'hypothèse que cette valorisation de l'émotionnel est d'autant plus forte en raison des « impératifs de rentabilité et de maximisation des audiences » qui caractérisent le champ journalistique. Des études ont montré que plus la charge émotionnelle d'un événement est grande, tout comme la portée de ses conséquences ou le fait qu'il soit inattendu et concerne les élites sociales, et plus sa valeur d'informa-

71. Journal télévisé de 20 heures de TF1, présenté par Gilles Bouleau, 4 avril 2012, reportage de 1 minute et 56 secondes.

72. WEBER Max, *Économie et société*, Paris, Plon Pocket, tome 1, « Les catégories de la sociologie », 1995 [1922], 410 pages, p. 320 et suivantes.

73. WEBER Max, *Économie et société*, Paris, Plon Pocket, tome 2, « L'organisation et les puissances de la société dans leur rapport avec l'économie », 1995 [1922], 424 pages, p. 190.

74. En effet, il ne s'agit pas de « réserver des places prioritaires » mais d'organiser un concours parallèle.

75. *Ibid.*, p. 71.

76. Voir NEVEU Erik, *Sociologie du journalisme*, *op. cit.*, p. 67 : « confrontés à la nécessité d'intervenir vite sur l'événement, d'en donner une interprétation intelligible, les journalistes recourent fréquemment à des interprétations réductrices. »

77. *Ibid.*, p. 70. Il s'agit ici d'une métaphore du travail du journaliste qui serait un cuisinier chargé de transformer des faits crus en « plat consommable par divers processus de « cuisson » », d'après l'analyse de DE LA HAYE Yves, *Journalisme, mode d'emploi. Des manières d'écrire l'actualité*, Paris, L'Harmattan, 1985, cité par NEVEU Erik, *idem*.

78. NEVEU Erik, *Sociologie du journalisme*, *op. cit.*, p. 95-96.

79. Journal télévisé de 13 heures de France 2, présenté par Sophie Le Saint, 4 avril 2012, reportage de 4 minutes et 50 secondes.

80. *Le Grand Journal* de Canal +, présenté par Michel Denisot, 4 avril 2012, extrait d'émission de 6 minutes et 55 secondes.

81. NEVEU Erik, *Sociologie du journalisme*, op. cit., p. 53.
82. *Ibid.*, p. 76.
83. Ce traitement médiatique très favorable à la procédure spécifique d'admission semble avoir été largement pris en compte dans les stratégies de communication de Sciences Po Paris, comme l'exprime Xavier Brunschvicg, ancien directeur de la communication, dans l'article de Jade Lindgaard, « Sciences Po : une stratégie de communication qui élimine les questions gênantes », art. cit. : « le déclencheur de la communication, ce fut les conventions ZEP. Ça a révélé Descoings et Sciences-Po ». Grâce à l'ouverture aux lycéens défavorisés, « les trucs qu'on n'arrivait pas à faire passer en com'ont pu passer », raconte Xavier Brunschvicg, qui compare les conventions ZEP à « un épouvantail à agiter pour faire du bruit et à utiliser pour communiquer sur le reste », c'est-à-dire les réformes moins susceptibles de faire l'unanimité, comme la hausse des droits d'inscription ou la réforme du concours.
84. NEVEU Erik, *ibid.*, p. 109-110.
85. *Le Grand Journal* de Canal +, présenté par Michel Denisot, 4 avril 2012, extrait d'émission de 6 minutes et 55 secondes.
86. Il se trompe puisque la procédure spécifique d'admission existe alors depuis dix ans, et non seize. Elle a été mise en place en 2001, donc cinq ans après la nomination de Richard Descoings comme directeur de Sciences Po Paris, en 1996.
87. Il convient aussi de s'interroger sur le caractère spontané des images diffusées dans certains reportages, où l'on voit par exemple des étudiants particulièrement tristes et émus de la mort de Richard Descoings. On voit ainsi la caméra filmer à de nombreuses reprises des étudiants se tomber mutuellement dans les bras, alors que d'autres étudiants les regardent, un peu étonnés, voire très amusés. Il est ici plausible que les journalistes, dans leur recherche d'images « frappantes », aient demandé à ces étudiants de rééditer devant les caméras certaines scènes particulièrement évocatrices et riches en émotions. Voir NEVEU Erik, *Une société de communication?*, op. cit., p. 70. En effet, on peut supposer qu'il y a là aussi déformation de la réalité sociale puisque très rares sont les étudiants que nous avons rencontrés à avoir participé à ces hommages rendus à Richard Descoings. Hélène, admise par la procédure spécifique d'admission, explique en entretien n'avoir écrit aucun message en sa mémoire ni s'être rendue à la cérémonie de ses funérailles en l'église Saint-Sulpice; d'après elle, les étudiants présents « s'y sont montrés pour se montrer », « par pression sociale et surtout par intérêt morbide ». Elle a tout de même assisté au discours d'Hervé Crès dans le jardin de Sciences Po, mais uniquement car l'une de ses enseignantes a « un peu obligé [ses étudiants] à y aller ». De même, Constance, admise sur mention Très Bien, a « trouvé l'ambiance et les messages très surfaits ». N'ayant « pas d'affinités » avec Richard Descoings, ne le connaissant pas personnellement, elle n'a pas écrit de « petits mots », trouvant cette pratique « déplacée ». Elle ajoute qu'elle a été « étonnée » qu'un de ses enseignants ait demandé de faire une minute de silence en classe. Ainsi, contrairement à ce qu'affirment ces journalistes, tous les étudiants ne se sont pas rassemblés « spontanément » dans le jardin de Sciences Po. On peut de plus retrouver ici les analyses selon lesquelles l'applaudissement ou l'attitude de recueillement ne traduisent pas forcément une adhésion mais sont parfois des comportements prescrits : voir MARIOT Nicolas, *Bains de foule. Les voyages présidentiels en province, 1888-2002*, Paris, Belin, 2006. Sur la construction préalable de scénarios dans les conférences de rédaction, liée au faible temps disponible pour le travail de terrain, voir aussi CHAMPAGNE Patrick, « La vision médiatique », art. cit., p. 107.
88. Sur les discours d'emprunt « pour passer à la télévision », voir CHAMPAGNE Patrick, « La vision médiatique », art. cit., p. 106.
89. « L'invité » de Pascale Clark, dans le « 7-9 » de France Inter, 5 avril 2012, 6 minutes et 40 secondes.

tion (*newsworthiness*) est grande et pourra fixer l'attention du public⁸¹. Cela est d'autant plus plausible que les formats sont ici compacts, notamment dans les journaux télévisés où « la disponibilité d'images émotionnelles ou spectaculaires y pèse fortement sur la hiérarchie et la place des sujets traités⁸². »

L'accent mis sur l'émotion et « la valorisation des témoignages vécus » pose doublement problème : d'une part, parce que cela tend à « disqualifier toute parole d'expertise ou de distanciation » et donc porteuse de commentaires éventuellement plus critiques sur le « bilan » de Richard Descoings⁸³; d'autre part, cela invite à s'interroger sur « le processus de sélection des invités⁸⁴ ». En effet, afin de traiter de la mort de Richard Descoings, beaucoup de journalistes décident d'inviter des étudiants de Sciences Po, mais pas n'importe lesquels : uniquement ceux admis par la procédure spécifique. Le cadrage n'est donc pas neutre : afin de « grandir » la réputation de Richard Descoings, les journalistes centrent le cadrage de leurs commentaires sur des témoignages d'étudiants apparaissant comme absolument redevables envers Richard Descoings de leur réussite improbable à Sciences Po :

« Je pense que sans Richard Descoings, peu de gens issus des quartiers populaires auraient pu réussir dans la vie, je pense qu'il a donné un modèle. Pour ma part, sans lui, aujourd'hui je ne serais pas là où j'en suis aujourd'hui ; je ne sais pas où je serais ; je ne sais pas, à la fin de mon année de Terminale, si je n'avais pas eu Sciences Po, où j'aurais été, dans quel état psychologique j'aurais été. Par le combat de cet homme, j'ai pu intégrer une école où on m'a donné une chance et où on m'a donné un rêve. Parce que c'était ça Richard Descoings, c'était la possibilité pour toute une génération de pouvoir rêver. [...] C'est un homme qui manque cruellement aujourd'hui, c'est... on n'a pas perdu qu'un homme aujourd'hui, on a perdu un guide. La France a perdu aussi quelqu'un de très important car sur les seize dernières années, ce directeur a permis que sur seize promotions⁸⁵, on ait de futurs dirigeants politiques et économiques qui connaissent la diversité, qui connaissent les problèmes du monde, qui soient ouverts à l'international et aux autres cultures, et ça effectivement c'est quelque chose qui manquait à Sciences Po⁸⁶. »

Or, on l'a vu plus haut, tous les étudiants admis par la procédure spécifique n'acceptent pas d'être présentés de la sorte et refusent alors de répondre aux sollicitations des journalistes. Les étudiants invités sur les plateaux de télévision ou dans les studios des radios sont dès lors des étudiants qui acceptent de correspondre aux représentations stéréotypées des journalistes⁸⁷ et reprennent à leur compte les discours⁸⁸ sur le caractère improbable de leur réussite, rendue possible par Richard Descoings. Celui-ci, présenté comme un « père potentiel », qui leur a « donné une chance » et « a changé la vie de beaucoup de personnes à Sciences Po », est en cela un « symbole vraiment irremplaçable⁸⁹. »

Ce cadrage médiatique conduit à conclure que « l'hommage [est] unanime » et que Richard Descoings, qui « a révolutionné l'une des plus grandes écoles françaises », est le « directeur le plus populaire de l'histoire de Sciences

Po⁹⁰ ». À la lecture ou à l'écoute de ces articles et reportages, il devient dès lors très difficile de critiquer Richard Descoings – puisque l'accent est mis sur son « bilan positif » – ainsi que d'être défavorable à la procédure spécifique d'admission, qui a « sauvé » les vies de ces élèves « pauvres » issus « des quartiers défavorisés ».

Par le traitement qu'ils font de la procédure spécifique d'admission, les journalistes apparaissent bien comme des « travailleurs du symbolique⁹¹ ». En donnant l'accès à une visibilité sociale aux promoteurs de la procédure spécifique d'admission à Sciences Po, et en premier lieu à Richard Descoings, les journalistes participent à leur légitimation et à leur consécration. Par le cadrage qu'ils effectuent dans leurs productions, ils participent à faire advenir l'impératif de « diversité » comme injonction sociale⁹². Du fait des stéréotypes sociaux véhiculés par leur cadrage, les productions journalistiques renvoient « une vision du monde déférente pour l'ordre établi⁹³ » et participent d'une stratégie collective de justification de la domination des élites.

90. Journal télévisé du 19-20 de France 3, présenté par Carole Gaessler, 4 avril 2012, reportage de 2 minutes et 10 secondes.

91. NEVEU Erik, *Une société de communication?*, op. cit., p. 105.

92. *Ibid.*, p. 110.

93. DE LA HAYE Yves, *Journalisme, mode d'emploi*, op. cit., cité par NEVEU Erik, *Sociologie du journalisme*, op. cit., p. 70.

Bibliographie

- BARTHES R., *L'aventure sémiologique*, Paris, Seuil, 1985.
- BEAUD S., CONFAVREUX J., LINDGAARD J. (dir.), *La France invisible. Enquêtes sur un pays en urgence sociale*, Paris, La Découverte, 2006.
- BERTHAUT J., *La banlieue du « 20 heures »*. *Ethnographie de la production d'un lieu commun journalistique*, Marseille, Agone, 2013.
- BOURDIEU P., *Sur la télévision*, Paris, Raison d'agir, 1996.
- CHAMPAGNE P., *Faire l'opinion. Le nouveau jeu politique*, Paris, Éditions de Minuit, 1990.
- CHAMPAGNE P., « La vision médiatique », dans BOURDIEU P. (dir.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p. 95-123.
- LATOUR B., *Pasteur: guerre et paix des microbes*, Paris, La Découverte, 2011, [1984].
- MARIOT N., *Bains de foule. Les voyages présidentiels en province, 1888-2002*, Paris, Belin, 2006.
- MCCOMBS M., SHAW D., « The Agenda-Setting Function of Mass Media », *Public Opinion Quarterly*, 1972, 36 (2), p. 176-187.
- NEVEU E., *Sociologie du journalisme*, Paris, La Découverte, 2009.
- NEVEU E., *Une société de communication?*, Paris, Montchrestien, 2011.
- NOZARIAN N., *Les mondes de la « démocratisation » des grandes écoles et la sociodicée des élites. Le cas des conventions ZEP/Sciences Po*, Thèse pour l'obtention du doctorat de science politique, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2013.
- SEDEL J., *Les médias et la banlieue*, Paris, Le Bord de l'Eau, 2009.
- SOUBIRON A., *L'action publique expérimentale. Les dispositifs d'égalité des chances et de diversité dans les grandes écoles françaises*, Thèse pour le doctorat en science politique, Université Paris-Dauphine, 2010.
- VAN ZANTEN A., « L'ouverture sociale des grandes écoles: diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation? », *Sociétés contemporaines*, 2010, n° 79, p. 69-96.

Interventions identitaires : enquête
sur les questions d'identité, de langue
et de citoyenneté dans le film
Almanya – Willkommen in Deutschland

Identity Interventions:
Investigating Questions of Identity,
Language and Citizenship in
Almanya – Willkommen in Deutschland

Rieke Böhling

Institute for Historic Journalism, Communication and Media
Studies (IPKM) and Centre for Communication, Media and
Information Research (ZeMKI), University of Bremen

Abstract Aside from going through the usual negotiations of identity in adolescence, diasporic youth need to negotiate identities on different levels, not only with regard to growing up, but also taking into account their parents' and grandparents' past. This paper addresses representations of (young) Turkish Germans in the 2011 film *Almanya – Willkommen in Deutschland*, and observes the ways in which the film investigates questions of identity, language, and citizenship. The notions of identity, language and citizenship are employed as steering concepts throughout the analysis. It is argued that the film responds to dominant sociopolitical discourses to some degree but that it can also be considered as an intervention into these.

KEY WORDS

Youth • Cultural identity • Language • Citizenship • Culture • Immigration • Turkish German film

Résumé Au-delà des problématiques identitaires habituelles lors de l'adolescence, les jeunes de la diaspora ont besoin de négocier leurs identités à différents niveaux, non seulement avec ce qui concerne leur passage vers l'âge adulte, mais aussi en tenant compte de l'identité de leurs parents et grands parents. Cet article traite de la représentation des jeunes allemands turcs en 2011 dans le film *Almanya-Willkommen in Deutschland*, et présente les questions d'identité, de langue et de citoyenneté telles qu'abordées dans le film. Celui-ci se présente alors comme réponse aux discours socio-politiques dominants à certains degrés, mais il peut également être considéré comme une intervention au sein même de ces discours.

MOTS-CLÉS

Jeunesse • Identité culturelle • Langue • Citoyenneté • Culture • Immigration • Cinéma turquo-allemand

Identity Interventions: Investigating Questions of Identity, Language and Citizenship in *Almanya – Willkommen in Deutschland*

1. All translations from German by the author.
Hüseyin: Wir sind eine Familie! Eine türkische Familie!
Cenk: Was sind wir denn jetzt? Türken oder Deutsche?
Gabi: Deutsche.
Ali: Türken.
Gabi: Naja, Dede und Nene haben jetzt den deutschen Pass.
Hüseyin: Das ist ein Stück Papier. Wir sind immer noch Türken! Und du auch!
Canan: Cenk, man kann auch beides sein – so wie du.
Cenk: Nein, das geht nicht. Entweder die eine Mannschaft, oder die andere!
2. Hereafter: *Almanya*.
3. On the website of the Federal Office for Migration and Refugees, the definition of a person with a migratory background entails 1) all those who have immigrated after 1949 to the territory of the present-day Federal Republic of Germany, 2) all those who were born in Germany as foreigners (*Ausländer*) and 3) all those who were born in Germany as Germans but with at least one parent who immigrated to Germany or was born in Germany as a foreigner. *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*, 2013, "Migrationshintergrund", https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv3=3198544&lv2=1364186 (accessed 12 January 2016).
4. In fact, I am aware that I do this myself despite identifying it as a problem. However, in order to research the problem, I am making use of the analytical categories that are available.
5. Daniela Berghahn has formulated the idea of films acting as "discursive interventions" in BERGHAHN D., *Far-Flung Families in Film: The Diasporic Family in Contemporary European Cinema*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2013, p. 11.

Hüseyin: We are a family! A Turkish family!
Cenk: So what are we now? Turks or Germans?
Gabi: Germans.
Ali: Turks.
Gabi: Well, Dede and Nene [Cenk's grandparents Hüseyin and Fatma] have a German passport now.
Hüseyin: That's just a piece of paper. We are still Turks! And you [points at Cenk] too!
Canan: Cenk, one can be both – just like you.
Cenk: No, that is not true. You have to choose to be on one team or the other!¹

Before this scene, the viewer has been introduced to some members of the Yilmaz family, the protagonists in the film *Almanya – Willkommen in Deutschland/Almanya – Welcome to Germany* (2011)². The family includes two young Turkish Germans, Canan and her cousin Cenk, who was shown at his school in two noteworthy situations. First, in the classroom, his teacher asked him about his origin and he replied that he is from Germany, whereupon she inquired about his father's background, labeling him as Turkish rather than German. Second, in the schoolyard, neither the Turkish kids, nor the German kids, voted for Cenk on their soccer team, denominating him as neither a "real" Turk, nor a "real" German. This led him to question his identity, which is further reinforced during the family dinner scene when above conversation takes place.

Something that stands out with regard to individuals – and specifically youth – with a migratory background (*Migrationshintergrund*) in a German context is that they are not able to dispose of the status of foreigner (*Ausländer*)³. This is despite the fact that they, as well as their parents, have been born and raised in Germany⁴. Aside from going through the usual negotiations of identity in adolescence, diasporic youth need to negotiate identities on different levels, not only with regard to growing up, but also taking into account their parents' and grandparents' past.

Cinema is a space in which to observe articulations of societal problems, but also a space in which solutions to these problems may be suggested. Furthermore, through film, interventions into societal debates may be articulated⁵.

6. CASTLES S., "Democracy and Multiculturalism in Western Europe", in HOLMES L., MURRAY F. (eds.), *Citizenship and Identity in Europe*, Hants, England and Vermont (USA), Ashgate, 1999 p. 58.
7. SÜSSMUTH R., "The Future of Migration and Integration Policy in Germany", *Migration Policy Institute*, 2009, <http://www.migrationpolicy.org/pubs/TCM-GermanPolicy.pdf> (accessed 23 May 2013), p. 2.
8. Turks or descendants of Turkish migrants constituted the largest group of these 16 million individuals. In 2011, around 3 million people with a Turkish background lived in Germany. The second largest group was made up of individuals with a Polish background (1.5 million), followed by persons from the Russian Federation (1.2 million), Kazakhstan (0.9 million), and Italy (0.8 million). *Statistisches Bundesamt*, 2012, "Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2011 um 216000 Personen gestiegen", https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/09/PD12_326_122.html (accessed 1 May 2013). In 2015, the results of the sample census of 2014 were released, according to which the percentage of Germany's population with a migratory background was 20.3 (16.4 million individuals). *Statistisches Bundesamt*, 2015, "Zahl der Zuwanderer so hoch wie noch nie", https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/08/PD15_277_122.html (accessed 13 January 2016).
9. WEAVER M., 2010, "Angela Merkel: German multiculturalism has 'utterly failed'", *The Guardian*, <http://www.guardian.co.uk/world/2010/oct/17/angela-merkel-german-multiculturalism-failed> (accessed 9 May 2013).
10. Certainly, the situation is more nuanced than can be described in the scope of this paper. Nevertheless, some of the euro-skeptic parties that gained support during the 2014 European elections employ anti-immigrant, anti-foreigner, and anti-Islamic rhetoric. For example in the Netherlands Geert Wilders has made it into the news for his negative remarks about Dutch Moroccans. Other parties also campaign against immigrants and plead for a halt to further immigration. KIRCHNER T., KOLB M., WERNICKE C., "Populismus in Europa: Das sind die Euroskeptiker", *Süddeutsche Zeitung*, 2014, <http://www.sueddeutsche.de/politik/populismus-in-europa-das-sind-die-europaskeptiker-1.1933410> (accessed 26 May 2014).
11. In the context of an analysis of the journalistic representation of irregular migrants, Karina Horsti argues that the term migrant crisis suggests "that there is a crisis that originates from migrants". HORSTI K., "Visibility without voice: Media witnessing irregular migrants in BBC online news journalism", *African Journalism Studies*, 2016, 37, 1, p. 8. The same can be argued for the term refugee crisis.
12. To list all these debates would go well beyond the scope of this contribution but it is worth noting that immigration in the widest sense is a prominent topic in political debates all over Europe. In Germany, discussions about the so-called "Willkommenskultur" ("welcoming culture") and its backlashes and Chancellor Merkel's phrase "wir schaffen das" ("we can manage it") that has become almost iconic can serve to illustrate the more recent debates following the large influx of refugees during the so-called refugee crisis.

By situating *Almanya* within the sociopolitical discourses of the time in which it was released and analyzing it with a theoretical pre-understanding of the analytical concepts of identity, language and citizenship, I argue that the film responds to the dominant discourses and problems of its time period, while at the same time it can be considered as an intervention into mainstream discourses and political debates.

Reality and Fiction: Sociopolitical Discourses and Turkish German Film

This section will shortly recount some of the sociopolitical discourses surrounding Turkish Germans in the 2000s in general and then address Turkish German film in this time period in particular.

Sociopolitical Discourses since 2000: Coming to Terms with Being a Country of Immigration?

Although Germany has been receiving some of the largest numbers of immigrants since 1945, it has often – and until a very recent time, considering the influx of guest workers from the 1950s onwards – claimed not to be an immigration country⁶. According to former President of the German Bundestag, Rita Süßmuth, this has changed since the immigration reforms in the 2000s: "Germany has finally reached a broad societal consensus that it is indeed ethnically, culturally, and linguistically diverse"⁷. Statistics demonstrate the need for this consensus, as for example in 2011 – the year in which *Almanya* was released – the percentage of Germany's population with a migratory background was 19.5⁸.

However, in spite of this consensus, in the 2000s and early 2010s, Germany witnessed continuous discussion about the so-perceived failed integration of immigrants and their descendants. Chancellor Angela Merkel declared in 2010 that efforts to create a multicultural society had "utterly failed"⁹. Indeed, many Western European countries find themselves in debates about the so-called failure of multiculturalism, and populist parties with euro-skeptic, but also sometimes xenophobic sentiments, have gained considerable results in some countries during the 2014 European elections¹⁰. Moreover, more recently, the so-called European migrant crisis¹¹ has added to these tensions and intensified and broadened debates about how to handle continuing migration and its consequences¹².

Before all this, the integration debate, *Integrationsdebatte*, was already a prominent topic in German news media, and as part of this debate it was frequently proclaimed that some groups are able to integrate better or more successfully than others. Oftentimes, individuals with a Turkish background are those exclaimed less successful at integrating, notwithstanding the fact that integration is a two-way process. Moreover, sociologist Kamuran Sezer claims that these normative statements of categorizations of successfully and unsuccessfully integrated immigrants are made without normative ref-

erence. In turn, without normative reference it is impossible to empirically research the statements. Sezer explains that there is a very vague definition of successfully integrated migrants, relating to three requirements: being able to speak the German language, having an educational degree, and having employment. Attempts to categorize the success of integration are arbitrary as long as there is no clear societal consensus on a normative reference¹³. As an example, the headline of an article in the newspaper *Die Welt*, proclaimed Turks as the problem children of integration (“*Türken sind die Sorgenkinder der Integration*”)¹⁴. This kind of rhetoric contributes to a consolidation of the idea that some immigrant groups are able to integrate better than others, and furthermore, it depicts Turkish immigrants as unsuccessful at integrating into German society.

Moreover, this rhetoric was reinforced by Thilo Sarrazin’s *Deutschland schafft sich ab: Wie wir unser Land aufs Spiel setzen/Germany is doing away with itself: How we jeopardize our country*, published in 2010. The book sold 1.2 million copies in the first three months after publication¹⁵ and stirred public debate with controversial claims, specifically regarding Turkish Germans. In his book, Sarrazin, a former politician (Social Democratic Party), criticizes migration and integration policies, and claims that Germany will become culturally unrecognizable. He asserts that homogeneity concerning values and culture is indispensable for national identity and societal stability, and describes Muslim immigrants as intellectually inferior and threatening Germany’s future¹⁶. Even though the book received a lot of media attention and was widely criticized for its tone and incisiveness, Doug Saunders argues that it put forward “a set of false notions in the public imagination” because “the media made few efforts to correct its false claims about Muslim immigrants, their population growth and their degree of integration¹⁷”. Indeed, relating this to Sezer’s claims about the integration debate, the fact that Sarrazin describes some immigrant groups as less successful at integrating was rarely questioned. Granted, Sarrazin’s book constitutes a rather extreme example, but nevertheless, the fact that it was broadly acknowledged – be it positively or negatively – reveals that debates surrounding immigration and integration continue to occupy German society. Questions of cultural identity, language and citizenship play a role in this, and reflections on these experiences are processed by filmmakers, as the following section will show.

Turkish German Film in the 20th Century¹⁸

Jochen Neubauer explains that societal discourses have been incorporated into the narratives of Turkish German film and that there has been a shift of paradigms concerning the issues the films deal with; from the cinema of consternation (*Betroffenheitskino*) of the 1970s and 1980s, to more positive themes in more recent years¹⁹. The same observation is documented by Sabine Hake and Barbara Mennel, who recount three “distinct historical periods and critical paradigms” of Turkish German film²⁰. Whereas in the first paradigm, the *Betroffenheitskino* of the 1970s and 1980s, the films mostly presented “essentialized Turks as mute victims”, the second paradigm in the 1990s is

13. Sezer K., “Integrationsdebatte: Was ist Integration?” *Goethe Institut*, 2010, <http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/mag/igd/de6964668.htm> (accessed 26 May 2014).

14. LAUER C., SIEMS D., EHRENTAUT D., “Türken sind die Sorgenkinder der Integration”, *Die Welt*, 2010, <http://www.welt.de/politik/deutschland/article7222075/Tuerken-sind-die-Sorgenkinder-der-Integration.html> (accessed 26 May 2014).

15. SAUNDERS D., *The Myth of the Muslim Tide: Do Immigrants Threaten the West?*, Toronto, Alfred A. Knopf Canada, 2012, E-Book, p. 39.

16. SARRAZIN T., *Deutschland schafft sich ab: Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*, Munich, DVA, 2010, p. 369.

17. SAUNDERS, *op. cit.*, p. 41.

18. Some other films that fall into this time period and paradigm are Fatih Akin’s *Gegen die Wand/Head On* (2004) and *Auf der Anderen Seite/The Edge of Heaven* (2007); *Die Fremde/When We Leave* (2010) by Feo Aladağ; the culture clash comedy television series *Türkisch für Anfänger/Turkish for Beginners* (2006-2008) by Bora Dagketin; as well as the film *Türkisch für Anfänger/Turkish for Beginners* (2012), directed too by Dagketin.

19. NEUBAUER J., *Türkische Deutsche, Kanakster und Deutschländer: Identität und Fremdwahrnehmung in Film und Literatur: Fatih Akin, Thomas Arslan, Emine Sevgi Özdamar, Zafer Şenocak und Feridun Zaimoğlu*, Würzburg, Königshausen & Neumann, 2011, p. 173, 513, 520.

20. HAKE S., MENNEL B. (eds.), *Turkish German Cinema in the New Millennium: Sites, Sounds, and Screens*, New York and Oxford, Berghahn Books, 2012, p. 5.

associated with “empowerment and self-assertion²¹”. The third paradigm, from 2000 onwards “has brought more critical engagement with questions of migration and immigration beyond Germany and greater interest in documentary and experimental modes²²”. Furthermore, the relation between the directors’ backgrounds and the representation of and reflection on these in their artistic creations “is further complicated if not completely severed” as Turkish German film now includes much more than simply films dealing with Turkish Germans, made by Turkish Germans, or featuring Turkish German actors²³. Hake and Mennel point out that the variety of Turkish German film in this third paradigm can be seen as a recognition “of the normalization of ethnic imaginaries and the possibility of moving beyond paradigms implied by ethnicity altogether²⁴”.

John O’Connor identifies four frameworks for researching film historically: film as representing history, film as documenting social and cultural history, actuality footage as proof for historical facts, and the history of the film as an industry and art form²⁵. Particularly the notion of film as documenting social and cultural history is useful to conclude this section, as O’Connor states that when going “beyond the viewing and enjoyment” film “can help us learn about the culture which produced them²⁶”. This paper is considering *Almanya* as documenting social and cultural history and recognizes the film as an intervention into mainstream debates.

Tools of Analysis: Identity, Language and Citizenship

Identity, language and citizenship – the two latter functioning under the umbrella of identity as ways of identification – serve as analytical tools for the analysis and contextualization of the film. Childhood and adolescence are arguably periods in life where individuals are very much in the process of establishing their identity. Therefore, the concept of identity fits the focus on youth in this paper. In this respect, Moin Syed and Margarita Azmitia introduce Erik Erikson’s developmental model of identity from 1968, which establishes identity formation as happening throughout the entire life, but also determines that “adolescence and young adulthood are particularly critical development periods in which to begin the process of identity integration²⁷”. Furthermore, during adolescence specifically ethnic minorities “typically become aware of their lack of full societal inclusion, leading them to try to understand their ethnic identities²⁸”. This continues on into adulthood, Iain Chambers explains that perceived strangers are “experiencing a constantly challenged identity²⁹”. Both language and citizenship as ways of identification are employed here on different levels. Language plays a role in two ways: on a meta-level, in the construction of socio-political discourses, and on an everyday level, as a category that signifies belonging in various instances, such as the ability or inability to use one or multiple languages. Citizenship is important in two understandings: on a rather abstract level, symbolically distinguishing between those who do and those who do not belong, and on an institutional level, as a category with concrete legal and political prescriptions.

21. *Ibid.*

22. HAKE S., MENNEL B., *op. cit.*, p. 5.

23. *Ibid.*

24. *Ibid.*, p. 7.

25. O’CONNOR J., *Image as Artifact: The Historical Analysis of Film and Television*, Malabar, Florida, Robert E. Krieger Publishing Company, 1990, p. 7.

26. *Ibid.*, p. 109.

27. SYED M., AZMITIA M., “A Narrative Approach to Ethnic Identity in Emerging Adulthood: Bringing Life to the Identity Status Model”, *Developmental Psychology*, 2008, 44, 4, p. 1012

28. OH D.C., “Viewing Identity: Second-Generation Korean American Ethnic Identification and the Reception of Korean Transnational Films”, *Communication, Culture & Critique*, 2011, 4, p. 185.

29. CHAMBERS I., *Migrancy, Culture, Identity*, London and New York, Routledge, 1994, p. 6.

Theorizing Identity

One thinks of identity whenever one is not sure of where one belongs; that is, one is not sure how to place oneself among the evident variety of behavioural styles and patterns, and how to make sure that people around would accept this placement as right and proper, so that both sides would know how to go on in each other's presence³⁰.

Identity is a vague and contested concept, which is immensely popular within the social sciences and humanities – probably even the most popular concept³¹. Nira Yuval-Davis asserts that “identity is an important and useful concept if it is kept within the boundary of a very clear and specific definition”³². In order to construct the theoretical framework that forms the basis for the analysis of the film, explanations from cultural studies will be used here. Several theoretical approaches, such as structural linguistics, Lacanian psychoanalysis and the notion of discourse by Foucault come together and inform a “recognisable theoretical trajectory”³³ within identity studies. Within this view, identities are continually “produced through discourse and difference [...] which renders them *dislocated*”³⁴. In that respect, identities are socially constructed instead of naturally determined³⁵ and “processual”, which means that they are adjusted towards others depending on the situation³⁶. This puts an emphasis on the assumption that identities are socially constructed through discourse. Stuart Hall explains that “we need to understand them as produced in specific historical and institutional sites within specific discursive formations and practices, by specific enunciative strategies”³⁷. When considering identity as created through discourse, it is striking that the societal discourses referred to in the previous section highlight the differences between the constructed categories Turkish and German. Despite their constructive nature, these categories can have very real ramifications.

The notion of hybrid identities is often employed in relation to migrant identities. Maykel Verkuyten illustrates two ways in which the term hybridity can be employed: as a combination of elements that is still related to earlier patterns of categorization or as producing a “third space”, where earlier categories of identification do not matter³⁸. Even though the notion has been criticized³⁹, hybridity can be a useful analytical concept when dealing with identities as there are many different factors with which individuals identify and how they negotiate their identities. In this sense, it can be argued, that all identities are hybrid. However, when it comes to notions of belonging, the need to choose for one dimension to belong to is often emphasized. Nira Yuval-Davis distinguishes between identity on the one hand and identity politics on the other. She explains that identity is an “analytical dimension in which belonging needs to be understood”, and identity politics is “a specific type of project of the politics of belonging”⁴⁰. She further claims that whenever belonging seems in danger, it “tends to be naturalized and becomes articulated and politicized”⁴¹, whereas “the politics of belonging are comprised of specific political projects aimed at constructing belonging in particular ways to particular collectivities that are, at the same time, themselves being constructed by these projects in very specific ways”⁴². Both language and citizenship can

30. BAUMAN Z., “From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity”, p. 18-36, in HALL S., DU GAY P. (eds.), *Questions of Cultural Identity*, London, Sage, 1996, p. 19.
31. ADRIAENS F., *On Mute: Diaspora Youth – A Transdisciplinary and Multi-method Audience Study into Using, Consuming and Doing Television among Diaspora Youngsters*, Doctoral Dissertation, Universiteit Gent, 2012, p. 17.
32. YUVAL-DAVIS N., “Theorizing identity: beyond the ‘us’ and ‘them’ dichotomy”, *Patterns of Prejudice*, 2010, 44, 3, p. 262.
33. ADRIAENS, *op. cit.*, p. 18.
34. *Ibid.*
35. HALL S., “Introduction: Who Needs ‘Identity’?”, p. 1–17, in HALL S., DU GAY P., *Questions of Cultural Identity*, London, Sage, 1996, p. 5.
36. KOHLI M., “The Battlegrounds of European Identity”, *European Societies*, 2000, 2, 2, p. 116.
37. HALL, *op. cit.*, p. 4.
38. VERKUYTEN M., *The Social Psychology of Ethnic Identity*, Hove and New York, Psychology Press, 2005, p. 151.
39. For example EWING K.P., “Between Cinema and Social Work: Diasporic Turkish Women and the (Dis) Pleasures of Hybridity”, *Cultural Anthropology*, 2006, 21, 2, p. 267.
40. YUVAL-DAVIS, *op. cit.*, p. 266.
41. *Ibid.*
42. *Ibid.*

fall under the categorization of the politics of belonging, whereas citizenship does so more obviously and language can simultaneously be related to belonging. In other words, language is both a public and private means of identification and citizenship entails a predominantly public dimension.

Private and Public Means of Identification: Language and Identity

Language is not primarily a means of communication; it is, above all, a means of cultural construction in which our very selves and sense are constituted. There is no clear or obvious “message”, no language that is not punctuated by its context, by our bodies, by our selves, just as there is no neutral means of representation⁴³.

As Iain Chambers explains, language is not simply employed to communicate but also always engrains the messages that are communicated with value – this signifies the meta-level of language. Moreover, language is a *domain of identification*, both as a marker of individual and collective identity. Even though it has been argued that a national community does not always include language as a vital element; particularly in the case of Germany, language has been connected closely to the ideas of a nation and people⁴⁴. Abram de Swaan argues that at the end of the nineteenth century, “the state language had become closely identified with the nation, and it now constituted the major marker of national identity⁴⁵”.

Although language is connected to the formation of (national) identities, it also entails a private and individual dimension. In terms of youth, the idea of youth language comes to mind, but also the ability or lack of ability to communicate in both the language of the country their parents emigrated from, as well as the ability to communicate in the language of the country of residence, is crucial. Language, and here specifically the inability to communicate in the host country’s language, has also been described as an obstacle to integration.

Lastly, in this paper, language is particularly useful as an analytical category because of the transcultural nature of the film. Analytically, attention will be paid to the way in which language is depicted as a marker of identity, but also to the way in which it is employed in the film itself. That is, how can the way language is appropriated by the protagonists in the film be interpreted with regard to different ways of identification and belonging?

From Private to Public Means of Identification: Citizenship and Identity

The classic notion of citizenship defines the relationship between individuals and the state; it denominates “an individual’s full membership in a political community where the ideal of equal membership, theoretically, is to prevail⁴⁶”. Citizenship, next to language, is another way in which individuals are able to *identify* with a state. Being a citizen of a country designates a person’s status as part of the collectivity of this country. Robin Cohen explains that “national

43. CHAMBERS, *op. cit.*, p. 22.

44. Cf. RISAGER K., *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*, Clevedon, Multilingual Matters, 2006, p. 54-55. Risager looks for signs and connections between Herder and Humboldt’s work with regard to links between language, nation, and culture. She argues that “it is wrong to refer to Herder, Humboldt or ‘German National Romanticism’ when looking for early formulations of the idea of the inseparability of language and culture in the differential sense”. *Ibid.*, p. 61.

45. DE SWAAN A., *Words of the World: The Global Language System*, London, Polity Press, 2001, p. 149.

46. ROMÁN E., *Citizenship and Its Exclusions: A Classical, Constitutional, and Critical Race Critique*, New York and London, New York University Press, 2010, p. 6.

identities differ from other group identities by involving the achievement of, or aspiration to, statehood” but that “once the state is brought back in, the extent to which national identities can be reshaped, reformed and recombined simply through a form of ‘cultural politics’ becomes far more problematic⁴⁷”. Cohen’s argument is crucial as citizenship is a very concrete way for a state to determine who is included and who is excluded from national identity. A problem that needs to be mentioned here is that the nation and the state are not intrinsically linked, even though they are often perceived as such. This problematic is made evident through the position of migrants in modern societies – they are (mostly) considered part of the state but not part of the nation.

In this respect, the concept of cultural citizenship is useful. Toby Miller explains that this concept has gained increasing importance over the last fifty years, also due to migration. The state can no longer be the only frame of citizenship and the status of a citizen can also no longer be based only on soil or blood (*jus soli* or *jus sanguinis*)⁴⁸. Nick Stevenson’s definition of cultural citizenship as the “possibility of communication and dialogue within a cultural society⁴⁹” relates to the idea that citizenship designates belonging. Doug Saunders argues that in Germany, a failure to provide immigrants with both legal and cultural citizenship hindered them from “experiencing any kind of arrival” and he mentions Turkish immigrants in particular⁵⁰. These real, legal and political ramifications of citizenship are, however, only one way in which citizenship can be appropriated in the analysis of the film. Here, it will mostly serve as a way for explanations regarding the political context, whereas the symbolic meaning of citizenship, connecting with the idea of belonging, is more important.

Finally, it is worth mentioning that there is a conceptual debate about the changing nature of citizenship in times of greater (economic) integration. Instead of thinking in terms of homogeneous populations, some scholars foresee an end of the nation-state and argue that citizenship should relate to factors other than nationality and cultural identity⁵¹. In essence, all variations of citizenship, whether national, postnational, or cultural, imply a sense of belonging. This shows how citizenship and identity relate to each other: citizenship can be seen as describing the universal, while identity designates the particular⁵². Citizenship can designate belonging to a collectivity and therefore makes up part of an individual’s collective, social identity.

Almanya — Willkommen in Deutschland: Analysis and Interpretation

The DVD of *Almanya* provides the viewer with the option to watch the entire film with audio commentary by the Şamdereli sisters, who wrote the script for the film⁵³. During the commentary, the two give insights into the making of the film and reveal that some personal information and personal elements have been added to it. Elsewhere, Yasemin Şamdereli explains that the idea of the film was to show people for whom questions of cultural identity play

47. COHEN R., *Migration and Its Enemies: Global Capital, Migrant Labour and the Nation-State*, Hampshire, England and Burlington, VT, USA, Ashgate, 2006, p. 64-65.

48. MILLER T., “Cultural Citizenship”, p. 231-244, in ISIN E.F., TURNER B.S. (eds.), *Handbook of Citizenship Studies*, London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage, 2002, p. 242.

49. STEVENSON N., *Cultural Citizenship: Cosmopolitan Questions*, Berkshire, McGraw-Hill Education, 2003, p. 2.

50. SAUNDERS D., *Arrival City: How the Largest Migration in History is Reshaping Our World*, London, William Heinemann, 2010, p. 246.

51. Castles S., Davidson A., *Citizenship and Migration: Globalization and the Politics of Belonging*, New York, Palgrave, 2000, p. 24.

52. ISIN, E.F., WOOD, P.K., *Citizenship & Identity*, London, Sage, 1999, p. 3.

53. Yasemin Şamdereli directed the movie, whereas Nesrin Şamdereli was responsible for the B Unit.

a role but who otherwise constitute a “normal family”. They did not want to address more extreme cases, such as honor killings or criminal youth but instead draw attention to the group of people that is generally doing well – and is usually ignored⁵⁴. Recalling the third critical paradigm of Turkish German film, Yasemin Şamdereli’s explanation of wanting to show a normal family fits well with the idea of normalization that has been witnessed since the 2000s. Moreover, in this respect, *Almanya* constitutes an intervention into the sociopolitical discourses, which stigmatize Turkish immigrants as less successfully integrated. The film tells the story of the fictional Yilmaz family in a comedic way, whilst critically engaging with popular debates. Indeed, for example through the way in which the film connects past and present, it becomes clear that the Şamderelis are very much aware of historical and contemporary developments and reprocessing it with critical engagement⁵⁵.

Negotiating Identities

Going back to the scene mentioned in the beginning of this paper, when the boy Cenk questions his identity and whether he is a Turk or a German, his cousin Canan tells him that he can be both, therefore clearly introducing hybrid identities and the idea of a “third space”⁵⁶. After these explanations, and also throughout the family’s journey to Turkey, the viewer can witness Cenk taking Canan’s suggestion to heart and negotiating his own third space in the course of the film.

There are various instances in which Canan illustrates the idea of identities as “processual” and the negotiating of different meanings depending on a particular situation⁵⁷. One example is an encounter in the metro, where a woman is speaking to her children, who are behaving quite loudly, in a foreign language. Disapprovingly, an older woman complains loudly about the family and compares “them” (the foreign Others) to savages and the Hottentots⁵⁸, and she exclaims that they are too stupid to take birth control. Canan reacts as follows:

Excuse me. You have to forgive us foreigners for that. You know, when hanging around in the jungle all day, we simply don’t have anything better to do. We can only be lazy and screw around. That’s right⁵⁹.

Canan, despite having told Cenk that one can be both, Turkish and German, now clearly identifies with one of the two only; in this answer she highlights herself as a foreigner and thus as Turkish. Patricia Ehrkamp explains that “discourses that serve to define immigrants as ‘other’ similarly produce spaces that immigrants occupy as ‘other’ as well”⁶⁰. Relating back to the societal discourses earlier in this paper – if individuals with a migratory background are constantly reproduced as Other, this becomes part of the mainstream debates and can force those with the migratory background into being the Other, despite having been born and raised in Germany. The metro scene highlights this with an ironical undertone.

54. RETTIG S., “Interview ‘Wir wollten das Gegenbeispiel zeigen: Leute wie unsere Familie, die hier sehr gut leben.’ Ein Gespräch mit Yasemin Samdereli über ihren Film und deutsch-türkische Identitäten”, *Kinofenster.de*, 2011, <http://www.kinofenster.de/download/monatsausgabe-almanya.pdf> (accessed 30 May, 2014), p. 4.

55. Hake and Mennel write about critical engagement as associated with the third paradigm of Turkish German film. HAKE S., MENNEL B., *op. cit.*, p. 5.

56. Cf. VERKUYTEN, *op. cit.*, p. 151.

57. KOHLI, *op. cit.*, p. 116.

58. The scriptwriters use “wie die Hottentotten” (like the Hottentots). The term Hottentots was used to describe indigenous people of tribes in South Africa and Namibia. The expression “it is/looks like it does with the Hottentots here” can be used when there is chaos, when something makes no sense, or when there is a lack of organization. The word “Hottentotte” can be used to refer to a black person (in a derogative manner). The expression is a legacy of colonialism and invites viewers to reflect upon categorizations of the Other.

59. *Entschuldigung. Das müssen Sie uns Ausländern schon verzeihen. Wissen sie, wenn wir so den ganzen Tag im Dschungel rumhängen, dann haben wir einfach nichts Besseres zu tun. Wir können nur faulenzten und rumvögeln. Jawohl.*

60. EHRKAMP P., “‘We Turks are no Germans’: assimilation discourses and the dialectical construction of identities in Germany”, *Environment and Planning A* 38, 2006, p. 1678.

Highlighting Language

Almanya switches between the German and the Turkish language and there are German subtitles whenever the Turkish language is used⁶¹. This transfers the viewer into the bilingual environment of the family. In addition, the film makes use of a third language – the German language that the Yilmaz family encounters when they first move to Germany. This is an invented language, unintelligible to both German and Turkish speakers and there are no subtitles provided. The viewer is forced to imagine how it would feel to move to a country without being familiar with the language⁶².

In the film, the fake language is utilized when the characters from the past arrive in Germany. When Canan starts explaining the story of the arrival, the characters from the past (by means of which she tells the story) speak Turkish at first. Cenk does not speak Turkish but can understand it. Nevertheless, he asks Canan to make them speak German. In order to show the language barrier, all the people that the characters meet – from the official greeting the guest workers at the train station when Hüseyin (Canan and Cenk’s grandfather at a younger age) first arrived, to the cleaning lady in the hallway of the house that the Yilmaz family moves in after the family reunification – speak this fake language. On an interpretative level, the use of this invented language is very interesting: in relation to the societal discourses and the importance of language for integration, it serves to highlight that it must be rather difficult to arrive somewhere without having any knowledge of the language. Discourses of immigrants being unwilling to integrate because of a failure to learn the host country’s language are called into question.

The fake language is also utilized in other instances with the protagonists from the past. An example that relates to language as a marker of identity and belonging is seen at the Christmas celebrations that the parents organize by request of the children. The family is sitting in the living room when Hüseyin realizes that his children are communicating in German (and here, the film utilizes the fake language so both the viewer and Hüseyin cannot understand what they are saying). It is explained by Canan as the narrator of the story from the past that this situation led Hüseyin to feel like his children were becoming German. This prompts him to take them on their first vacation to Turkey after having moved to Germany. Crucial in terms of belonging, this scene illustrates that Hüseyin believes that his children are becoming German by using the German language.

Scrutinizing Citizenship

The legal and political dimensions of citizenship are prominent throughout the film due to Fatma and Hüseyin’s acquisition of German citizenship. This concerns Canan and Cenk only indirectly; but nevertheless the reflections on the legal and political dimensions of citizenship that the film offers serve to highlight the symbolic meaning and the different categories of belonging, which ultimately also relate back to them. For example, the night before he and Fatma are to receive their German passports, Hüseyin dreams of the

61. Provided the film is watched in German. On the DVD that is sold in Germany, it is also possible to set the language to Turkish.

62. In the audio commentary on the DVD, the Şamdereli sisters explain that the idea to use this nonverbal type of language that they call gibberish or *Kauderwelsch* arose precisely from this premise.

visit to the citizen center. The public official asks whether they will accept German culture as their guiding culture (*Leitkultur*). Upon Fatma's nodding, the official proceeds to explain what that entails: they will have to become members of a shooting club, eat pork twice a week, watch *Tatort*⁶³ every Sunday, and spend every second summer on the island of Mallorca. Stating these obviously stereotypical features invites for reflection upon the validity of the conception of a guiding culture by ridiculing it. The fact that in the same dream, right after having received the German passport, Fatma is wearing a dirndl dress⁶⁴ emphasizes this even more and brings to mind the question of what constitutes a real German.

Concerning the symbolic meaning of citizenship, the letter to Hüseyin and Fatma with an invitation to speak at *Deutschland sagt Danke* – an event where Germany will be thanking its immigrant – deserves attention. Fatma explains that they have received this invitation for immigrants, *für Einwanderer*, although they are Germans now. Despite having the legal status of citizens, they are still considered different, as immigrants. Along the same lines fits Hüseyin's assertion in the beginning of *Almanya*: a passport is just a piece of paper. The symbolic boundaries between those who belong and do not belong are likewise called into question towards the end of the film. After Hüseyin died and the family wants to bury him in Turkey, they are informed that German citizens cannot be buried in Turkish cemeteries. This encourages the viewer to reflect upon the arbitrariness of citizenship. Hüseyin has been a Turkish citizen most of his life but is now considered German – and German only – no matter how he is considered by the German state, how he identified first and foremost, or where he felt like he belonged. Interestingly, it is Cenk – the child with migratory background – who eventually speaks on behalf of his grandfather at the event *Deutschland sagt Danke*, representing his grandfather – the immigrant – after he passed away.

Furthermore, as regards Cenk, the concept of cultural citizenship by Stevenson, as the “possibility of communication and dialogue within a cultural society”⁶⁵, can be apprehended. Cenk is not able to speak the Turkish language and thus excluded from the ability to communicate in Turkish. Additionally, he also seems unfamiliar with the cultural codes that his grandparents and to some degree his uncles, aunt, and father, are familiar with. The family vacation is his first journey to Turkey and instances, such as his grandfather dancing to Turkish music, are unfamiliar to him.

Conclusion

In conclusion, *Almanya* cannot only be categorized as a diasporic youth film but also as a family film. However, many of the issues in the film which relate to identity and language particularly concern the children and adolescents and the issues related to citizenship concern them indirectly, through their migratory background. The film investigates identity, citizenship and language in different ways precisely through showing young Turkish Germans in the coming-of-age process, a time in the life of an individual that is very

63. *Tatort* is a popular crime television show broadcast in Germany since 1970, the episodes are normally shown on Sunday evenings.

64. A dirndl is a Bavarian and Austrian traditional dress for women.

65. STEVENSON N., *op. cit.*, 2003, p. 2.

much related to identity formation. It examines theoretical concepts in the lives of the portrayed immigrant youth and their family. Thereby, it makes these concepts more tangible and it exemplifies and personalizes some of the problems that arise in relation to them.

That *Almanya* can be considered an intervention into mainstream sociopolitical discourses becomes clear precisely through the way in which the film engages with these concepts. The scriptwriters wanted to show a *normal* family – thus intervening into the sociopolitical discourses on Turkish Germans that were highlighted in this paper. This is specifically true in respect to the negative discourses, such as the ones that describe Turkish immigrants as less successful at integrating, and label Turkish immigrants as the “problem children of integration”⁶⁶. The film holds up a mirror that invites audiences to reflect upon popular and problematic discourses in relation to immigrants and immigrant youth.

In the end, this relates back to the problem posed in the introduction – the fact that these young people are consistently portrayed as foreigners. As has become clear in the analysis, Cenk and Canan – but also the other members of the family, most notably the grandparents Hüseyin and Fatma – are directly affected by societal preconceptions, such as being perceived of as foreigners or individuals with a migratory background. At the same time, they are also able to (re-) negotiate these preconceptions and categories for themselves.

It will be interesting to see in what ways filmmakers will continue tackle politically sensitive issues in the future. Is the normalization witnessed in the most recent paradigm of Turkish German film a precursor to a more inclusive German society? Societies are becoming increasingly diverse and immigration to Germany is higher than ever before⁶⁷. Surely filmmakers will take this as an incentive to formulate their interventions into mainstream sociopolitical discourses.

66. Cf. LAUER C., SIEMS D., EHRENTAUT D., *op. cit.*

67. Cf. Statistisches Bundesamt, 2015, *op. cit.*

Filmography

- Almanya – Willkommen in Deutschland/Almanya – Welcome to Germany*, Yasemin Şamdereli, dir., 2011, 97 min., Roxy Film and Infafilm.
- Auf der Anderen Seite/The Edge of Heaven*, Fatih Akin, dir., 2006, 116 min., Artificial Eye.
- Die Fremde/When We Leave*, Feo Aladağ, dir., 2010, 119 min. Independent Artists Filmproduktion, WDR and RBB.
- Gegen die Wand/Head On*, 2004, Fatih Akin, dir., 121 min., Timebandits Films.
- Soul Kitchen*, 2009, Fatih Akin, dir., 99 min. Corazón International, Dorje Film, NDR and Pyramide Productions.
- Türkisch für Anfänger/Turkish for Beginners*, Bora Dagtekin, dir., 2012, 105 min., ARD.
- Türkisch für Anfänger/Turkish for Beginners*, Bora Dagtekin, dir., television series, 2006-2008, 52 episodes, ARD.

Bibliography

- ADRIAENS F., *On Mute: Diaspora Youth – A Transdisciplinary and Multi-method Audience Study into Using, Consuming and Doing Television among Diaspora Youngsters*, Doctoral Dissertation, Universiteit Gent, 2012.
- BAUMAN Z., "From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity", p. 18-36, in HALL S., DU GAY P. (eds.), *Questions of Cultural Identity*, London, Sage, 1996.
- BERGHAHN D., *Far-Flung Families in Film: The Diasporic Family in Contemporary European Cinema*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2013.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, « Migrationshintergrund », 2013, https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv3=3198544&lv2=1364186 (accessed 12 January 2016).
- CASTLES S., « Democracy and Multiculturalism in Western Europe », in HOLMES L., MURRAY F. (eds.), *Citizenship and Identity in Europe*, Hants, England and Vermont, USA, Ashgate, 1999.
- CASTLES S., DAVIDSON A., *Citizenship and Migration: Globalization and the Politics of Belonging*, New York, Palgrave, 2000.
- CHAMBERS I., *Migrancy, Culture, Identity*, London and New York, Routledge, 1994.
- COHEN R., *Migration and Its Enemies: Global Capital, Migrant Labour and the Nation-State*, Hampshire, England and Burlington, VT (USA), Ashgate, 2006.
- DE SWAAN A., *Words of the World: The Global Language System*, London, Polity Press, 2001.
- EHRKAMP P., "‘We Turks are no Germans’: assimilation discourses and the dialectical construction of identities in Germany", *Environment and Planning A* 38, 2006, p. 1673-1692.
- EWING K.P., "Between Cinema and Social Work: Diasporic Turkish Women and the (Dis) Pleasures of Hybridity", *Cultural Anthropology*, 2006, 21, 2, p. 265-294.
- HAKÉ S., MENNEL, B. (eds.), *Turkish German Cinema in the New Millennium: Sites, Sounds, and Screens*, New York and Oxford, Berghahn Books, 2012.

- HALL S., "Introduction: Who Needs 'Identity'?", p. 1-17, in HALL S., DU GAY P., *Questions of Cultural Identity*, London, Sage, 1996.
- HORSTI K., "Visibility without voice: Media witnessing irregular migrants in BBC online news journalism", *African Journalism Studies*, 2016, 37, 1, p. 1-20.
- ISIN E.F., WOOD P.K., *Citizenship & Identity*, London, Sage, 1999.
- KIRCHNER T., KOLB M., WERNICKE C., "Populismus in Europa: Das sind die Euroskeptiker", *Süddeutsche Zeitung*, 2014, <http://www.sueddeutsche.de/politik/populismus-in-europa-das-sind-die-europaskeptiker-1.1933410> (accessed 26 May 2014).
- KOHLI M., "The Battlegrounds of European Identity", *European Societies*, 2000, 2, 2, p. 113-137.
- LAUER C., SIEMS D., EHRENTAUT D., "Türken sind die Sorgenkinder der Integration", *Die Welt*, 2010, <http://www.welt.de/politik/deutschland/article7222075/Tuerken-sind-die-Sorgenkinder-der-Integration.html> (accessed 26 May 2014).
- MILLER T., "Cultural Citizenship", in ISIN E.F., TURNER B.S. (eds.), *Handbook of Citizenship Studies*, London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage, 2002, p. 231-244.
- NEUBAUER J., *Türkische Deutsche, Kanakster und Deutschländer: Identität und Fremdwahrnehmung in Film und Literatur: Fatih Akin, Thomas Arslan, Emine Sevgi Özdamar, Zafer Şenocak und Feridun Zaimoğlu*, Würzburg, Königshausen & Neumann, 2011.
- O'CONNOR J., *Image as Artifact: The Historical Analysis of Film and Television*, Malabar, Florida, Robert E. Krieger Publishing Company, 1990.
- OH D.C., "Viewing Identity: Second-Generation Korean American Ethnic Identification and the Reception of Korean Transnational Films", *Communication, Culture & Critique*, 2011, 4, p. 184-204.
- RISAGER K., *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*, Clevedon, Multilingual Matters, 2006.
- RETTIG S., "Interview 'Wir wollten das Gegenbeispiel zeigen: Leute wie unsere Familie, die hier sehr gut leben.' Ein Gespräch mit Yasemin Samdereli über ihren Film und deutsch-türkische Identitäten", *Kinofenster.de*, 2011, <http://www.kinofenster.de/download/monatsausgabe-almanya.pdf> (accessed 30 May 2014).
- ROMÁN E., *Citizenship and Its Exclusions: A Classical, Constitutional, and Critical Race Critique*, New York and London, New York University Press, 2010.
- SARRAZIN T., *Deutschland schafft sich ab: Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*, Munich, DVA, 2010.
- SAUNDERS D., *The Myth of the Muslim Tide: Do Immigrants Threaten the West?*, Toronto, Alfred A. Knopf Canada, E-Book, 2012.
- SAUNDERS D., *Arrival City: How the Largest Migration in History is Reshaping Our World*, London, William Heinemann, 2010.
- SEZER K., "Integrationsdebatte: Was ist Integration?", *Goethe Institut*, 2010, www.goethe.de/lhr/prj/daz/mag/igd/de6964668.htm (accessed 26 May 2014).
- Statistisches Bundesamt, 2012, « Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2011 um 216000 Personen gestiegen », https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/09/PD12_326_122.html (accessed 1 May 2013).

- Statistisches Bundesamt, 2015, "Zahl der Zuwanderer so hoch wie noch nie", https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/08/PD15_277_122.html (accessed 13 January 2016).
- STEVENSON N., *Cultural Citizenship: Cosmopolitan Questions*, Berkshire, McGraw-Hill Education, 2003.
- SÜSSMUTH R., "The Future of Migration and Integration Policy in Germany", *Migration Policy Institute*, 2009, <http://www.migrationpolicy.org/pubs/TCM-GermanPolicy.pdf> (accessed May 23, 2013).
- SYED M., AZMITIA M., "A Narrative Approach to Ethnic Identity in Emerging Adulthood: Bringing Life to the Identity Status Model", *Developmental Psychology*, 2008, 44, 4, p. 1012-1027.
- VERKUYTEN M., *The Social Psychology of Ethnic Identity*, Hove and New York, Psychology Press, 2005.
- WEAVER M., "Angela Merkel: German multiculturalism has 'utterly failed'", *The Guardian*, 2010, <http://www.guardian.co.uk/world/2010/oct/17/angela-merkel-german-multiculturalism-failed> (accessed 9 May 2013).
- YUVAL-DAVIS N., "Theorizing identity: beyond the 'us' and 'them' dichotomy", *Patterns of Prejudice*, 2010, 44, 3, p. 261-280.

La « jeunesse invisible » des espaces
périurbains sous les projecteurs :
entre satisfaction et malaise

“Invisible youth” of periurban areas on
the searchlights: between satisfaction and
feeling of faintness

Catherine Didier-Fèvre

Paris Ouest Nanterre La Défense

Mosaïques/LAVUE (Laboratoire Architecture Ville
Urbanisme Environnement)

Résumé Quand un journaliste de *Télérama* contacte une chercheuse travaillant sur les jeunes vivant dans les espaces périurbains afin qu'elle l'aide à rencontrer des lycéens, s'affrontent deux visions du sujet: la sienne, « très parisienne », rendant compte d'une vision très rurale de cette jeunesse, qu'il qualifie d'« invisible », habitant les franges d'une petite ville du Bassin parisien qu'il estime en déshérence et celle de la chercheuse: les jeunes vivant dans des espaces certes mal reliés aiment sortir, voir leurs amis, s'amuser. Si la rencontre entre les jeunes et le journaliste s'est bien déroulée, à la lecture de l'article paru, le point de vue des jeunes est plus partagé. « Sous le feu des projecteurs », ils ont été exposés à l'échelle locale (au lycée, tant devant leurs camarades que leurs professeurs) comme nationale (sur les réseaux sociaux de type Facebook ou Twitter).

MOTS-CLÉS

Télérama • Espaces périurbains • Jeunesse invisible • Yonne • Débat Paris/Province

Abstract When a reporter working in a Paris weekly met a geographer specialist of the youth living in periurban areas and wondered her to meet pupils, two needed to negotiate. On the one hand, the urban reporter would like to meet young suffering of their localisation (living in the fringes of a little city) and, on the other hand, the researcher doesn't keep on this view of periurban areas but about the mass of young activities. What the young volunteers think about this paper? What about internet users on Twitter, on the newspaper's web site or a radio's Facebook? In the end, this paper has re-engaging discussion about Paris/Province.

KEYWORDS

Urban weekly • Periurban areas • Youth • Burgundy • Discussion about Paris/Province

La « jeunesse invisible » des espaces périurbains sous les projecteurs : entre satisfaction et malaise

Jeudi 9 octobre 2014, 16h18, attelée à la rédaction du chapitre 5 de ma thèse, mon attention est détournée par un mail entrant intitulé : *Télérama*. Un journaliste, que je ne connais pas, me dit qu'il travaille sur un article proche de mes thèmes de recherche et me demande de répondre à ses questions. Ma curiosité est piquée à vif et je lui donne mes disponibilités téléphoniques pour m'entretenir avec lui. Ainsi, s'engage une correspondance par mail et par téléphone qui va s'égrainer sur un mois et demi pour aboutir à la parution d'un article de trois pages dans le numéro 3383 daté du 12 novembre 2014.

Le sujet de l'article n'est pas une interview comme l'objet du mail le laissait entendre mais une immersion dans le quotidien des jeunes vivant dans les espaces périurbains de Sens. Mon rôle consiste en une mise en contact du journaliste et d'un groupe de jeunes choisi par mes soins, mes travaux (Didier-Fèvre, 2013) servant d'assise scientifique à ce road-movie périurbain.

Entre la première prise de contact et la parution de l'article, un étrange sentiment s'empare de moi : une impression tenace de me faire déposséder de mon sujet de thèse tout en redoutant les effets de cet article sur la thématique que j'ai retenue. Cet hebdomadaire parisien n'est pas connu pour être tendre avec le périurbain¹ et les dommages collatéraux peuvent ne pas être anodins alors que je m'efforce dans mes cours comme dans mes écrits (Aragau, Didier-Fèvre, Rougé, 2015) à ne jamais suivre cette tendance.

Quelles représentations un journaliste parisien a-t-il des communes périurbaines d'une petite ville située aux marges de l'Île-de-France, de leurs habitants et de leurs modes de vie ? Comment les jeunes interviewés ont-ils vécu son immersion dans leur quotidien et sa retranscription ? Quelle réception l'article a-t-il eu à l'échelle locale comme nationale ?

Pour répondre à ces interrogations, je m'appuierai sur mes échanges téléphoniques et par courriel avec le journaliste, sur un entretien semi-directif collectif menés auprès des jeunes dont il est fait mention dans l'article puis analyserons le contenu des commentaires publiés sur le site de *Télérama* lors de la mise en ligne de l'article² ainsi que les tweets et messages Facebook postés dans les jours qui ont suivi.

1. Il suffit de se rappeler les Unes du magazine intitulées « Halte à la France moche » (13/02/2010) ou bien encore « Loin des villes, un rêve qui tourne au cauchemar » (29/08/2012).

2. « Avoir 17 ans dans l'Yonne » <http://www.telerama.fr/monde/avoir-17-ans-dans-l-yonne,119036.php>

Un double jeu périurbain dans les terrains de recherche retenus

L'expression « espaces périurbains » désigne des communes où au moins 40 % des actifs travaillent en dehors de leur commune de résidence³, des espaces ni trop loin, ni très proches de la ville, plus ou moins bien reliés mais reliés tout de même. Afin d'approcher les jeunes résidant dans ces espaces, notre enquête a été menée à partir de trois établissements scolaires⁴ situés à une petite centaine de kilomètres du centre de Paris (voir figure 1). Au-delà d'une similitude de l'offre scolaire, les terrains Ouest et Est ont chacun leur spécificité. Si la périurbanisation de ces espaces franciliens a été engagée dès les années 1970 (Berger, 2004) et s'est ralentie depuis les années 1990, elle a été plus tardive dans l'Yonne et se poursuit dans des communes situées à plus de vingt kilomètres de Sens. C'est ainsi que des communes affichent encore des taux de croissance de près de 3 % par an sous l'effet d'un solde migratoire positif. Un double jeu périurbain (figure 2) se déroule dans les communes autour de la petite ville de Sens: les actifs n'étant pas uniquement attirés par Sens mais aussi par Paris, Troyes, Montereau-Fault-Yonne, ou d'autres communes pourvoyeuses d'emploi. Les communes situées autour de Montereau-Fault-Yonne, comme celles où le Lycée de La-Queue-Lez-Yvelines recrute ses élèves, sont incluses dans l'aire d'influence du pôle parisien même si la présence de pôles secondaires d'emplois dynamise ce territoire.

Figure 1. Zonage en aires urbaines et terrains retenus

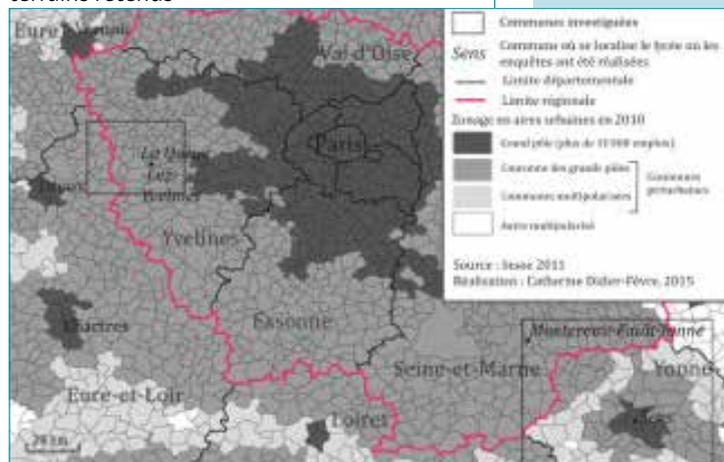


Figure 2. Les mobilités des actifs dans un double jeu périurbain



Enfin, la composition socio-professionnelle met en nette opposition les cantons Ouest et Est de nos terrains. Ceux de l'Ouest présentent une forte part de cadres et professions intellectuelles supérieures, n'ayant pas seulement un impact sur les revenus annuels des ménages⁵ mais aussi sur les modes de vie, les loisirs, les vacances comme sur les études que peuvent faire leurs enfants. Une telle différence entre les terrains occidentaux et orientaux doit rester présente à l'esprit tout au long de la démarche compréhensive engagée auprès des jeunes des espaces périurbains.

3. D'après le zonage en aires urbaines de l'INSEE, 2010.

4. Lycée de Sens dans l'Yonne, Lycée de Montereau-Fault-Yonne en Seine-et-Marne, Lycée de La-Queue-Lez-Yvelines dans les Yvelines.

5. 25 466 € pour le canton de Houdan et 29 163 € pour le canton de Montfort-L'Amaury contre 16 495 € (cantons de Sens et de Montereau-Fault-Yonne) mais plus de 18 500 € pour les communes périurbaines situées dans le nord et l'ouest de l'Yonne.

Un terrain exotique pour un journaliste parisien

Si être contactée par un journaliste d'un grand hebdomadaire national flatte l'ego de la « jeune » chercheuse que je suis, la position à tenir n'est pas toujours aisée surtout quand on apprend très vite que l'objet de l'article n'est pas une interview sur mes travaux mais une médiation et un accompagnement pour la réalisation d'un reportage.

Une demande au départ : rencontrer des jeunes vivant dans des lotissements isolés

C'est par une recherche documentaire que le journaliste de *Télérama* a pris connaissance de mon nom ou du moins c'est ainsi qu'il présente sa démarche⁶. Un article intitulé *Être jeune et habiter les espaces périurbains : la double peine ?* a motivé sa prise de contact. La présence du point d'interrogation dans le titre ne semble pas avoir attiré son attention et il désire que je l'aide à rencontrer des jeunes périurbains souffrant de leur localisation résidentielle alors que l'article publié (que le journaliste n'a pas encore lu) démontre que si les jeunes vivent certes dans des espaces mal reliés, cela ne les empêche pas d'avoir une vie de jeunes, de sortir, de voir leurs amis, de s'amuser.

Ce décalage entre son postulat de départ et le résultat de mes recherches constitue un premier hiatus dans les échanges que nous aurons. Plutôt que de me résigner, je fais le choix de l'accompagner dans sa démarche pour lui faire constater par lui-même que les jeunes des espaces périurbains ne sont pas si malheureux qu'il peut le penser. N'ayant pas de contacts directs avec la jeunesse périurbaine, il est contraint de me faire confiance quand je lui dis qu'il n'existe pas, comme il voudrait le croire, des lotissements perdus au milieu des champs dont leurs jeunes habitants ne se rendent jamais en ville, y compris pour aller au lycée. Car ce que voudrait mon interlocuteur, c'est rencontrer des jeunes qui n'ont aucun contact avec la ville. En France, et plus spécifiquement dans le Bassin parisien, au XXI^e siècle et même au XX^e siècle, la géographie des lycées est calquée sur le maillage urbain (Hérin et Rouault, 1994; Caro et Rouault, 2010), les seuls lycées (ou presque) situés dans les espaces ruraux sont agricoles (Charmasson, Duvigneau, Lelorrain, Le Naou, 1999). La plupart des jeunes qui résident dans les espaces périurbains ou ruraux sont scolarisés en ville et si le temps de trajet est trop long entre leur domicile et le lycée, sont internes. Les contacts avec la ville existent et c'est une réalité qu'on ne peut nier. D'ailleurs, si le lycée de La-Queue-Lez-Yvelines, l'un des terrains d'enquête de mon doctorat, est bel et bien situé à l'extérieur d'une agglomération dans une commune périurbaine, les entretiens menés avec des jeunes ont montré que ceux-ci étaient particulièrement mobiles et en contact avec l'agglomération parisienne et plus spécifiquement avec Paris-centre.

Je lui signale que je peux le mettre en contact direct avec des jeunes élèves au lycée de Sens en raison de l'exercice parallèle de ma profession mais qu'en revanche, mes « contacts » au lycée situé dans l'ouest francilien ne

6. Dans les faits, il s'avèrera que d'autres géographes (L. Cailly, M. Poulot) travaillant sur les espaces périurbains ont été contactés et qu'ils lui ont conseillé de me joindre étant donné la spécificité juvénile du sujet.

sont désormais plus élèves. S'il désire expérimenter ce terrain, il lui faudra démarcher des jeunes à la sortie du lycée. Il se montre particulièrement intéressé par cette piste, l'entretien s'achève ainsi.

Une adaptation à la réalité du terrain

Quelques jours plus tard, un nouvel échange téléphonique permet de fixer les conditions de réalisation du projet. Finalement, la piste du lycée situé dans l'ouest francilien est abandonnée par mon interlocuteur. Trop compliquée à mettre en œuvre, la solution sénonaise lui apparaît comme la meilleure alternative. Je promets de lui communiquer un numéro de téléphone pour entrer en contact avec un groupe de jeunes filles et garçons, anciens élèves de seconde aujourd'hui en classe de terminale. Je sais que ces jeunes ne sont pas repliés sur eux-mêmes, ont une vie sociale riche et variée et c'est sur leur ouverture que je compte pour qu'ils acceptent, au cours de leurs vacances, la présence d'un journaliste parisien.

Notre entretien se poursuit sur un échange autour des travaux de Christophe Guilluy (2013, 2014) et son concept de « *France périphérique* ». Le journaliste reprenant à son compte la vision développée par le chercheur mettant en avant le fait que « *les espaces les plus concernés par la précarité sont situés en dehors des grandes métropoles; c'est par ailleurs sur ces mêmes territoires périurbains et ruraux que se diffusent le plus le chômage.* » (Guilly, 2013: 32). Si je ne nie pas cette réalité, je m'efforce de lui montrer que les zones périurbaines franciliennes ou des régions limitrophes, par la présence de la métropole parisienne, ne sont pas assimilables à des zones en difficulté. Il suffit de considérer les revenus par habitant de ces zones pour s'en convaincre (Insee, 2014). Les espaces périurbains décrits par Guilluy sont ceux des petites et moyennes villes en difficulté économique et éloignées des métropoles (Le Breton, 2005; Nancy, Viallet, 2013).

Les terrains d'étude périurbains sont loin d'être des espaces en déshérence. En croissance démographique, ils accueillent des classes moyennes (Jaillot, 2004; Cailly, Dodier, 2007) allant travailler dans le pôle urbain le plus proche qu'est Sens ou dans la métropole parisienne (Bidou, 2004) située à une heure par transports en commun⁷. Pour les adolescents des familles périurbaines, la réalité est certes moins agréable en raison de la carence des transports en commun mais cela ne les empêche pas d'avoir une vie sociale intense. Certes, pour reprendre l'expression avancée par le journaliste, semble-t-il inspiré par l'ouvrage *La France invisible*⁸ (2008), on parle peu de cette « jeunesse invisible » des espaces périurbains, *a contrario* de la jeunesse des banlieues (Oppenchain, 2011) ou des espaces ruraux (Galland, Lambert, 1993; Renahy, 2005; Olivier, 2009; Devaux, 2014; Dafflon, 2014) mais la vision misérabiliste ne doit l'emporter en aucun cas. Comme partout, il y a des jeunes qui sont bien dans leur peau et d'autres qui vivent plus mal leur adolescence, le contexte géographique joue à la marge. C'est d'ailleurs l'un des enseignements de ma thèse de doctorat.

7. 55 minutes au départ de la gare de Sens ou de Montereau-Fault-Yonne à destination des gares de Paris-Bercy ou Paris-gare de Lyon, 42 minutes au départ de la gare La Queue-Garancières à destination de la gare Paris-Montparnasse.

8. BEAUD S., CONFRAVREUX J., LINDGAARD J., *La France invisible*, Paris, La découverte, 2008.

Les jeunes « yonnais » (sic)⁹ sous les projecteurs

Un débriefing avec les jeunes sujets de l'article de *Télérama* permet de voir le décalage entre ce que les jeunes attendaient de cette rencontre et la manière dont les choses se sont déroulées. S'ils mettent en avant la convivialité des échanges, ils regrettent le contenu de l'article publié.

**« Pas trahis. Surpris. C'est pas comme ça qu'on se voit. »
Armél, 16 ans, Saint-Valérien**

Une des préoccupations majeures du journaliste était de ne pas avoir trahi les jeunes et, pour s'en assurer, celui-ci a envoyé un sms à Léa: « *C'est un peu facile. Il envoie un texto pour demander à Léa comment on a réagi. Le genre de sms où on est obligé de dire que ça va.* » (Christian, 17 ans, Vallery). C'est d'ailleurs la teneur du message de retour de Léa alors que d'autres membres du groupe (les garçons notamment) auraient aimé dire autre chose sans avoir réussi à le formuler: « *Il part avec plein de préjugés, et il est resté avec.* » (Armél, 16 ans, Saint-Valérien). La mise en avant de certains de leurs propos, en gras dans le corps de l'article, les a le plus gênés: « *Manon passe pour la raciste, Armél se la pète, Léa, c'est la fille d'agriculteur et moi je suis la musulmane de service.* » (Oriane, 17 ans, Saint Sérotin).

Par ailleurs, ils sont dérangés par l'absence de portrait de certains membres du groupe. Si Christian estime que « *c'est pas plus mal!* », Céline regrette avoir oublié de donner son autorisation parentale: « *Ça fait quant même plaisir qu'on parle de nous dans un grand journal comme Télérama. Y'a plein de gens qui lisent Télérama.* » (Céline, 17 ans, Saint-Valérien); « *On voit plus votre nom que celui de Christian et de Céline.* » (Armél, 16 ans, Saint-Valérien).

Leurs regrets sont d'autant plus forts qu'ils ont apprécié cette immersion journalistique, ont trouvé sympathiques et gentils le reporter et le photographe: « *Mais, on s'attendait pas à ça!* ». Armél conte que la parution de l'article a été l'occasion avec sa mère de discuter de « *ce que font de ce que l'on raconte les médias* ». L'ensemble du groupe estime « *avoir pris à la rigolade* » la venue de la presse, deux membres du groupe avaient même envisagé de jouer sur les clichés propres à la campagne en « *s'habillant dans le mode gros beauf. Peut-être qu'il s'en serait même pas aperçu! Il a retenu que les trucs qu'on a dit pour détendre l'atmosphère. [...] Il aurait du publier son score au bowling, là on aurait rigolé.* » (Christian, 17 ans, Vallery). De même, ils ne se reconnaissent pas dans la mention « *jeunesse invisible* » présente au début de l'article. Évoquée une fois au cours de trois jours, elle ne leur parle pas. À l'exception de Céline (17 ans, Saint-Valérien) « *Moi, je lui ai dit que j'étais d'accord qu'on parlait que de la jeunesse de banlieue* », ils ne se sentent pas différents des jeunes des autres espaces: « *Je m'en fiche d'être la jeunesse invisible* » (Oriane, 17 ans, Saint-Sérotin). Ils n'ont pas l'impression de vivre une situation particulière comme les sujets de l'étude de *La France invisible*, se reconnaissant « *dans la notion d'invisibilité, entendue non pas comme une catégorie sociologique, non comme un statut qui ouvrirait des droits particuliers, mais comme une situation et un ensemble de processus qui conduisent à un sentiment de non-reconnaissance et de mépris social* » (Beaud et al., 2008: 11-12).

9. Icaunais et non yonnais, comme dans la version papier du magazine, par la suite corrigée en ligne.

Les garçons estiment que nombreux sont les jeunes à vivre ce qu'ils vivent. « *On n'est pas une minorité.* » (Armel, 16 ans, Saint-Valérien). même si Christian reconnaît que dans sa famille, il est « *le seul à faire du bus* », ses cousins habitant à Nantes ou Paris. « *On n'a pas choisi d'habiter là où on habite.* » (Armel). Tous affirment que le journaliste a essayé de leur faire dire qu'ils appartenaient à la jeunesse invisible mais s'y sont refusés.

« Il nous a affichés. » Armel, 16 ans, Saint-Valérien

C'est ainsi que se clôture l'entretien collectif que j'ai pu mener avec eux. L'exposition dont ils ont fait l'objet semble les avoir davantage dérangés que le contenu de l'article. Il leur a fallu gérer l'après parution et surtout sa mise en ligne. Ils ont été beaucoup sollicités par « *tout le monde* », « *les gens de la classe* », « *même des gens que je connaissais pas. Une blonde est venue m'en parler.* » (Oriane, 17 ans, Saint-Sérotin), et ont été interpellés sur les citations en gras. Oriane a dû se justifier en disant qu'elle n'allait pas dans le café de Saint-Sérotin « *Aux sangliers* » non pas en raison de son appartenance religieuse (qu'elle n'a pas) mais en raison de l'interdiction donnée par son père.

Au contraire d'un article scientifique portant sur un large panel d'interviewés, qui peuvent même être anonymés, la parution d'un article sur quatre jeunes vivant dans des espaces périurbains icaunais a braqué les projecteurs sur eux : « *Pour Monsieur V.¹⁰, on est des stars!* ». C'est la négociation de cette notoriété qui les a le plus gênés : leurs vies étant exposées aux yeux de tous. C'est sans doute cette mise en avant qui est peut-être à l'origine des précautions prises par le journaliste pour s'assurer de la bonne réception de son texte.

La lecture des commentaires postés sur le site de *Télérama* a accentué ce sentiment de malaise. « *Faut voir ce que les gens écrivent. Bon, heureusement, y'en a beaucoup qui nous défendent!* » (Oriane, 17 ans, Saint-Sérotin), la fin de citation confirmant ce sentiment d'attaque qu'ils ont eu à gérer.

Réactions et contre-réactions

La parution de l'article dans le magazine papier puis sa mise en ligne ont eu des échos dans l'enceinte du lycée, suscité des commentaires sur le site du magazine et sur Twitter. Ces réactions reflètent en partie l'imaginaire des lecteurs de *Télérama* sur les espaces périurbains mais aussi comment *Télérama* est vu par leurs habitants.

« Avec tes conneries, Catherine, maintenant on est dans le Téléram's! C'est la gloire:)) » Olivier, 46 ans, professeur au lycée Janot

Avec 2,4 millions de lecteurs par semaine¹¹, dont 46 % font partie des PCS +¹², *Télérama* compte dans son lectorat de nombreux enseignants. Ceux du lycée de Sens ont été les premiers à réagir et apprécié qu'un grand hebdomadaire national puisse parler de leurs élèves (« *J'ai reconnu mes élèves!* ») et de leurs conditions de vie. Les remerciements adressés par le journaliste et la mention de l'article que j'avais publié sont entrés en écho avec leur connaissance de

10. Professeur de mathématiques, Monsieur V. est également le professeur principal des filles du groupe.

11. http://www.mpublicite.fr/pdf/etudes/One2011_Mpublicite.pdf

12. PCS + : Professions et catégories sociales supérieures.

	Adhésion	Critique	Neutre
Périurbain	33 %	45 %	22 %
Rural	34 %	33 %	33 %
Urbain	34 %	33 %	30 %

Figure 3. Perception de l'article par les twittos en fonction de l'espace habité

Source: base de données constituée à partir de l'analyse des tweets générés par la mise en ligne de l'article de Télérama.



Figure 4. Nuage de mots des tweets critiques vis-à-vis de l'article publié dans Télérama

Source: base de données constituée à partir de l'analyse des tweets générés par la mise en ligne de l'article de Télérama.

- Reprise d'études à 40 ans, exercice parallèle dans un lycée de province et à l'université.
- Y compris réduite à un unique aller-retour avec la capitale comme j'ai pu l'expérimenter.
- Dans le cas d'un enseignant titulaire en lycée, l'embauche à l'université se fait par le biais de vacances à la rémunération peu alléchante (équivalente à une heure supplémentaire réalisée en lycée, sauf dans le cas des cours magistraux rémunérés 1h 30 pour une heure devant les étudiants).
- 136 tweets ont été mis en ligne dans les heures ayant suivi la diffusion de l'article de Télérama sur son site. Après les avoir collectés manuellement, l'auteur a consulté les comptes des twittos – ayant le plus souvent réagi par un tweet unique ou retweet à l'article – pour déterminer leur lieu de résidence en se basant sur leur fiche signalétique et en la confrontant aux tweets émis. Dans certains cas (moins de 1%), il n'a pas été possible de déterminer avec certitude le lieu de résidence du titulaire du compte, ni son âge et les auteurs de ces tweets ont été exclus de la base de données élaborée.
- Profil-type élaboré à partir des 136 tweets générés par la mise en ligne de l'article de Télérama.
- 47 % d'hommes contre 44 % de femmes et 9 % d'institutions.
- Cette remarque est toutefois à relativiser en fonction de la faible part tenue par les twittos issus des espaces périurbains comme ruraux.

mon sujet de recherche, ayant donné lieu, les années passées, à des exercices pédagogiques transdisciplinaires: « *Au fait bravo j'ai vu que tu étais citée dans Télérama!!!!* » (Géraldine, 43 ans, assistance de prévention et de sécurité au lycée Janot). Par ailleurs, les collègues titulaires d'un doctorat ou en ayant entamé un par le passé ont profité de cette occasion pour revenir sur leur expérience. Finalement, ce n'est pas tant le sujet de l'article qui les a amené à en parler (« *C'est conforme à l'idée que je m'en faisais* ») que ce que cet article leur renvoyait en termes d'études: « *J'ai soutenu, il y a 10 ans, une thèse. [...] Mais, cela n'a rien donné. Quand tu habites loin de Paris, ça ne sert à rien. Tu peux pas donner de cours à la fac. [...] Et ça dépend de ton sujet, aussi. Moi, c'était en linguistique et pas vraiment sur un sujet porteur.* » (Jean-Yves, 55 ans, professeur au lycée Janot). La localisation géographique apparaît alors comme un facteur explicatif à une carrière universitaire non aboutie alors que mon expérience¹³ dément tout déterminisme géographique même si les espaces périurbains ne sont pas l'unique explication à un déroulement de carrière. Envisager une mobilité géographique, qu'elle soit basée sur des navettes quotidiennes ou hebdomadaires¹⁴, n'est en rien une évidence puisqu'elle est source de frais¹⁵ comme de fatigue.

S'exprimer en 140 caractères sur l'article de Télérama

La mise en ligne de l'article le 18/11/2014 a suscité un flot de tweets¹⁶ rendant compte de la vision des espaces périurbains par l'utilisateur-type de Twitter¹⁷. Homme¹⁸, âgé en moyenne de 30 ans, quand il n'exerce pas le métier de journaliste (30 % des twittos) ou est étudiant (20 %), appartient à des PCS supérieures (comme l'ont montré Pellisier et Gallezot, 2013) et vit en ville (90 %) et plus spécifiquement en région parisienne. Au-delà de ceux qui retweetent dans le cadre d'une curation d'informations (attitude neutre), l'usage de Twitter peut permettre de donner son avis sur l'information relayée: adhésion à l'article et au sujet traité ou bien encore posture critique. Si les tweets recueillis se répartissent de manière à peu près égale entre les trois catégories, des tendances se dégagent en fonction de l'espace habité. Ce sont essentiellement les twittos des espaces périurbains qui se distinguent en adoptant une posture critique vis-à-vis de l'article¹⁹. Les twittos les plus acerbes estiment que l'article rend compte du point de vue d'un Parisien sur l'espace périurbain: « *caricature parisienne* », « *petit con de Parisien* »... tel un anthropologue témoignant d'un « *voyage en terres inconnues* » et portant un regard « *condescendant* » sur cette « *autre planète* », le terme « *zoo humain* » étant même employé. Globalement, le champ lexical renvoie à celui qu'emploierait un explorateur dans une contrée inconnue. Les auteurs de ces tweets très critiques insistent sur le regard extérieur porté et le qualifient de « *paternaliste* ». Ceux, en revanche, ayant apprécié l'article mettent en avant la véracité de ce qui est racontée: « *souvenirs* », « *juste portrait* », « *j'ai connu ça* », « *ça devrait vous parler* »... et apprécient que « *Télérama [sorte] du nombrilisme parisien* » « *pour changer du reportage sur les jeunes de banlieue* ». L'expression « *jeunesse invisible* » est celle qui revient le plus souvent, les twittos ayant été influencés

Celle-ci vient clôturer le second message de cet internaute qui refuse de croire que la vie soit la même dans les espaces périurbains et en Île-de-France. Il convoque pour cela son expérience en rappelant qu'il est beaucoup sorti pendant son adolescence grâce aux transports en commun, y compris nocturnes et a pu bénéficier d'entrées gratuites dans des lieux culturels. Il met l'accent dans cet extrait sur l'écart existant entre Paris et la Province, au niveau du vocabulaire employé pour désigner des lieux de restauration rapide.

La radio *Vibration*, émettant en région Centre, Bourgogne et Auvergne, a relayé sur son compte Facebook l'article de *Télérama* en demandant à ses abonnés de réagir à la question suivante :

VIBRATION a partagé un lien
19 novembre

La France = Paris ?

Le magazine *Télérama* découvre qu'il y a une vie hors de Paris. Il y a même des jeunes (Si ! Si !) ! Certains médias sont-ils "trop parisiens" ?

- VIBRATION -

Avoir 17 ans dans l'Yonne...
www.telerama.fr
Armel, Manon, Léa... Ils vivent dans des villages ou des hameaux isolés près de Sens. Comment se débrouillent-ils pour organiser leur vie...

Lindsay Voila c'est vrai que souvent aux infos ou dans les magazines télé ce sont de grandes villes qui sont à l'honneur
19 novembre, 10:50 - J'aime - ↻ 1

Lucie Vrket Il est quand même bien sympa leur article.
19 novembre, 11:04 - J'aime - ↻ 1

Rosalie Lemoine Telerama est un magazine qui est arriéré
19 novembre, 11:20 - J'aime - ↻ 2

Romain Bruel C'est bien connu en province nous roulons encore en charette
19 novembre, 11:52 - J'aime

Matthieu Mallet Bien sur que oui. Nous sommes les invisibles.
19 novembre, 12:25 - J'aime - ↻ 1

Damien Leray On est un pays trop centralisé malheureusement. Personnellement j'espère ne pas avoir besoin d'aller à Paris plus que ponctuellement.
19 novembre, 12:46 - J'aime - ↻ 1

Pascalouu Papayou Je vous laisse je vais nourrir mon âne et charger la chaudière à charbon du train de 23h
19 novembre, 13:53 - J'aime - ↻ 2

Aline Michelet Eh à la "campagne" on a même l'eau courante et l'électricité **
19 novembre, 14:07 - J'aime

Cent-cinquante de leurs abonnés ont « liké » ce partage et vingt-trois ont déposé un commentaire. Tous rendent compte d'un décalage entre Paris et la Province dans la manière dont les médias l'envisagent, sans que le terme de bobo ne soit employé. Leurs commentaires sont davantage critiques que ceux postés sur le site de *Télérama* : un seul commentaire est favorable à l'article. Le média utilisé et la spécialisation de la radio font que seuls des « provinciaux » sont présents et estiment négatifs le regard que les médias portent sur eux.

Conclusion

Les espaces périurbains intéressent de plus en plus les médias comme en témoigne cet article. Si *Télérama* demeure un hebdomadaire parisien, le journaliste en charge de cette immersion a mis de côté quelques-unes de ses idées reçues tout en ayant le souhait de faire un papier fidèle de sa rencontre avec les jeunes : « Ça m'aurait embêté qu'ils se sentent un peu trahis (ils se sont beaucoup confiés, m'ont fait sacrément confiance). » Pour ma part, j'ai trouvé que l'article ne trahissait pas tant la réalité et j'ai défendu cette position lors des échanges que j'ai pu avoir avec le directeur d'une agence d'urbanisme tourangelles qui m'a interpellée avec le message suivant : « @c_didier_fevre dommage que tele-

rama ait pris l'option doloriste dans son reportage #périurbain (15/11 p. 36) tout en citant vos travaux ». J'estime qu'une vision misérabiliste du type « Halte à la France moche » a été évitée, les jeunes périurbains rencontrés n'étant pas repliés sur eux-mêmes et l'urbaniste de reconnaître: « @c_didier_fevre Ils ne sont pas tombés dans le piège Guillyesque, malgré l'invitation du journaliste. Chapeau à eux. »

Le malaise des jeunes interviewés renvoie à la médiatisation dont ils ont fait l'objet. Cette immersion dans leur quotidien a non seulement dévoilé leurs occupations mais surtout les a mis en lumière. Gérer les remarques, y compris moqueuses des uns et des autres, a été le plus difficile, même si les filles du groupe sont plus nuancées et ont apprécié cette mise en avant.

Si cet article reflète l'imaginaire (Bédard, Augustin, Desnoilles, 2012) que porte un journaliste parisien sur les espaces périurbains et leur jeunesse, il est surtout le reflet de la médiatisation des travaux de Christophe Guilluy ou de Jacques Lévy et ses gradients d'urbanité²¹. L'idée que la « *France périphérique* » concentre les difficultés et que loin des villes l'urbanité ne serait pas au rendez-vous domine et lutter contre est une gageure, même si ces jeunes montrent qu'ils possèdent bien une vie sociale riche et ne sont pas malheureux de leur localisation géographique.

La réception de cet article, perçue par les tweets ou les commentaires postés par les internautes vivant dans ces espaces ou en Province, renvoie à la condescendance que les urbains porteraient sur leur mode de vie. « *Au sein de l'imaginaire, l'image n'existe pas comme un simple fragment détaché de tout, mais bien par le tout qu'elle forme avec d'autres images.* » (Villepontoux, 2007: 21.) Les jeunes et les espaces périurbains vu par une lorgnette parisienne ou comment relancer le débat Paris/Province!

21. J. Lévy désigne sous ce terme un gradient d'intensité urbaine (combinaison de densité et de diversité) faisant des espaces périurbains des espaces intermédiaires entre le centre à la densité et à la diversité plus forte et l'espace rural à la densité et la diversité plus faibles, l'urbanité apparaissant dans ses écrits comme un horizon de développement et un enjeu politique pour les territoires.

Bibliographie

- ARAGAU C., DIDIER-FÈVRE C., ROUGÉ L., « Les enfants, une pièce maîtresse du puzzle périurbain », *Annales de la Recherche Urbaine*, 2015, n° 111. À paraître.
- BEAUD S., CONFRAVREUX J., LINDGAARD J., *La France invisible*, Paris, La Découverte, 2008.
- BÉDARD M., AUGUSTIN J.-P., DESNOILLES R., « L'imaginaire géographique, un contrepoint à la réalité? Perspectives, pratiques et devenir » in BÉDARD M., AUGUSTIN J.-P., DESNOILLES R., *L'imaginaire géographique. Perspectives, pratiques et devenir*, Québec, PUQ, 2012, p. 1-18.
- BERGER M., *Les périurbains de Paris. De la ville dense à la métropole éclatée?*, Paris, CNRS Éditions, 2004.
- BIDOU C., *Les aventuriers du quotidien. Essai sur les nouvelles couches moyennes*, Paris, PUF, 1984.
- CAILLY L., DODIER R., « La diversité des modes d'habiter des espaces périurbains dans les villes intermédiaires: différenciations sociales, démographiques et de genre », *Noroi*, 2007/4, 205, <http://noroi.revues.org/1266#tocto1n4>
- CARO P., ROUAULT R., *Atlas des fractures scolaires en France*, Paris, Autrement, 2010, 80 p.
- CHARMASSON T., DUVIGNEAU M., LELORRAIN A.-M., LE NAOU H., *L'enseignement agricole: 150 ans d'histoire*, Dijon, Educagri, 1999.
- CHAUVIER É., *Contre Télérama*, Paris, Allia, 2011.
- DAFFLON A., « Il faut bien que jeunesse se fasse! » *Ethnographie d'une société de jeunesse campagnarde*, Paris, L'Harmattan, 2014.
- DIDIER-FÈVRE C., « Être jeune et habiter les espaces périurbains: la double peine? », *Géoregards*, 2013, n° 6, p. 35-52.
- DIDIER-FÈVRE C., « Les jeunes de l'espace périurbain à l'épreuve des choix post-bac », *Formation emploi*, 2014, 127, p. 27-48.
- DEVAUX J., La dimension spatiale des sociabilités d'adolescents résidant dans un village francilien », *Géographie et Cultures*, 2014, n° 87-88, p. 57-72.
- FOURNY M.-C., *La proximité, une ressource territoriale de la mobilité périurbaine*, communication au colloque de l'ASRDLF, Belfort, 2012, http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/71/99/10/PDF/ASDRLF_proxi_et_ressources_Fourny_Cailly_DodierVF.pdf
- GALLAND O., LAMBERT Y., *Les jeunes ruraux*, Paris, INRA, L'Harmattan, 1993.
- GUILLUY C., *Fractures françaises*, Paris, Flammarion, 2013.
- GUILLUY C., *La France périphérique. Comment on a sacrifié les classes populaires*, Paris, Flammarion, 2014.
- HÉRIN R., ROUAULT R., *Atlas de la France scolaire: de la maternelle au lycée*, Paris, La Documentation française, 1994.
- JAILLET M.-C., « Le périurbain, univers des classes moyennes », *Esprit*, 2004, mars-avril, p. 40-62.
- LE BRETON É., *Bouger pour s'en sortir. Mobilité quotidienne et intégration sociale*, Paris, Armand Colin, 2005.
- LÉVY J., *Réinventer la France. Trente cartes pour une nouvelle géographie*, Paris, Fayard, 2013.

- NANCY H., NICK C., *La France en face*, documentaire, 2013, 90 minutes.
www.youtube.com/watch?v=bVoZfnekqW4
- OLIVIER A., *L'expérience d'un observatoire de la jeunesse. Jeunes ruraux, jeunes filles des quartiers du sud de l'Essonne*, Paris, L'Harmattan, 2009.
- OPPENCHAIM Nicolas, *Mobilité quotidienne, socialisation et ségrégation : une analyse à partir des manières d'habiter des adolescents de Zones Urbaines Sensibles*, Thèse en sociologie soutenue à Université Paris Est, 2011. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/71/59/83/PDF/TH2011PEST1150_complete.pdf
- PÉLISSIER N., GALLETOT G., *Twitter, un monde en tout petit?*, Paris, L'Harmattan, 2013.
- RENAHY N., *Les gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*, Paris, La Découverte, 2006.
- VILLEPONTOUX S., « L'imaginaire habitant ou l'invention de l'habiter. Proposition pour une cité apprenante », dans *Imaginaire, territoires, sociétés. Contribution à un déploiement disciplinaire de la géographie sociale*, Montpellier, Publications de l'Université Paul Valéry, 2007, p. 17-34.

chapter 3

La diversité des pratiques d'information d'actualité de jeunes âgés de 15 à 20 ans

Diversity of the news practices of young people aged 15 to 20

Nicole Boubée

ÉSPÉ Toulouse Midi-Pyrénées, Université Toulouse Jean
Jaurès

Laboratoire d'études et de recherches appliquées en
sciences sociales, Université Toulouse 3

Résumé Cet article s'intéresse à la diversité des pratiques des jeunes en matière d'information d'actualité. À partir de notre enquête qualitative réalisée en 2014, auprès de 33 jeunes français de 15 à 20 ans, nous discutons les pratiques d'information de jeunes « originaires d'un pays du Maghreb » et des autres jeunes « autochtones ». Nous examinons successivement l'intérêt porté à l'information d'actualité, les modes d'accès en distinguant expositions incidentes et démarches volontaristes, les combinaisons de médias et la réception de l'information d'actualité. Pour les jeunes « originaires d'un pays du Maghreb », nos résultats indiquent une forte appétence pour l'actualité, une intensité des pratiques d'information, l'usage d'une pluralité de supports d'information, et une lecture critique des médias que l'on ne retrouve chez aucun des autres jeunes « autochtones ». Nous concluons sur l'importance de considérer le contexte médiatique et politique pour l'étude des pratiques d'information de l'ensemble des jeunes.

MOTS-CLÉS

Pratiques d'information • Expérience médiatique • Jeunes • Jeunes « issus de l'immigration » • Contexte médiatique • Contexte politique

Abstract This article looks at the diversity of news practices of young people. From our 2014 qualitative inquiry of 33 young french people aged 15 to 20, we discuss news practices of the young with “Maghreb immigrant origin” and of the other young, “natives”. We successively examine interest in news, type of access, making a distinction between exposure and voluntary approach, combinaison of media, and news receipt. Our results suggest, for the young “coming of Maghreb”, a strong appetite for new, an intensity of their news practices, an use of a plurality of information supports and a critical reading of news, that is unlike the news practices of the other youth. We conclude by emphasizing the importance of taking both the media and political contexts to study news practices of all of the youth.

KEY WORDS

News practices • News media • Experience • Young people • Children of immigrants • Media context • Political context

La diversité des pratiques d'information d'actualité de jeunes âgés de 15 à 20 ans

1. La dénomination, bien que mal déterminée, d'« autochtone » est attribuée faute d'un meilleur lexique.
2. Dans cet article, nous analysons seulement les propos de deux jeunes sur les quatre constituant le groupe « originaires d'un pays du Maghreb » du fait de leurs similitudes et pour des raisons d'économie de place. En effet, l'une des deux jeunes non évoquée ici est la sœur de la jeune interviewée dont nous faisons le portrait et ses pratiques déclarées sont en très grande partie semblables à celles de sa sœur. Les pratiques d'information de la quatrième jeune bien que contrastant également avec celles des jeunes « autochtones », mériteraient une analyse complémentaire, distincte de celle effectuée pour les autres membres de ce groupe. Mais, en aucun cas, l'élimination de ces deux entretiens ne vient invalider les résultats présentés dans cet article.

Parmi les questions qui interrogent les relations entre les jeunes et les médias, celle concernant les pratiques d'information dite d'actualité reste sous-étudiée, et particulièrement dans un cadre qualitatif. La question est pourtant d'importance puisque, pour les jeunes, l'information d'actualité a été identifiée comme source d'information majeure sur les problèmes sociaux et politiques (Chaffee & Yang, 1990 [Lemish, 2015]) et à ce titre, incontournable dans la constitution d'une culture civique et pour participer à la vie démocratique. Mais, il est juste d'ajouter que le désintérêt des plus jeunes vis-à-vis des informations et des médias d'actualité, relaté dans un corpus assez large d'enquêtes, n'incite pas à réinterroger les pratiques juvéniles d'information d'actualité. Les travaux menés par Lemish (2015) et Carter (2007) viennent cependant nuancer ce trait bien connu des pratiques d'information juvéniles. L'intérêt des enfants et des adolescents pour l'actualité se renforce quand ceux-ci vivent dans les pays connaissant un conflit dur. Les pratiques d'information des plus jeunes restent donc difficiles à saisir entre l'homogénéité des comportements informationnels configurés plus ou moins par l'âge et leur possible diversité liée au contexte politique du pays dans lesquels les jeunes demeurent. La prise en compte du contexte numérique n'en est pas moins requise. L'éventuel basculement dans l'internet des pratiques d'information juvéniles pourrait être favorable à l'intensification de celles-ci. On peut donc légitimement s'interroger sur la diversité actuelle des pratiques d'information des jeunes en lien avec l'information d'actualité.

Dans cette perspective, nous prendrons appui sur notre enquête qualitative basée sur des entretiens individuels et collectifs, réalisée en France en janvier et février 2014, auprès de 33 jeunes lycéens et lycéennes et dont un des volets interroge les pratiques d'information d'actualité. Lors de cette enquête les pratiques d'information décrites par une jeune, auto-déclarée originaire d'un pays du Maghreb et musulmane, et d'un autre jeune, identifié comme également originaire d'un pays du Maghreb mais non auto-déclaré, contrastaient avec celles décrites par les autres jeunes interviewés. Nous présenterons donc les pratiques d'information en distinguant provisoirement, le temps d'exposer les résultats, deux groupes, le groupe des jeunes supposés autochtones (29)¹ et le groupe des deux jeunes « originaires d'un pays du Maghreb »².

Après une revue de littérature centrée sur l'intérêt pour l'information d'actualité, les modes d'accès à ce type d'information, et la réception de l'information et médias d'actualité des jeunes « autochtones » et des jeunes « originaires d'un pays du Maghreb³ », et avoir décrit brièvement notre dispositif d'observation, nous présenterons et discuterons nos résultats.

Revue de littérature

Désintérêt juvénile pour l'information et les médias d'actualité : rôle des facteurs sociaux et du format médiatique

La relation entre les enfants et les adolescents et l'information d'actualité est souvent définie en termes de désintérêt. Celui-ci est décelable dans la lecture de presse écrite évitée ou la faible écoute des émissions télévisées d'actualité. Dans la dernière enquête sur les pratiques culturelles des Français (Donnat, 2009), 16 % des 15-19 ans déclarent être des lecteurs réguliers de presse écrite. De façon notable, la lecture quotidienne de la presse gratuite est légèrement plus élevée que celle de la presse payante. En Suisse, dans une enquête plus récente (Amey & Zimmerli, 2013), la consommation de la presse gratuite est également remarquable. Relevant les forts pourcentages de lecteurs réguliers de presse sur support papier, entre 55 % et 58 % des plus de 16 ans (16-19 ans), les auteurs invoquent la très bonne implantation des gratuits. Les travaux sur la télévision manifestent, de longue date, l'incuriosité juvénile face à l'information d'actualité et ce quelle que soit l'offre télévisuelle. Seulement 6 % des programmes télévisuels en lien avec l'actualité sont regardés par les jeunes en Grande-Bretagne (Buckingham, 2010). En France, l'enquête de Jouët et Pasquier (1999) indique que seuls 13 % des 11-17 ans disent regarder des magazines d'actualité (et culturels)⁴. Les facteurs sociaux pèsent sur ce type de consommation médiatique puisque les jeunes de milieux favorisés sont deux fois plus nombreux que les jeunes de milieux défavorisés à regarder les émissions d'actualités. Cependant, ce que mesurent ces enquêtes avant tout c'est la rareté des démarches volontaristes pour s'informer, du moins dans ces deux médias d'actualités. Ceci ne signifie pas que les jeunes sont indifférents à l'« actualité », autrement dit aux questions sociales et politiques. Leur engouement pour les émissions d'info-divertissement (Tournier, 2005; Buckingham, 2010) indiquerait davantage un désintérêt des formes médiatiques (et politiques) conventionnelles. Outre la préférence pour un format divertissant propre à ces âges (l'enquête de Tournier rend compte du goût pour « Les Guignols de l'info » toutes classes sociales confondues), un autre motif de détournement des médias d'actualités serait de la responsabilité des médias eux-mêmes qui ne traitent pas suffisamment ce qui intéresse les jeunes, comme les causes humanitaires (thème qui les intéresse particulièrement (Muxel, 2010), les causes environnementales, l'alimentation, la santé, etc. (Carter, 2013). Le cadrage trop peu divertissant de l'information d'actualité ou les sujets généralement trop éloignés de leurs centres d'intérêt constituent deux des facteurs explicitant les faibles volumes de lecture ou d'écoute des émissions d'actualités dans les médias institués. D'autres motifs nous paraissent devoir être avancés.

3. Nous utiliserons dans notre revue de littérature le syntagme « issu de l'immigration », du fait de son usage dans les travaux que nous présenterons. Nous le mettrons entre guillemets pour signaler la critique dont il fait l'objet, servant trop souvent à maintenir les personnes notamment celles venues de pays arabes dans un statut permanent d'immigrés.

4. Les enquêtes citées sont anciennes mais les données pour la période actuelle manquent pour les pratiques d'information d'actualités.

Rôle du contexte politique dans l'intérêt pour les informations d'actualité

Ce premier examen des pratiques d'information d'actualité des jeunes à partir de la notion d'intérêt ne peut faire l'économie d'un détour sur les conditions des enquêtes précédemment citées. Celles-ci prennent place dans les pays occidentaux dans lesquels les enfants enquêtés vivent dans une situation de stabilité politique considérable et sont géographiquement éloignés des conflits majeurs. Ainsi, les enquêtes de Lemish en Israël contrastent fortement avec celles réalisées en Europe ou aux États-Unis. Une de ses premières études a révélé l'intérêt soutenu des *news* chez les jeunes israéliens (juifs) comparativement aux jeunes d'Amérique du Nord (Lemish, 1998 [Carter, 2013]). L'importance accordée à l'actualité par les enfants israéliens (juifs et arabes) a été confirmée dans ses travaux ultérieurs (Lemish, 2015). La période de passation des enquêtes, dans les pays occidentaux, a une influence non négligeable sur les résultats. Par exemple, les travaux de Carter (2007 et 2013) auprès de jeunes britanniques (enfants et préadolescents) après la guerre en Iraq en 2003 et les attentats de Londres en 2005 ont révélé le fort intérêt pour l'actualité de ces conflits, visible dans l'expression publique de ces jeunes sur la légitimité de la guerre (courriels et messages postés dans le forum d'une émission pour enfants de la BBC (*BBC Newsround*)). Dans une même perspective contextuelle, les études sur les pratiques d'information de jeunes « issus de l'immigration » montrent des intensités dans la consommation médiatique en lien avec l'actualité remarquablement différentes selon les périodes. Les travaux les plus récents, effectués au Danemark, auprès de jeunes (13-23 ans) originaires d'Afghanistan, d'Iraq, d'Iran et de Turquie (Drotner & Kobbarnagel, 2014), indiquent que ces jeunes sont de gros consommateurs d'informations d'actualité et qu'ils font usage de tous les supports d'information, bien plus que les jeunes désignés comme « locaux ». On retrouve la même forte consommation médiatique de jeunes, originaires du Pakistan, d'Afghanistan et Tamouls, vivant en Norvège (Eide, Krøvel, & Knudsen, 2014) ou encore chez les jeunes « issus de l'immigration » de plusieurs continents (Afrique, Asie, Europe) vivant en Italie (Granata A., Pischetola M., 2010). La forte consommation de l'information d'actualité et des médias est donc une des caractéristiques actuelles de tous les jeunes « issus de l'immigration ». En revanche, les travaux de la décennie 90 ne faisaient pas les mêmes constats concernant l'intérêt pour l'actualité. Hargreaves et Madjoub (1997), dans une étude faisant date, ont constaté que les adolescents et les très jeunes adultes issus de l'immigration maghrébine (première et deuxième générations) n'étaient pas intéressés par l'actualité et regardaient peu les « nouvelles » et « affaires courantes » comparativement aux plus âgés. On le voit, la relation des jeunes avec l'information d'actualité, lorsqu'elle est abordée en termes d'intérêt ou de désintérêt pour l'actualité, et son corolaire, les consommations des médias d'actualité, est loin de pouvoir être décrite uniformément pour tous les jeunes et dans toutes les périodes.

Démarches volontaristes d'information dans l'internet, dit médias des jeunes et/ou exposition à l'information d'actualité des médias traditionnels?

Sans tomber dans un déterminisme technologique simpliste, on peut se poser la question des changements apportés par l'internet dans la consommation médiatique de l'actualité. Pour les jeunes, il est tentant de considérer que la massivité (en temps passé) de leurs usages relationnels et ludiques de l'internet s'étend aux pratiques d'information d'actualités. Les démarches volontaristes d'information c'est-à-dire les recherches d'information actives (vs les expositions) en lien avec l'actualité, indice d'un intérêt soutenu pour ce type d'information, s'avèrent importantes en volume dans l'enquête quantitative réalisée par l'institut américain *Pew Internet*. 62 % des jeunes américains de 12-17 ans disent chercher en ligne sur l'actualité (*news*) et la politique (Lenhart *et al.*, 2010). L'enquête révèle également une corrélation entre les jeunes qui disent chercher sur l'actualité en ligne et les familles qui ont le plus haut niveau d'étude et de revenus. Amey et Zimmerli (2013) retrouvent partiellement ce haut niveau de pratiques d'information dans l'internet. Si $\frac{2}{3}$ des adolescents suisses disent s'informer via les réseaux sociaux (principalement Facebook), et les moteurs de recherche, pour les plus âgés, les 18-19 ans, en revanche les sites de presse écrite ou télévisuelle en ligne sont déclarés faiblement consultés. Mais ces enquêtes ne distinguent pas le type de prescription à l'origine de la démarche d'information, par des tiers (enseignants) conduisant à des recherches d'information pour réaliser un devoir scolaire par exemple et recherches d'information autogénérées par les jeunes eux-mêmes sur telle question sociale ou politique. Or, on le sait, l'usage de la presse écrite est loin d'être négligeable à l'école⁵. Il y a donc un flou certain dans ces volumineux pourcentages. Dans les études déjà citées⁶ observant les jeunes « issus de l'immigration », on retrouve une tendance approuvée, un primat de l'internet et un usage des réseaux sociaux en ligne comme médias d'actualité. La question de l'internet est ici replacée dans le supposé double intérêt des actualités des pays d'origine et d'accueil. En revanche, dans l'enquête de Mattelard, Settoul et Aoudia (2014) auprès d'adultes et adolescents (arrivés depuis plus de 10 ans en France), Facebook, pour les adolescents, sert essentiellement leurs sociabilités comme pour tous les adolescents. Les auteurs signalent bien un usage du web pour s'informer mais la pratique est celle de jeunes adultes et disposant de ressources culturelles. Il n'est donc pas certain que l'internet reconfigure les pratiques d'information des jeunes. D'ailleurs, lorsque l'usage informationnel de l'internet est mis en regard de celui de la télévision alors la part de l'internet est minorée. Les travaux relativement récents de Le Hay, Vedel et Chanvril (2011) mettent en relief la persistance de pratiques d'information traditionnelles puisque la télévision est déclarée comme première source d'information d'actualité par les 15-17 ans. Les travaux les plus récents et de nature qualitative, observant l'engagement politique de jeunes de plusieurs pays européens, aboutissent à la même conclusion, indiquant un usage toujours prédominant de la télévision et un usage complémentaire de l'internet pour la consommation de news (Banaji S., Cammaerts B., 2015).

5. Nous produisons une autre critique, méthodologique, de l'enquête de *Pew Internet*, *infra*, dans la partie 3.

6. Drotner K., Kobbarnagel C., 2014; Eide E., Krøvel R. & Knudsen A. M., 2014.

Réception de l'information d'actualité

Quel que soit le degré d'intérêt pour l'information d'actualité ou le type d'accès à cette information, démarche volontariste d'information ou exposition incidente à l'actualité, les jeunes lisent, écoutent, voient les nouvelles. C'est pourquoi on peut se demander comment les jeunes les reçoivent. Une première façon de penser la réception, dans une approche de psychologie sociale, est d'identifier la capacité critique des jeunes vis-à-vis des représentations médiatiques qui se donnent à voir dans les cadrages de l'actualité. Une deuxième approche de la réception considère le récepteur en tant qu'acteur social et recourt aux lectures oppositionnelles, de négociation ou d'adhésion aux représentations médiatiques (Hall, 1994 [1973]; Liebes & Katz, 1994 [Liebes & Katz, 1988]). Très peu documentées pour les jeunes en général, ces questions le sont davantage pour les jeunes « issus de l'immigration ». À peine sait-on que les jeunes dans leur ensemble, y compris les enfants, sont capables de critiquer les représentations médiatiques quand ils/elles ont déjà vécu ce qui est représenté dans les médias. Faisant l'expérience de l'écart entre leurs propres représentations et celles médiatiques, ils se révèlent capables de critiques (Lemish, 2015). Mais, à notre connaissance, il n'existe pas d'étude sur la réception de l'information d'actualité conduite sur le modèle des travaux de Liebes et Katz ou approchant, de Pasquier (1999), sur la réception de séries télévisuelles. Il n'existe pas non plus d'enquête fine sur la crédibilité que les jeunes accordent aux médias d'actualité⁷ pour reprendre une formulation de la question de la réception. Pour les jeunes « issus de l'immigration », les constats de méfiance des médias qui les stigmatisent sont récurrents et concordants (par exemple, Lamoum, 2007). Plus discutée, est la confiance pour les médias des pays d'origine ou internationaux. Ainsi Al Jazira, et même *BBC World* sont jugés plus fiables (Eide, Krøvel, & Knudsen, 2014) ou simplement appréciés parce qu'« offrant une image positive du monde arabe » et « mettant en scène ses propres causes » (Lamoum, 2007) voire sont eux aussi fortement critiqués (Mattelard, Settoul & Aoudia, 2014). On le voit, les données sur la réception ou la crédibilité sont encore extrêmement lacunaires pour l'ensemble des jeunes et pour les médias et l'information d'actualité. Seule la réception d'une partie de la jeunesse fait l'objet de quelques investigations, la jeunesse qui fait face aux représentations médiatiques dominantes qui la disqualifient (Macé, 2007; Berthaut, 2013).

Dispositif d'enquête

Pour comprendre la diversité des relations que les jeunes entretiennent avec les médias et l'information d'actualité, nous nous appuyons sur notre enquête qualitative basée sur des entretiens semi-directifs auprès de 33 adolescents âgés de 15 à 20 ans ($M = 16$), 19 filles et 14 garçons, scolarisés en lycée d'enseignement général et technique dans des filières artistiques, littéraires, scientifiques ou technologiques (7 en classe de seconde, 15 en classe de première et 11 en classe de terminale) appartenant à toutes les catégories sociales (CSP défavorisée = 8; CSP intermédiaire: 16; CSP favorisée = 4; 5 non identifiables). Nous avons proposé deux types d'entretiens aux jeunes enquêtés, entretien individuel ou collectif (binôme)⁸. Ont été finalement réalisés

7. Lors du colloque organisé par le CSA le 9 novembre 2014, le président de France 2 annonce avoir commandité une enquête révélant que 80 % jeunes disent se méfier des médias et 40 % n'avoir pas du tout confiance: <http://www.csa.fr/Etudes-et-publications/Les-dossiers-d-actualite/Les-ecrans-et-les-jeunes-quelle-place-quelle-offre-que-elles-evolutions-un-colloque-du-CSA-le-9-decembre-2014-a-la-Sorbonne> Sans pouvoir évaluer l'enquête, nous ne retenons pas ces résultats dans notre revue de littérature.

8. Chaque modalité d'entretien (individuel et collectif) a ses avantages et inconvénients en termes de sincérité, d'accroissement de la réflexivité des interviewés, etc. Malgré l'intérêt de l'examen de la diversité de ces cadres d'interactions, son analyse excéderait les objectifs de cet article.

8 entretiens individuels et 12 collectifs, dans les quatre établissements scolaires dans lesquels les jeunes suivaient leurs études. Comme succinctement décrit dans l'introduction, nous présentons les résultats de deux groupes, groupe de jeunes supposés et désignés par « Jeunes autochtones » (29 jeunes) et un groupe désigné, en reprenant partiellement la présentation d'une des deux jeunes interviewées, par « Jeunes originaires d'un pays du Maghreb ». Il ne s'agit pas d'adopter un point de vue qui attribuerait à de soi-disant caractéristiques culturelles le pouvoir d'expliquer les pratiques médiatiques, théoriquement infondé (Mattelart, 2007). Il ne s'agit pas non plus de valider la « présentation de soi » réduite à deux composantes (Algérie, musulmane) fournie par la jeune participante de l'enquête et de l'étendre à l'ensemble des jeunes ayant la même origine géographique. Au contraire, il s'agit de prendre comme hypothèse de travail l'importance du contexte politique et médiatique – entremêlés – non pour un seul groupe mais pour les deux groupes de jeunes. Notons que le groupe des quatre jeunes constitue 11 % des participants, pourcentage très similaire à celui de l'enquête quantitative de Tournier (2005)⁹ dans laquelle 13 % des jeunes se sont déclarés musulmans. Pour traiter ces deux corpus de données dissymétriques en nombre, nous proposons pour le groupe de 29 jeunes « autochtones » une quantification transversale et pour le groupe de jeunes « originaires d'un pays du Maghreb » deux courts portraits (1 fille et 1 garçon scolarisés dans deux établissements différents)¹⁰. Cependant les deux types d'analyse prennent appui sur les mêmes catégories, l'intérêt pour l'information d'actualité, les modes d'accès à ce type d'information (type de médias consommés et existence ou non de sélectivité) ainsi que la réception de l'information d'actualité.

Pratiques d'information de jeunes « autochtones » (Groupe 1)

Présentation des résultats

Un faible intérêt pour l'actualité

Les jeunes disent majoritairement être peu intéressés par l'actualité (21 mentions exprimant un intérêt faible (17 « faible », 4 « modéré ») vs 8 mentions signalant un intérêt « soutenu »). Un adolescent (16 ans, 1^{re} sciences et techniques, CSP intermédiaire) s'amuse de son désintérêt pour l'actualité: « le Japon pourrait disparaître que je n'en saurais rien! ». Une adolescente (16 ans, 1^{re} littéraire, CSP intermédiaire) témoigne ainsi de son intérêt limité malgré son exposition quotidienne à un média d'information: « Tous les matins, il y a la télé, BFM TV, je regarde mais ça ne m'intéresse pas trop ». L'intérêt pour l'information est en revanche déclaré soutenu par une adolescente (1^{re} L, CSP favorisée) qui déclare: « à peu près tout m'intéresse », à propos de l'actualité.

Les thèmes nationaux d'actualité massivement cités

Quel que soit l'intérêt déclaré pour l'actualité, ce sont massivement les actualités nationales qui sont citées, et principalement celles qui ont largement occupé les médias (le mariage pour tous, Dieudonné, la vie privée du

9. V. Tournier dit lui-même retrouver les mêmes proportions que dans d'autres enquêtes.

10. Cf. Introduction.

président de la République) ou préoccupé la famille (inondations citées en faisant référence à la famille). Les actualités internationales sont rarement évoquées (Ukraine principalement). Les jeunes déclarent ne généralement pas discuter des informations d'actualité entre pairs. En revanche, plusieurs jeunes disent en discuter en famille, avec les parents majoritairement.

La télévision comme mode d'accès principal à l'information d'actualité

Tous médias confondus (presse, tv, radio, internet), les expositions incidentes à l'information (53 mentions) sont deux fois plus mentionnées que les démarches volontaristes d'information (26 mentions). De façon remarquable, les expositions incidentes concernent pour l'essentiel la télévision (40 mentions TV vs 13 mentions autres médias – 1 radio; 7 internet (répartis sur les 2 portails Orange et Yahoo; 2 sites « Public » et « Gizmodo », 3 Facebook). Presque tous les jeunes (28 jeunes sur 29) déclarent regarder le journal télévisé en famille (TF1, France 3, M6, Canal + étant les plus cités). Le « Petit Journal » et les « Guignols de l'info » sont cités par 8 jeunes spontanément (ce qui n'est le cas d'aucune autre émission en lien avec l'actualité). La seule jeune qui déclare ne jamais regarder la télévision signale que la télévision est uniquement dans la chambre parentale (fille, 17 ans, 1^{re} L, CSP favorisée).

Les démarches volontaristes d'information concernent en grande partie la presse écrite gratuite (*Direct Matin*, *Metro news*). Plusieurs jeunes signalent une consommation quotidienne quasi ritualisée, et ce n'est pas toujours l'actualité qui est mentionnée en premier: « c'est devenu une habitude pour moi de le feuilleter »; « il [son ami] me l'apporte tous les matins »; « tous les matins. Les gros titres et l'horoscope! », « Direct matin, tous les matins pour le sport ». Dans un même établissement, plusieurs interviewés relatent la rencontre des internes et externes tous les matins autour des journaux. Ils se retrouvent avant les cours devant l'établissement et se divertissent à la lecture des journaux gratuits apportés par les externes. Ils disent, spontanément, rire des titres d'articles portant sur les hommes et femmes politiques. La presse écrite (payante) ne fait pas l'objet de démarches volontaristes en dehors des travaux scolaires comme l'expriment plusieurs jeunes, papier ou en ligne: « franchement je n'y vais pas »; « on y va beaucoup en classe après seule chez moi je n'irai pas forcément »; « Je ne lis pas les journaux sauf demande scolaire ». Les démarches volontaristes dans l'internet sont en conséquence très peu évoquées et elles le sont par une minorité de jeunes. Trois jeunes seulement déclarent utiliser Google Actualités. YouTube est cité à deux reprises en lien avec l'information d'actualités, par un adolescent qui dit compléter l'information vue à la télévision: « du coup, j'ai regardé les vidéos de sketch de Dieudonné » (garçon, terminale sciences et techniques); et par une adolescente « je regarde un youtuber qui s'appelle Doxa. C'est de la philosophie vulgaire [...] C'est des sujets assez simples et courants qui arrivent dans l'actualité et il en débat un petit peu » (terminale L, CSQ défavorisée). Un seul jeune cite le moteur de recherche Google: « avec internet, ce qui est intéressant, c'est qu'on peut cibler les sujets. On est pas obligé de se taper une heure d'info pour avoir un sujet qui nous intéresse [...] on va sur la barre Google et on tape le sujet et souvent, on le trouve en 2 ou 3 sites »

(1^{re}, sciences et techniques, CSQ Intermédiaire). Une adolescente mentionne le portail Orange: « ça m'arrive de feuilleter vite fait ». Ce jeune de 18 ans (1^{re} scientifique, CSP intermédiaire) résume bien le comportement généralement exprimé par les enquêtés, relatif aux démarches volontaristes dans l'internet « si c'est un sujet qui m'intéresse vraiment, ça pourrait. Mais franchement, ça n'arrive quasiment jamais ».

Très peu de combinaisons de supports TV/internet/presse écrite

Si l'un des jeunes dit « on passe facilement de Facebook à la télé, à Google Actu. On mélange tout » (17 ans, terminale scientifique, CSP favorisée), les autres jeunes, quelles que soient la CSP, l'âge, ou la filière, disent très majoritairement se satisfaire d'être informés par un seul média: « moi les infos sur internet, je ne regarde pas forcément puisque tous les soirs et le matin, eh bien, j'ai ça sous les yeux (TV) »; « ce matin sur l'Ukraine. Mais vu que je l'avais déjà entendu à la télé, je ne l'ai pas regardé » [sur le journal gratuit]; l'internet ne sert pas comme deuxième source d'information mais comme moyen de compréhension de l'information entendue à la télévision: « c'est si je ne comprends pas [ce qui a été entendu à la TV] que je vais sur internet », « parfois quand on n'a pas compris à la télé, on va sur internet ».

Critiques partagées sur l'information télévisuelle mais doutes sur la crédibilité à accorder aux différents médias

Les critiques, partagées, portent sur l'information consumériste et sensationnaliste de l'information télévisuelle. Plusieurs jeunes ironisent: « il neige en hiver, il fait chaud en été », « ils te racontent les morts, les catastrophes et après les vaches, ce qui se passe en Aquitaine », « la vie privée du président plutôt que le taux de chômage ». La plupart des jeunes témoignent d'une confiance dans les médias institués: « ils vérifient leurs sources », « ce sont des vrais journalistes ». Majoritairement, ils disent ne pas avoir confiance dans l'internet et l'expriment en termes de « choses erronées ». Mais les mêmes peuvent inverser la critique et remarquer que les journalistes « cherchent à nous influencer » et que la télévision « c'est contrôlé » alors que dans l'internet « on peut toujours avoir des faits qui passent à l'as à la télévision ». Remarquablement, il n'y a aucun désaccord exprimé sur les valeurs véhiculées ou le cadrage médiatique de tel ou tel sujet (une seule exception, « pour Dieudonné, je n'étais pas d'accord avec la télévision »). Enfin, le cadre de la réception familiale fait l'objet d'évocations le plus souvent positives, permettant d'obtenir selon les dires de plusieurs jeunes des explications sur les informations encore peu compréhensibles (par exemple, celles sur les « bonnets rouges » évoquée par une élève (terminale, sciences et technique, CSP intermédiaire).

Discussion

Chez ces jeunes, les pratiques d'information d'actualité sont largement conformes aux traits caractéristiques habituellement relevés pour ce groupe d'âge, avec majoritairement un intérêt faible à modéré déclaré pour l'information d'actualité et des démarches volontaristes d'information rares. Toutefois,

on note la consommation conséquente de la presse gratuite, comme déjà remarquée par Amey et Zimmerli (2013) et Donnat (2009), au point d'être ritualisée dans notre enquête, et qui pourrait traduire un intérêt certain pour l'information d'actualité. L'usage informationnel n'est cependant pas le seul usage. La presse gratuite remplit plusieurs fonctions. Manifeste dans un établissement urbain, la presse gratuite participe aux sociabilités entre élèves. Elle contribue également à une forme de socialisation politique, sur le mode de la plaisanterie propre à ces âges (les rires autour des titres d'articles). On retrouve le lien indissociable entre humour et information déjà révélé dans l'attrait pour les émissions d'info-divertissement (Tournier, 2005; Buckingham, 2010), à la différence notable que les jeunes créent eux-mêmes une situation d'info-divertissement à partir d'un format médiatique conventionnel.

À cette orientation générale, on ajoutera une caractéristique majeure, contrevenant assurément aux idées reçues: la télévision reste toujours (en janvier et février 2014) le média premier pour être informé sur l'actualité. L'écoute des journaux télévisés dans le cadre familial persiste pour l'ensemble des jeunes. Elle n'est pas concurrencée par l'internet puisque l'usage informationnel de l'internet (tant en expositions incidentes qu'en démarches volontaristes) reste encore très minoritaire. On peut donc s'interroger sur les écarts entre notre enquête et celles menées auprès de jeunes américains ou de jeunes suisses qui montrent de forts pourcentages pour les pratiques d'information dans l'internet. Dans l'enquête de *Pew Internet* (Lenhart *et al.*, 2010)¹¹, il s'agissait pour les adolescents de répondre par oui ou non à une seule question, formulée de la façon suivante: « *Go online to gets news or information about current events or politics* ». Étonnamment, aucune autre question n'a été posée par exemple, sur le volume et la fréquence ou encore sur les thèmes d'intérêt, qui viendraient sonder plus rigoureusement la réalité de ces pratiques. Dans celle étudiant les jeunes suisses, les démarches volontaristes d'information (usage du moteur de recherche Google) sont davantage le fait des plus âgés (18 ans et plus) et âge qui coïncide donc que très partiellement avec nos interviewés. On pourrait considérer peu raisonnable de comparer les résultats quantitatifs de ces études avec ceux de notre enquête qualitative. Mais l'homogénéité grande des comportements des 29 enquêtés de ce groupe, un nombre qui n'est pas négligeable, ne peut être complètement écartée. Plus fondamentalement, les dissonances entre enquêtes font surtout apparaître la difficulté à identifier et mesurer les consommations médiatiques. Les enquêtes par questionnaires seraient ainsi les plus problématiques pour identifier les médias réellement consommés (Webster, 2014: 34). Il est intéressant de constater qu'une très récente enquête menée à l'aide de focus group auprès de jeunes de plusieurs pays d'Europe fait apparaître les mêmes tendances que celle de notre enquête, la télévision y constituant le premier média d'actualité (Banaji, Cammaerts, 2015).

Plusieurs raisons peuvent être avancées pour éclairer le non-basculement des pratiques d'information dans l'internet pour la majorité des jeunes interviewés. On en citera deux, d'ordre cognitif et social. Avoir vu l'information dans un média suffit à la majorité d'entre eux, comme dit par plusieurs jeunes interviewés. Le fait de se limiter au seul média télévisuel pour l'information

11. Lenhart *et al.*, 2010. La critique de l'enquête de *Pew Internet* est l'occasion d'évoquer les limites méthodologiques sérieuses des enquêtes de cette fondation, du moins celles portant sur les usages juvéniles. Notons que *Pew Internet* est une des sources d'information de journalistes français particulièrement sur les usages juvéniles de l'internet (cf. par exemple l'article du journal *Le Monde*, 15 avril 2015, sur les réseaux sociaux et les jeunes).

d'actualités suit un comportement résumé par le terme « *satisficing* » (satisfaisant parce que suffisant). Les pratiques d'information (quel que soit le type d'information) des plus jeunes comme des adultes ont toujours manifesté cette économie cognitive: les individus ne cherchent pas à optimiser leurs quêtes d'information. Mais on ne peut s'en tenir à ce seul éclairage qui réfère aux théories du choix rationnel. Car « choix » est assurément le terme qui convient le moins. La centralité persistante de la télévision dans le cadre familial impose aux jeunes un média qu'ils n'ont pas choisi. Mais ils/elles s'en contentent. Un autre phénomène concourt à maintenir les actualités télévisuelles comme source d'information unique, autrement dit à empêcher les jeunes de se saisir de la diversification des accès à l'information d'actualité, le poids de la transmission familiale en matière de pratiques médiatiques. En effet, à l'issue de ce premier temps de l'analyse, nous sommes principalement ramenés à des pratiques d'information d'actualité juvénile plutôt homogènes. Pourtant, se manifestent des différences non négligeables selon la classe sociale tôt repérées (Jouët & Pasquier, 1999). Celles et ceux, rares, qui témoignent de l'intérêt pour l'actualité, ou qui ne regardent jamais les actualités télévisées en famille (une jeune), ou qui signalent des pratiques d'information volontaristes dans l'internet ou encore évoquent spontanément des médias autres que les médias grand public appartiennent tous et toutes aux classes sociales favorisées. Le contraire aurait été surprenant tant les déterminations sociologiques pèsent fortement sur les pratiques d'information des adultes (Comby, 2013; Goulet, 2010). Malgré la diversification des accès à l'information à laquelle contribue fortement l'internet, totalement inscrit dans la vie quotidienne des jeunes, le poids de la classe sociale pointe toujours. La place négligeable de l'information d'actualité dans les cultures juvéniles (peu d'échanges entre pairs mentionnés sur les sujets d'actualité) n'en fait pas un objet valorisé et donc valorisant. C'est sûrement une différence majeure avec les autres pratiques culturelles qui voient les cultures juvéniles se constituer en contrepoids susceptibles d'atténuer leurs configurations par la classe sociale d'appartenance (Octobre, 2014).

En revanche, la réception de l'information d'actualité montre une appréhension juvénile des actualités qui paraît peu socialement différenciée. Très majoritairement, les jeunes citent à peu près les mêmes thématiques les ayant intéressés. On constate une focalisation générale sur les faits d'actualités nationaux et, dans une proportion moindre, locaux. Les sujets internationaux sont très faiblement mentionnés. Cependant les sujets nationaux d'actualité évoqués ont la particularité d'être des sujets politiques (« Mariage pour tous », Dieudonné, vie privée du président). Les jeunes dénoncent le primat de sujets futiles sur les sujets plus sérieux, économiques cités. Toutefois, le sujet le plus longuement commenté est un sujet « peopolisant » la vie politique, la vie privée du président de la République (ce que l'on pourrait interpréter, de façon optimiste, en suivant l'approche culturelle, comme intérêt pour la vie politique pouvant conduire à une véritable réflexion sur celle-ci). Concernant les médias, les jeunes sont généralement ambivalents vis-à-vis du crédit à leur accorder. Pour les médias autres que l'internet, ils/elles hésitent entre reconnaissance de la professionnalité des journalistes (« ce sont des vrais

journalistes ») garants en quelque sorte de la réalité des faits (« ils ne racontent pas n'importe quoi ») et incertitude sur l'objectivité et visée ultime de ces professionnels (« ils peuvent essayer de nous influencer »). S'ils poléminent sur le traitement des sujets qu'ils ont cités comme les ayant intéressés, ils ne remettent pas en cause la fiabilité des faits, les choix de sujets d'actualité ou la temporalité que les médias accordent à ces sujets. Les critiques restent générales, sans illustrations précises, sans discussion sur le cadrage médiatique du sujet. Le média semble leur être transparent. L'internet n'est pas jugé de la même manière, bien qu'apprécié lui aussi de façon ambivalente. La véracité des faits (« choses erronées ») est davantage questionnée. Mais il est aussi désigné par quelques jeunes comme un espace de liberté comparativement aux médias institués et pensé comme complémentaire à ces derniers (la télévision « c'est contrôlé », « les choses qui passent à l'as à la télévision »). Pour autant, les appréciations restent imprécises.

Pratiques d'information des jeunes « originaires d'un pays du Maghreb » (Groupe 2)

Portraits

Nous brosons à grands traits les pratiques d'information de deux jeunes qui nous ont paru se distinguer de celles du premier groupe étudié par l'importance qu'elles prennent pour comprendre le monde et par la prépondérance des lectures critiques des informations et médias d'actualités.

Jeune adolescente, entretien individuel

Cette jeune adolescente de 17 ans est en classe de terminale sciences économiques et sociales, (ES) une filière exigeant particulièrement le suivi de l'actualité. Elle envisage de poursuivre des études supérieures en histoire ou en science politique. Son père est artisan, ayant commencé un cursus dans le supérieur (2^e année en comptabilité) et sa mère au foyer. Dans le cours de l'entretien, elle dit être « de religion islamique » et « algérienne ». Elle dispose d'un ordinateur portable. Son téléphone portable est ancien et ne lui sert pas pour consulter l'internet. Elle n'a pas de compte Facebook du fait de contraintes parentales qu'elle dit entièrement partager¹². Elle dit être fortement intéressée par l'actualité internationale et « pas du tout » par l'actualité nationale. Les situations en Ukraine et surtout celle en Syrie l'intéressent plus particulièrement. Sa consommation de médias d'actualité est quotidienne et diversifiée. Cette jeune dit consulter Google actualité « tous les jours, tous les jours » et cherche à l'aide de Google « qu'est-ce qui se passe vraiment en Syrie ». Elle dit consulter également le site de la BBC. Cela lui permet en plus d'améliorer son anglais, ajoute-t-elle. Si l'internet lui permet de se tenir informée tous les jours, « Courrier International » en format papier lui apporte davantage d'information et facilite sa compréhension. Elle cite ce titre spontanément et avec enthousiasme : « je regarde toutes les explications [...] vraiment sur le Courrier international, je m'informe beaucoup parce qu'il est vraiment bien [...] c'est grâce à celui-là que je m'informe sur le

12. Afin d'éviter toute inférence erronée, signalons que quelques adolescentes du Groupe 1 « autochtones » ne disposent pas d'un compte Facebook et que dans notre terrain actuel (2015, non exploité ici), les adolescentes interviewées originaires de pays du Maghreb ont toutes un compte Facebook.

monde [...], donc c'est mieux je trouve qu'internet pour l'international ». Elle le lit régulièrement au centre de documentation de son lycée. L'adolescente regarde les informations de la chaîne M6, en compagnie de son père et de sa sœur. M6 n'est semble-t-il pas son choix, « par contre moi je regarde souvent, presque tous les week-ends et même tous les mercredis Arte » avance-t-elle spontanément. Elle regarde Arte parfois avec son père et sa sœur. Elle cite également l'écoute familiale du « Petit journal » de Canal +. Plus jeune, elle écoutait aussi la radio. Ce n'est plus le cas aujourd'hui.

Ses critiques des médias prennent appui sur les conflits qu'elle cherche à comprendre. Elle dit comparer les sources: « J'ai lu des auteurs que ce soit américains ou syriens [...] c'est contradictoire et ça nous permet vraiment de voir d'autres points de vue par rapport aux nôtres [...] ». Elle s'inquiète du traitement médiatique des conflits arabes (« Nous, on dramatise la chose [...] c'est dramatisé par les pays occidentaux ») et s'indigne de l'association jeunes musulmans et djihadistes vue dans l'internet [via Google actualités] et vu à la télévision [M6]: « ça commence vraiment à devenir lourd par rapport à ce que véhicule par exemple internet [...] « deux djihadistes » non je suis désolée, il ne faut pas marquer ça, ça c'est juste deux petits qui ont voulu se faire remarquer, pour moi, pour ma part et qui sont partis ». Elle critique l'agenda médiatique: « ils nous ont raconté l'histoire en Syrie et « pam », d'un coup, tu vois, ça s'est stoppé, enfin ils ont plus raconté et ils ont commencé avec le débat pour le mariage pour tous ». Elle conclut en exprimant sa méfiance vis-à-vis de la télévision, l'internet « ça dépend » puis revient sur Arte, média le plus digne de confiance selon elle.

Jeune adolescent, entretien collectif (en binôme avec un jeune supposé « autochtone »)

Ce jeune adolescent de 16 ans est en classe de 1^{re} en sciences et techniques de l'ingénieur. Il pense plus tard exercer le métier d'ingénieur ou de commercial. Il a un compte Facebook. Son père est ouvrier et sa mère au foyer.

Les thèmes d'actualité qu'il évoque sont liés à la situation des musulmans dans le monde. Il évoque le silence des médias face à la situation de la communauté musulmane en Birmanie: « Par exemple, le génocide de Birmanie. C'est grave ce qu'il se passe là-bas. On n'en parle pas trop, le massacre là-bas qu'ils font ». L'internet est une source d'information importante pour ce jeune adolescent: « J'essaie d'aller dans les petits sites ». Il précise ce qu'il entend par « petits sites »: « Genre des sites qui ne sont pas très connus et qui montrent des vidéos. Ça parle de... Ça donne une idée... ». Il exprime quelques doutes sur la fiabilité de ces sites, cependant contrepoints intéressants de la télévision: « Après c'est pas fiable à 100 % mais déjà c'est différent de ce qu'ils disent à la télé ». Il conclut par un jugement plus englobant: « il faut se renseigner plus. Il ne faut pas se baser que sur un site ou sur ce qui est dit à la télé ». Il discute avec son binôme, qui lui se déclarera tout au long de l'entretien nullement intéressé par l'actualité. Les échanges montrent une forte divergence sur le crédit à accorder aux médias. L'adolescent veut démonter à son binôme que « la télévision et l'internet aussi, c'est du bourrage de crâne ». Il argumente sur la désinformation en faisant référence à

la première guerre mondiale: « Pendant la première guerre mondiale il y avait du bourrage de crâne de la population. Mais là pareil! Qui dit qu'on est pas...? ». L'autre jeune ne partage pas son analyse: « oui mais non, c'était pendant la première guerre mondiale ». L'adolescent lui rétorque: « eh bé mais maintenant aussi il y a des trucs comme ça. Ils disaient que la guerre, c'est bien, alors... ». Le binôme n'est pas convaincu, « c'était par rapport à l'époque ». Le jeune adolescent s'anime: « mais maintenant aussi il y a du bourrage de crâne, allez! ». Chacun restera sur sa position, l'un sceptique, l'autre plus confiant envers les médias.

Discussion

Nous avons annoncé traiter les pratiques d'information de ces jeunes du fait du contraste avec celles des autres jeunes interviewés. Le contraste porte sur trois points: le fort intérêt pour l'actualité, la variété et combinaison des médias d'actualités consultés, la lecture critique prépondérante de l'information et des médias d'actualité.

1. Ces deux jeunes adolescents montrent une motivation forte à se tenir au courant de l'actualité internationale. Le contexte personnel des deux jeunes influe fortement sur leurs centres d'intérêt en matière d'information. En témoigne la centralité des sujets d'actualités internationales concernant les populations et les conflits des aires géographiques du pays d'origine de leur famille. Nous retrouvons les mêmes constats d'appétence forte d'information d'actualités des jeunes étudiés dans les travaux danois et norvégiens, précédemment cités (Drotner & Kobbernagel, 2014; Eide, Krøvel, & Knudsen, 2014). La focalisation sur les questions internationales indique une socialisation politique que l'on pourrait qualifier de précoce. On le sait, l'intérêt pour les questions politiques décuple les pratiques informationnelles (Le Hay, Vedel, Chanvri, 2011). Le fait que l'actualité internationale qui concerne les deux jeunes, réfère à des situations de conflits majeurs est aussi un facteur à prendre en considération. S'informer devient crucial quand la vie quotidienne est affectée par des conflits durs (Lemish, 2015; Carter, 2013). On pourrait objecter que les deux adolescents de ce groupe ne vivent pas dans un pays connaissant de tels conflits. On suggèrera ici que leur curiosité informationnelle résulte probablement d'un enchevêtrement entre la situation géopolitique qui les implique et leur expérience de l'appartenance à un groupe minoritaire (cf. l'indignation de la jeune sur la confusion dans les médias entre jeune en crise d'adolescence et djihadiste). Durant l'entretien (individuel), la jeune adolescente met en avant son origine plutôt que sa nationalité, ce qui est très fréquent chez les adolescents d'ascendance étrangère comme l'a bien montré Ribert (2006)¹³, la définition de soi par l'origine s'estompant avec l'entrée dans l'âge adulte et la définition par la nationalité primant. L'adolescente y ajoute son appartenance religieuse, auto-déclaration pouvant également être reliée à son jeune âge, la religiosité étant particulièrement marquée chez les plus jeunes¹⁴. Si nous revenons sur la présentation que la jeune a faite d'elle-même c'est parce qu'elle peut constituer un autre facteur explicatif de son besoin de s'informer. Tournier (2011) a ainsi constaté que

13. Ribert E., 2006, étudiant des jeunes d'origine espagnole, marocaine, portugaise, tunisienne, turque.

14. Tournier V., 2011.

le niveau de politisation des jeunes musulmans était plus fort que celui des autres jeunes. Une des pistes fournies par l'auteur réside dans les possibles impacts des débats médiatiques sur les banlieues et l'islam. Les critiques du traitement médiatique qu'adresse l'adolescente aux médias institués sont effectivement nombreuses et croisées avec les problématiques inscrites dans son contexte personnel. On peut penser qu'il en est de même pour le jeune (non déclaré peut-être parce qu'il s'agissait d'un entretien en présence d'un autre jeune), fortement sensibilisé par la situation de populations musulmanes opprimées dans le monde et manifestement s'intéressant, sans les citer, à la situation politique des pays du Moyen-Orient (son évocation d'une situation de guerre). Quelles qu'en soient les raisons, s'informer est un moyen de comprendre le monde par tous les moyens. C'est d'ailleurs en termes de compréhension, littéralement d'« explications », qu'une des jeunes exprime son fort besoin d'information.

2. Le deuxième contraste frappant avec le premier groupe, réside dans l'intensité des pratiques d'information (quotidiennes pour la jeune) et la pluralité des médias consultés (particulièrement pour la même jeune) ainsi que l'importance, clairement exprimé par les deux adolescents, de l'internet pour se tenir au courant et/ou notamment pour obtenir des informations que ne diffusent pas les médias institués sur les thèmes d'actualités internationales qui les intéressent (les deux jeunes). Les pratiques d'information des deux jeunes diffèrent quelque peu. Celles de l'adolescente se rapprochent de celles des groupes sociaux favorisés (Comby, 2013). Non seulement, l'adolescente fait usage d'une variété de supports d'information mais elle fait preuve remarquablement de sélectivité. L'autre jeune ne cite que la télévision et l'internet. L'appartenance sociale joue probablement. L'adolescente dispose de ressources culturelles familiales (père ayant été à l'université, écoute des émissions d'actualités dont Arte avec le père) dont ne semble pas bénéficier l'autre jeune (père ouvrier) qui se retourne uniquement vers l'internet pour contourner les limites informatives de la télévision. La filière scolaire suivie par l'adolescente la dote également de connaissances élargies de chaînes télévisuelles et des titres de médias.

3. Enfin, troisième contraste, la réception par ces deux jeunes des informations et médias dévoile un ensemble de critiques plutôt bien argumentées parvenant à mettre à jour quelques fonctionnements des médias, agenda médiatique, cadrage biaisé des jeunes originaires de pays arabes, spectaculisation (évoqué en termes de dramatisation) de l'information, voire désinformation. Ces critiques sont récurrentes dans les études sur les pratiques médiatiques de jeunes issus de l'immigration arabe (Lamloum 2007; Mattelart, Settoul & Aoudia, 2014). L'écart, vécu comme incommensurable, entre ces représentations médiatiques et leurs représentations personnelles leur fournit les moyens analytiques pour penser les médias. Ces jeunes adoptent une lecture critique lors de leur réception médiatique. Est-elle alimentée par leur statut de spectateurs transnationaux, caractéristique et qualité conférées par de Block et Buckingham (2007) aux jeunes « issus de l'immigration », exposés à une pluralité de médias des pays d'accueil et des pays d'origine? Si

les deux jeunes n'évoquent pas les consommations d'information d'actualité des médias des pays d'origine, ils se réfèrent à d'autres formes d'information extra-européennes et déclarées journalistiques au moins pour une partie d'entre elles. La question se pose du transfert de telles capacités critiques lors de l'analyse des informations dans l'internet. Le jeune adolescent est ambivalent, évoquant successivement la « vérité dans les petits sites » et la nécessité d'avoir une distance critique vis-à-vis de tout média. La situation de jeune interviewé face à une adulte et le cadre de l'interview, l'école, sont de nature à générer ce discours en conformité avec les enseignements vis-à-vis de l'internet. Cependant, la controverse avec son binôme suggère une capacité critique capable d'être étendue aux informations de l'internet quelle que soit la source. Son argumentaire, judicieux, puisé dans ses cours d'histoire, sur l'usage des médias à des fins de propagande militaire lors de la première mondiale s'applique à la télévision et à l'internet. De son côté, la jeune adolescente établit une hiérarchie informationnelle au sommet de laquelle elle place Arte et Courrier international. Son rejet critique des informations d'actualité est avant tout un rejet des médias télévisuels grand public, qui ne sont pas de « bons médias ni pour transmettre l'information ni pour en prendre connaissance » (Soulages, 2009).

Discussion générale et conclusive

À l'issue de l'analyse prenant appui sur la séparation des jeunes en deux groupes distincts, il faut discuter la pertinence de la dissociation opérée. Celle-ci a eu pour intérêt de sonder ce qui apparaissait à première vue comme différences frappantes. Effectivement, les deux jeunes « originaires d'un pays du Maghreb » (groupe 2) montrent une forte appétence pour l'actualité qui se traduit par une intensité des pratiques d'information et par l'usage d'une pluralité de supports d'information, que l'on ne retrouve chez aucun des 29 jeunes « autochtones » (groupe 1), y compris celles et ceux se disant intéressés par l'actualité. De même, l'intérêt pour l'actualité surtout nationale pour les jeunes du groupe 1 et surtout internationale pour les jeunes du groupe 2 les différencie. De ce fait, l'information d'actualité à laquelle ils/elles sont exposés est suffisante pour le groupe 1 qui n'éprouve généralement pas le besoin de s'informer davantage, notamment dans l'internet contrairement aux jeunes du groupe 2. De même, la réception de l'information et des médias d'actualités des deux groupes diverge dans la profondeur critique vis-à-vis des médias, indéniable chez les jeunes du groupe 2. Doit-on en conclure que les pratiques d'information du groupe 1, à la lumière de celles du groupe 2, ne sont que l'expression de la fameuse apathie de la jeunesse vis-à-vis des questions sociales et politiques? Il nous faut ici réunir les deux groupes dans une même compréhension. Si l'appétence informationnelle est révélatrice d'un intérêt pour les questions politiques et que « toute socialisation politique est datée » (Muxel, 2001) alors la notion de « période » devient centrale dans l'analyse des pratiques d'information d'actualité des jeunes. Dans une autre période, avec un contexte politique impliquant plus fortement les 29 autres jeunes¹⁵, nous n'aurions sûrement pas retrouvé un tel contraste et en conséquence, la distribution en deux groupes de nos

15. Nous pensons au contexte rencontré en 2005 dans nos travaux antérieurs, durant les manifestations lycéennes contre le CPE (Contrat première embauche). Nous y avons vu des jeunes particulièrement à l'affût d'informations.

interviewés n'aurait pas eu lieu d'être. Dans la période politique et médiatique actuelle, particulièrement complexe pour les jeunes d'origine étrangère, les pratiques d'information de ceux-ci semblent refléter un travail incessant de réponse aux représentations médiatiques dans lesquelles ils ne se reconnaissent pas. On ne mesure sûrement pas suffisamment ce que coûte cognitivement et émotionnellement ce travail informationnel intensif à l'âge du divertissement.

Bibliographie

- AMEY P., ZIMMERLI V., « Les pratiques informationnelles des adolescents. Du “push-pull” aux réseaux sociaux », *Jeunes et médias, Les Cahiers francophones de l'éducation aux médias*, 2013, 6, p. 47-61.
- BANAJI S., CAMMAERTS B., “Citizens of Nowhere Land: Youth and news consumption in Europe”, *Journalism Studies*, 2015, 16 (1), p. 115-132.
- BERTHAUT J., *La banlieue du « 20 heures »*, Marseille, Agone, 2013.
- BUCKINGHAM D., *La mort de l'enfance, Grandir à l'âge des médias*, Paris, Colin, 2010.
- CARTER C., “Children and the news: Rethinking citizenship in the twenty-first century”, in LEMISH (ed.), *The Routledge international Handbook of children, adolescents and media*, London, Routledge, 2013, p. 255-262.
- COMBY J.-B., « L'orientation sociale des goûts en matière d'actualité », in JOUËT J., RIEFFEL R. (dirs), *S'informer à l'ère numérique*, Paris, Presses universitaires de Rennes, 2013, p. 31-57.
- DE BLOCK L., BUCKINGHAM D., *Global Children, Global media: Migration, media and childhood*, Palgrave Macmillan, 2007.
- DONNAT O., *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique: enquête 2008*, Ministère de la culture et de la Communication, 2008.
http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/08resultat_chap6.php
- DROTNER K., KOBBERNAGEL C., “Toppling hierarchies? Media and information literacies, ethnicity, and performative media practices”, *Learning, Media and Technology*, 2014, 39 (4), p. 409-428.
- EIDE E., KRØVEL R., KNUDSEN A. M., “Transnational orientations in a global media landscape: Youth, media, war and conflict”, *Conflict & Communication*, 2014, 13 (1).
- GOULET V., *Médias et classes populaires: Les usages ordinaires des informations*, Bry-sur-Marne, INA, 2010.
- GRANATA A., PISCHETOLA M., « S'informer entre deux regards: compétences médiatiques des jeunes issus de l'immigration », *Recherches en communication*, 2010, 33, p. 85-99.
- HALL S. et al., « Codage/décodage », *Réseaux*, 1994, 12 (68), p. 27-39.
- HARGREAVES A. G., MAHDJOUR D., “Satellite television viewing among ethnic minorities in France”, *European Journal of Communication*, 1997, 12 (4), p. 459-477.
- JOUËT J., PASQUIER D., « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans », *Réseaux*, 1999, 17 (92-93), p. 25-102.
- LAMLOUM O., « De la nocivité des chaînes satellitaires arabes » in MATTELART T. (dir.), *Médias, migrations et cultures transnationales*, Bruxelles-Paris, De Boeck-INA, 2007, p. 121-133.
- LIEBES T., KATZ E., « Six interprétations de la série Dallas », traduit par E. Maigret et D. Dayan, *Hermès*, 1992, 11 (12), p. 125-144.
- LE HAY V., VEDEL T., CHANVRIL F., « Usages des médias et politique: une écologie des pratiques informationnelles », *Réseaux*, 2011, 170, p. 45-73.

- LENHART *et al.*, 2010, "Social media and young adults. Part 4: The internet as an information and economic appliance in the lives of teens and young adults", *Pew Research Center*.
www.pewinternet.org/2010/02/03/part-4-the-internet-as-an-information-and-economic-appliance-in-the-lives-of-teens-and-young-adults/
- LEMISH D., *Children and Media: A global perspective*, UK, Wiley Blackwell, 2015.
- MACÉ E., « Des "minorités visibles" aux néostéréotypes », *Journal des anthropologues*, Hors-série, 2007, p. 69-87.
- MATTELART T., SETTOUL E., AOUDIA K., « Les expériences médiatiques et communicationnelles ordinaires des populations issues de l'immigration en France », in MATTELART T. (dir.), *Médias et migrations dans l'espace euro-méditerranéen*, Paris, Mare & Martin, 2014, [chap. 15 & 16].
- MUXEL A., *L'expérience politique des jeunes*, Paris, Presses de Sciences Po, 2001.
- MUXEL A., « Citoyenneté », in LE BRETON D., MARCELLI D. (dir.), *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse*, Paris, PUF, 2010, p. 153-155.
- OCTOBRE S., *Deux pouces et des neurones, Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Paris, La Documentation française, 2014.
- PASQUIER D., *La culture des sentiments: l'expérience télévisuelle des adolescentes*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1999.
- RIBERT E., *Liberté, égalité, carte d'identité: Les jeunes issus de l'immigration et l'appartenance nationale*, Paris, La Découverte, 2006.
- SOULAGES J.-C., « Préface », in JESPERS J.-J., *Journalisme de télévision*, Bruxelles, De Boeck, 2009.
- TOURNIER V., « Les "Guignols de l'Info" et la socialisation politique des jeunes (à travers deux enquêtes iséroises) », *Revue française de science politique*, 2005, vol. 55, n° 4, p. 691-724.
- TOURNIER V., « Modalités et spécificités de la socialisation des jeunes musulmans en France: Résultats d'une enquête grenobloise », *Revue française de sociologie*, 2011, vol. 52, p. 311-352.
- WEBSTER J. G., *The Marketplace of attention: How audience take shape in a digital age*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 2014.

Les courts métrages produits par
des adolescents montréalais dans le cadre
du projet Clip ton 514 : quelle représentation
médiatique de la diversité ?

The short films produced by Montreal
teenagers during the Clip ton 514 project:
which media representation of diversity?

Mathieu Bégin

Doctorant

Groupe de recherche sur les jeunes et les médias (GRJM)

Département de communication Université de Montréal

Résumé La recherche présentée ici se penche sur la représentation médiatique de la diversité contenue dans 68 courts métrages produits par des adolescents montréalais, dans le cadre d'un projet d'éducation cinématographique et interculturelle nommé Clip ton 514. Elle aborde la diversité au-delà de la question de la diversité ethnoculturelle, avec une préoccupation par rapport à d'autres dimensions de la diversité, comme l'âge, le sexe et le rôle social des personnages représentés à l'écran. Afin de saisir cette représentation de la diversité, une analyse de contenu de type mixte a été réalisée. Nos résultats montrent que les cinéastes adolescents ayant participé au projet Clip ton 514 avaient un souci pour la question de la diversité, dans toutes ses dimensions. En conclusion, nous insistons sur l'importance de mettre en valeur la question de la diversité dans le cadre de toute activité d'éducation aux médias.

MOTS-CLÉS

Adolescents • Montréal • Production • Films •
Représentation médiatique •
Diversité multidimensionnelle

Abstract The research presented here examines the representations of diversity contained in 68 short films produced by Montreal teenagers during a cinematographic and intercultural education context. It addresses the diversity beyond the question of ethnocultural diversity, with a focus on other dimensions of diversity, such as age, gender and social roles of characters depicted on the screen. To seize this representation of diversity, a mixed type content analysis has been completed. Our results show that teenage moviemakers involved in the Clip ton 514 project had a concern for the issue of diversity, in all its dimensions. In conclusion, we emphasize on the importance of highlighting the issue of diversity in the context of any media education activity.

KEY WORDS

Teenagers • Montreal • Production • Films •
Media representation • Multidimensional diversity

Les courts métrages produits par des adolescents montréalais dans le cadre du projet Clip ton 514 : quelle représentation médiatique de la diversité ?

La diversité, les adolescents montréalais et les médias

Le projet « Clip ton 514 » et ses visées éducatives

La ville de Montréal, métropole du Québec, deuxième ville la plus peuplée au Canada après Toronto, et plus importante ville francophone d'Amérique du Nord, qui accueille 1,9 million d'habitants (Montréal, 2014), fait partie de ces grandes villes qui doivent veiller à l'intégration de leurs nouveaux arrivants. À titre indicatif, dans la métropole québécoise, on compte environ 186 nationalités et 150 langues différentes chez les jeunes fréquentant l'école, selon les chiffres récoltés par la Commission scolaire de Montréal en 2006¹.

Bien que ces jeunes appartiennent tous à la « communauté montréalaise », ils ne constituent toutefois pas un groupe homogène de la société québécoise. En effet, comme le montre l'étude de Bourassa-Dansereau (2014) sur la question de l'égalité entre les femmes et les hommes, ces jeunes peuvent parfois entretenir des représentations sociales différentes au regard de certaines valeurs et pratiques sociales, qui varient en fonction de leurs groupes ethnoculturels d'appartenance. Et c'est là un défi auquel sont confrontés les acteurs responsables du dialogue interculturel à Montréal : intégrer les jeunes des multiples communautés ethnoculturelles, religieuses et linguistiques à ce dialogue.

Un des dispositifs d'intervention mis en place à Montréal, dans le but de favoriser le dialogue interculturel chez les jeunes, est le projet Clip ton 514², créé de manière conjointe par le Forum jeunesse de l'île de Montréal, la Conférence régionale des élus (CRÉ) de Montréal et l'organisme de lutte contre le décrochage scolaire Fusion jeunesse. Ce projet s'inscrit dans le cadre du Plan d'action de la région de Montréal en matière d'immigration, d'intégration et de relations interculturelles du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec. Il est précisément dédié aux jeunes d'âge scolaire secondaire âgés de 12 à 17 ans, c'est-à-dire aux adolescents³.

Concrètement, dans le cadre du projet Clip ton 514, les adolescents montréalais sont invités à produire un court-métrage d'une durée de trois minutes

1. Il n'existe pas de statistiques plus récentes à cet égard.
2. « 514 » est l'indicatif téléphonique régional de l'île de Montréal. Il est aussi devenu un symbole de la culture jeune et urbaine montréalaise.
3. Au Québec, le système scolaire est divisé en quatre grands niveaux : l'éducation préscolaire et primaire, l'enseignement secondaire, le cégep et l'université. Les jeunes fréquentant le secondaire, de la première à la cinquième année d'études, sont, en règle générale, âgés de 12 à 17 ans. Jusqu'à la cinquième année du secondaire, le système d'éducation québécois est identique au système d'éducation belge. En comparaison avec le système d'éducation français, le secondaire correspond aux années s'échelonnant de la classe de cinquième (collège) à celle de première (lycée).

autour du thème de la diversité culturelle et du dialogue interculturel, en français, ou en anglais avec sous-titres français. Accompagnés d'un étudiant universitaire en études cinématographiques, les adolescents doivent procéder, sur une période de six mois, de novembre à avril, à la scénarisation, au tournage et au montage de leur film. L'ensemble du travail a lieu en contexte non formel, c'est-à-dire à l'extérieur des périodes de classe, sans reconnaissance en tant que travail scolaire évalué et noté (Werquin, 2010). Les adolescents qui participent au projet le font de leur propre initiative, avec comme principale motivation l'obtention du prix du meilleur court-métrage lors du gala de fin d'année. En 2013-2014, environ 450 adolescents ont participé au projet. Au terme des trois années scolaires de déploiement de celui-ci, 2011-2012, 2012-2013 et 2013-2014, 68 courts-métrages d'adolescents ont été produits⁴.

La mission d'éducation en contexte non formel du projet Clip ton 514 est double: elle vise à la fois une éducation cinématographique et une éducation interculturelle au « vivre ensemble ». Premièrement, elle vise à former ses jeunes participants à l'usage des technologies numériques permettant la production de films et à leur apprendre le langage de l'image en mouvement (Poyntz, 2012). Deuxièmement, elle vise à encourager ces mêmes jeunes à discuter entre eux de leur groupe ethnoculturel d'appartenance, dans le but de réduire les stéréotypes que les adolescents entretiennent à l'égard de *l'autre*, des *autres* (Abdallah-Preteille, 2013). Enfin, comme les réalisations des adolescents sont diffusées en salle le soir d'un gala et qu'elles sont toutes mises en ligne sur YouTube, le projet vise ultimement à montrer à un public plus large le rapport qu'entretiennent les adolescents montréalais avec la diversité culturelle ainsi qu'avec les tensions et les bienfaits qui l'accompagnent.

Les retombées des activités de production filmique avec des jeunes

Les activités de production filmique menées en contexte éducatif non formel ont déjà fait l'objet d'études montrant leurs retombées positives sur le développement des jeunes y participant. De nombreuses études montrent en effet que de telles pratiques participent positivement à la construction identitaire individuelle et collective des jeunes (Chan, 2006; Cronje, 2010), à leur capacité à travailler en collaboration (Evans et Foster, 2009; Fleetwood, 2005; Stack, 2009), au développement de leur sens de la communauté (Charmaraman, 2013; Mampaso, 2010; Riecken, Tanaka et Scott, 2006; Smith, 2012), au développement de leur autonomie (Beaty, 2013; Fotenos et Rohatgi, 2007; Levy et Weber, 2011), à l'amélioration de leur estime de soi (Dowdy, Reedus, Anderson-Thompkins et Heim, 2003), à leurs capacités à formuler une parole critique à l'égard d'enjeux sociaux qui les concernent (Boldt, 2009; Dunsmore et Lagos, 2008; Lashua, 2010; Obregón et Rojas Martínez, 2014; Owusu, 2010; Riecken, Conibear, Michel, Lyall, Scott, Tanaka, Stewart, Riecken et Strong-Wilson, 2006; Stack, 2008; Zanotti, 2009), à leur apprentissage de nouveaux savoirs sur des objets de connaissances précis (Tynan et Loew, 2010), ainsi qu'à leur maîtrise des langages médiatiques (le geste, l'oral, les textes, la musique, les images fixes et en mouvement) (Joanne, Birney et Reedus, 2004). Selon

4. Ces chiffres étaient disponibles sur le site web de Clip ton 514 jusqu'en août 2014. Depuis, le projet a changé de nom et se nomme tout simplement « Clip ». Il cherche désormais à rejoindre les jeunes à l'extérieur de l'île de Montréal, à qui il propose d'en apprendre davantage sur le cinéma québécois. Les chiffres les plus récents concernant le projet Clip ton 514 ne sont plus disponibles en ligne.

l'étude de Vacaflor (2012), le sentiment de reconnaissance de la part des pairs et du public serait également une retombée significative pour les jeunes qui participent à des activités de production filmique en contexte éducatif non formel. Cela dit, de telles retombées ne sont pas propres aux activités rendues possibles par les plus récentes technologies numériques, mais étaient aussi observées il y a quelques années. L'étude de Valmont (1994), notamment, montrait l'impact positif des activités de production filmique en contexte éducatif non formel sur la réussite scolaire de jeunes apprenants réfractaires à l'environnement scolaire formel.

Les médias sociaux : de nouveaux lieux d'apprentissage

Bien que les retombées des projets de production filmique pour les jeunes y participant soit un sujet largement documenté, comme nous venons de l'indiquer, les productions filmiques découlant de ces projets, de même que les discours et les représentations qu'elles véhiculent, demeurent des objets d'analyse peu documentés. En effet, nous retrouvons, dans les écrits scientifiques sur les jeunes et les médias, peu ou pas d'études se penchant sur l'analyse des contenus des productions médiatiques des jeunes. Dans un contexte où de telles productions sont de plus en plus publiées et diffusées dans les médias sociaux (Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, etc.), qui constituent désormais une source d'accès aux savoirs privilégiée par les jeunes, il apparaît pertinent, à l'heure actuelle, de s'interroger sur les discours et les représentations que véhiculent les productions médiatiques des jeunes qui se retrouvent en ligne.

Selon une récente enquête pancanadienne menée par l'organisme Habilo-Médias (Steeves, 2014a) auprès de 5436 élèves de la 4^e année primaire à la 5^e année secondaire, donc âgés de 10 à 17 ans, 78 % des jeunes désignent l'internet comme étant leur source première d'information concernant les actualités, les questions de santé et les difficultés relationnelles, et 75 % des jeunes affirment que YouTube fait partie des cinq sites dont ils ne pourraient pas se passer. À la lumière de ces chiffres, qui illustrent l'importance qu'occupent aujourd'hui les médias sociaux dans les pratiques d'information et d'apprentissage des jeunes, il apparaît d'autant plus pertinent de questionner les discours et les représentations que véhiculent les productions médiatiques des jeunes publiées et diffusées en ligne. Des discours et des représentations médiatiques, qui, comme nous l'expliquerons ci-dessous, ne sont jamais neutres et ne sont jamais sans incidences sociales.

Pourquoi questionner les représentations médiatiques de la diversité?

Selon McQuail (1992), dans les sociétés démocratiques, les producteurs de contenus médiatiques devraient, en théorie, participer au maintien de la diversité sociale en jouant trois rôles fondamentaux: 1) en reflétant l'ensemble des différences existantes au sein de la société; 2) en offrant un accès égal aux groupes exprimant des points de vue divergents au regard des enjeux publics; et 3) en fournissant un large éventail de choix aux individus en matière d'information (cité dans Karppinen, 2006).

Cela dit, en pratique, représenter la différence et la diversité sexuelle, ethno-culturelle ou linguistique dans les médias, de manière juste et réaliste, a toujours été un enjeu délicat, suscitant des débats au sein des communautés de chercheurs et d'activistes préoccupés par cette question, comme le rappelle Georgiou (2009), dans un texte intitulé « *Media Representation of Diversity: The Power of the Mediated Image* ». Cette même question était d'ailleurs au cœur des premiers questionnements intellectuels de Stuart Hall, pionnier des cultural studies, qui insistait sur le rôle des représentations médiatiques dans la reproduction des inégalités sociales et des stéréotypes raciaux entretenus au sein de la société (Hall, 2013). Encore aujourd'hui, des études montrent que les représentations médiatiques du monde ne sont jamais neutres et sans incidences sociales.

Par exemple, García-Muñoz et Fedele (2011), qui ont étudié la représentation du genre dans le populaire téléroman jeunesse étatsunien *Dawson's Creek*, en analysant un corpus de 18 épisodes provenant de trois des six saisons de la série, ont montré le caractère stéréotypé de la représentation des genres dans la télé-série. Plus précisément, l'étude en question montre que les personnages féminins de la série sont moins nombreux que les personnages masculins (45,6 %, contre 54,4 %) et que les personnages féminins sont généralement minces physiquement, alors que les personnages masculins sont habituellement musclés. De leur côté, Behm-Morawitz et Mastro (2008), qui ont analysé les contenus de 20 films populaires pour adolescents produits aux États-Unis entre 1995 et 2005, ont montré que les personnages féminins présents dans ces films étaient représentés comme plus agressifs que les personnages masculins. Leur recherche, qui comportait aussi une enquête par questionnaire menée auprès de 135 jeunes de 19 et 20 ans, montre également que les collégiens ayant visionné les films analysés entretenaient des représentations cognitives stéréotypées au regard de l'amitié féminine et des rôles des hommes et des femmes dans la société.

À la lumière de ce que nous venons de rapporter à propos des enjeux relatifs à la question de la diversité à Montréal, aux pratiques d'information et d'apprentissage dans les médias sociaux chez les jeunes et aux incidences individuelles et sociales des représentations véhiculées par les médias, il nous est apparu pertinent de répondre à la question de recherche suivante : Comment les adolescents ayant participé au projet Clip ton 514 de 2011 à 2014 ont-ils représenté la diversité dans leurs productions filmiques qui ont été publiées sur YouTube ? L'objectif général de l'étude présentée ici est donc le suivant : Décrire les représentations médiatiques de la diversité contenues dans les productions filmiques des adolescents ayant participé au projet Clip ton 514 de 2011 à 2014 ayant été publiées sur YouTube.

Quelques clarifications conceptuelles

La question de recherche que nous venons de présenter renferme deux concepts centraux, qu'il convient de circonscrire et d'opérationnaliser : le concept de représentations médiatiques et celui de diversité. Nous présentons ci-dessous le sens que nous donnons à ces concepts et ce qu'ils nous ont conduit à opérer comme démarche méthodologique.

Des représentations sociales ou médiatiques?

Comme l'explique Marková (2007: 175), dans un ouvrage sur les représentations sociales: « Le mot "représentation" existe en français depuis le XIII^e siècle. Il a toujours été très polysémique, désignant diverses activités de l'esprit, comme la production d'images, de symboles et de signes, aussi bien que des démonstrations graphiques comme les coordonnées cartésiennes, ou que l'imitation ». Nous nous affairerons ici à faire la distinction entre deux construits étroitement liés, ceux de représentations sociales et de représentations médiatiques.

Bien qu'il existe plusieurs perspectives d'étude des représentations sociales, on s'entend généralement pour dire qu'une représentation sociale désigne une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme « savoir de sens commun » ou encore « savoir naïf » » (Jodelet, 1994: 36, citée par Grenon, Larose et Carignan, 2013: 46). Abric (2003: 13-14), que nous nous permettrons de citer longuement, définit ainsi ce qu'est une représentation sociale:

« Une représentation sociale est l'ensemble organisé et hiérarchisé des jugements, des attitudes et des informations qu'un groupe social donné élabore à propos d'un objet. Les représentations sociales résultent d'un processus d'appropriation de la réalité, de reconstruction de cette réalité dans un système symbolique. Elles sont intériorisées par les membres du groupe social, et donc collectivement engendrées et partagées. Elles sont *les visions du monde* que développent les groupes sociaux; visions du monde qui dépendent de leur histoire, du contexte social dans lequel ils baignent et des valeurs auxquelles ils se réfèrent. Elles correspondent au sens commun, à ce que les gens *pensent connaître* et *sont persuadés de savoir* à propos d'objets, de situations, de groupes donnés [...] La prise en compte des représentations sociales amène à poser qu'il n'existe pas de réalité objective. Toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par les individus et les groupes, reconstruite dans un système sociocognitif. C'est cette réalité appropriée et restructurée qui constitue, pour l'individu ou le groupe, la réalité même. »

Dans un article intitulé « Quand mon personnage préféré consomme: usages et représentations des médicaments et des drogues dans la websérie *Skins* », Thoër et Lévy (2012), qui font référence à Jodelet (1994), affirment qu'ils étudient les représentations sociales véhiculées par la série télévisée au regard des drogues et des médicaments. Or, comme nous venons de le voir, les représentations sociales désignent des ensembles de savoirs de sens commun partagés par des groupes d'individus. En ce sens, on ne peut donc pas affirmer que l'on étudie des représentations sociales si l'on analyse des discours construits et médiatisés, et encore moins des contenus produits par des industries culturelles. En étudiant de tels produits, on ne peut, au mieux, avoir accès aux représentations cognitives (individuelles) des auteurs de la télésérie au regard des thèmes qu'elle aborde. Ce glissement de sens du concept de « représentations sociales » est également présent dans le

travail de Leavitt, Covarrubias, Perez et Fryberg (2015), qui se sont penchés sur la question de la représentation des Amérindiens dans les médias étasuniens. Ce ne sont donc pas des représentations sociales qu'ont étudiées ces chercheurs, mais bien des représentations médiatiques.

Selon Hall (2013), les représentations médiatiques sont des manières de construire des connaissances à propos d'un thème ou d'une pratique en particulier et d'y référer, à l'aide d'images fixes ou en mouvement, de la voix, de l'écrit, de la gestuelle, de la musique, etc. Elles sont des manières de cadrer la réalité sociale et d'orienter les valeurs, les attitudes et les comportements des usagers des médias par rapport à celle-ci (King et Watson, 2005). Ainsi, l'étude des représentations médiatiques, telle que nous l'envisageons ici, désigne l'observation de la mise en scène des personnages, des actions, des temps et des lieux contenus dans un ensemble de documents médiatiques, en vue de décrire les tendances dominantes au sein de cet ensemble, de manière objective. Si nous employons cette expression au singulier plutôt qu'au pluriel dans le cadre de l'étude présentée ici, c'est que nous cherchions à identifier *la* représentation médiatique dominante parmi l'ensemble des représentations médiatiques que nous avons analysées. Au plan méthodologique, cette approche des représentations se traduit par une analyse de contenu thématique de type mixte, à la fois qualitative et quantitative.

Cela étant dit, bien que nous faisons ici la distinction entre les représentations médiatiques et les représentations sociales, il importe de préciser que les premières, tout comme les secondes, sont aussi des assemblages d'idées imagées qui permettent aux individus de savoir, dans un contexte social donné, ce qui est juste ou non, ce qui est approprié ou non, ce qui est pertinent ou non, au regard d'un enjeu social, d'une pratique sociale ou d'une institution, par exemple. Il importe également de souligner que ces deux univers symboliques n'existent pas et n'évoluent pas de manière indépendante l'un par rapport à l'autre. Selon Roussiau et Bonardi (2001), les médias seraient des vecteurs de diffusion de connaissances et d'opinions au regard des phénomènes sociaux, qui diffuseraient les représentations sociales dominantes dans l'espace social et qui participeraient à la fois à leur consolidation et à leur changement.

Bien qu'on ne puisse pas affirmer hors de tout doute que les représentations médiatiques sont le reflet exact des représentations sociales, ou vice versa, il faut toutefois reconnaître que l'étude des représentations médiatiques peut nous fournir des informations par rapport aux représentations sociales existantes au sein de certains groupes sociaux à un moment donné. Et cela nous apparaît d'autant plus vrai dans le cas de l'étude de représentations médiatiques qui sont le fruit de productions amateurs plutôt que le résultat de l'activité de producteurs professionnels rémunérés, travaillant pour une grande entreprise médiatique.

De la diversité culturelle à une diversité multidimensionnelle

Dans le cadre du travail de recherche présenté ici, nous avons défendu la pertinence de répondre à la question suivante: Comment les adolescents ayant participé au projet Clip ton 514 ont-ils représenté la diversité dans

leurs productions filmiques qui ont été publiées dans YouTube? Comme l'exprime Karppinen (2006), la diversité dans les médias est aujourd'hui devenue une fin désirable en soi, fondée sur les mérites indiscutables de la diversité sociale, politique et culturelle au sein des sociétés démocratiques. Mais ce même auteur nous met en garde quant à la possibilité qu'une attention accrue par rapport à une forme de diversité puisse éclipser l'attention que nous accordons à une autre forme de diversité. En clair, nous dit Karppinen, il ne faudrait pas, par exemple, laisser dans l'ombre la question de la diversité sexuelle au profit de la diversité ethnique.

Selon Gopaldas et DeRoy (2015), la représentation de la diversité dans les médias peut être analysée en recourant à deux approches différentes. D'une part, une approche unidimensionnelle, qui examine la diversité en fonction d'un seul critère (l'origine ethnique, l'appartenance religieuse, l'âge, le sexe, l'orientation sexuelle ou la langue des personnages, par exemple). D'autre part, une approche intersectionnelle, qui aborde la diversité en fonction de catégories croisées. Par exemple, les chercheurs adoptant une perspective intersectionnelle se questionneront sur la représentation (ou la non-représentation) des femmes noires lesbiennes dans les médias (Cho, Crenshaw et McCall, 2013).

Ce n'est pas dans cette perspective intersectionnelle que s'inscrit notre étude, mais plutôt dans une approche multidimensionnelle. Notre démarche visait plutôt à saisir « la diversité dans sa diversité ». Nous voulions voir si les adolescents à qui l'on avait confié le mandat de mettre en images la diversité culturelle ne laissaient pas dans l'ombre d'autres dimensions de la diversité (l'âge, le sexe, la langue, etc.). Tsetsura (2011), qui propose le concept de « diversité multidimensionnelle » pour étudier la représentation de la diversité dans l'espace public, invite les chercheurs à déployer ce concept en un maximum de dimensions observables. Les dimensions que nous avons retenues pour notre analyse sont les suivantes: l'âge des personnages, le sexe des personnages, le rôle des personnages dans les récits, la langue des personnages, le groupe ethnoculturel des personnages et les comportements des personnages. Comme nous nous intéressions à des représentations médiatiques plutôt qu'à des représentations sociales, nous avons donc aussi accordé une attention aux lieux dans lesquels les personnages mis à l'écran interagissaient ainsi qu'aux genres filmiques produits par les jeunes cinéastes amateurs. Ces catégories d'analyse sont définies de manière plus approfondie et sont opérationnalisées dans la section intitulée « Les catégories d'analyse retenues », présentée plus loin.

L'analyse du contenu des représentations

Une analyse de contenu de type mixte

La méthode retenue ici pour saisir la représentation médiatique de la diversité contenue dans les courts-métrages produits par les adolescents ayant participé au projet Clip ton 514, et ultimement dégager la représentation médiatique dominante de la diversité, est l'analyse de contenu. L'analyse

de contenu est généralement définie comme un ensemble de méthodes consistant à analyser des documents audio, visuels ou écrits, dans le but d'en extraire du sens ou d'identifier la récurrence de certaines unités de sens à l'intérieur de ceux-ci (Bonneville, Grosjean et Lagacé, 2007; De Bonneville, 2006; Manganello et Martin, 2009; Riffe, Lacy et Fico, 2014; Sabourin, 2010).

De manière générale, en sciences sociales, on distingue deux grands types d'analyse de contenu, soit les analyses qualitatives, qui visent à saisir la signification inscrite dans des documents, et les analyses quantitatives, qui visent à saisir le contenu objectif des documents, grâce à des techniques de codage, de comptage et de dénombrement (Bonneville, Grosjean et Lagacé, 2007; Leray, 2008). En ce qui nous concerne, la méthode mobilisée ici est l'analyse de contenu dite « mixte », qui est à la fois qualitative et quantitative (Johnson, Onwuegbuzie et Turner, 2007). Cette méthode nous a permis d'identifier certaines sous-catégories significatives dans les représentations produites par les jeunes cinéastes, tout en quantifiant leur récurrence de manière systématique.

Le corpus analysé

Dans le cadre de l'étude présentée ici, aucun échantillonnage n'a dû être réalisé, puisqu'il était possible pour nous, avec les ressources et le temps dont nous disposions, d'analyser les 68 courts-métrages d'environ trois minutes et demie qui ont été produits par les jeunes participants au projet Clip ton 514 durant les années 2011-2012 ($n = 17$), 2012-2013 ($n = 17$) et 2013-2014 ($n = 34$). Parmi ces films, 57 ont été produits dans un contexte parascolaire, huit dans une maison de jeunes, un dans le cadre d'une collaboration entre une école et une maison de jeunes, un par les usagers d'un centre d'hébergement pour jeunes en difficulté et un par un corps de cadets. Les films sont d'une durée moyenne de 3 minutes et 30 secondes, le plus court ayant une durée de 2 minutes 5 secondes et le plus long une durée de 4 minutes 25 secondes. Au total, 3 heures, 58 minutes et 19 secondes de contenu ont été analysées. Chacun des films a été étudié de manière individuelle, sans fusion avec d'autres documents et sans segmentation.

Tous les documents audiovisuels ont été téléchargés depuis les deux chaînes YouTube de l'organisme Clip ton 514 (désormais nommé Clip)⁵, sur lesquelles on retrouvait aussi, lorsque nous avons entrepris notre recherche en septembre 2014, huit vidéos de formation à la production cinématographique, cinq vidéos de promotion du Gala Clip ton 514 et un doublon, qui n'ont pas fait l'objet de notre analyse. Afin d'en faciliter l'analyse et d'en assurer une disponibilité hors ligne, les films produits par les jeunes ont été téléchargés à l'aide du site internet KeepVid. Ainsi, dans le cadre de notre étude, YouTube a joué le rôle de base de données nous donnant accès aux messages que nous souhaitions étudier. YouTube a d'ailleurs déjà été utilisé par d'autres chercheurs en tant que base de données dans laquelle il fut possible de puiser des messages à analyser. Par exemple, Steadman, Chao, Strong, Maxwell et West (2014) en ont fait usage pour recenser 250 messages à visée sociale et éducative autour du thème de la lutte contre la distraction au volant chez les automobilistes. De leur côté, Stellefson, Chaney, Ochipa, Chaney, Haider,

5. Pour accéder à la chaîne YouTube où ont été publiés les courts métrages des saisons 2012-2013 et 2013-2014: <https://www.youtube.com/user/SelectionClipTon514/videos>. Pour accéder à la chaîne YouTube où ont été publiés les courts métrages des saisons 2011-2012: <https://www.youtube.com/user/FJClip/videos>.

Hanik, Chavarria et Bernhardt (2014) ont aussi recouru à YouTube pour récolter 223 vidéos publiées en ligne par des agences de santé et par des vidéastes amateurs autour du thème de la santé et des maladies pulmonaires, dans le but d'en dégager le potentiel éducatif.

Les catégories d'analyse retenues

Afin d'analyser le contenu des courts-métrages à l'étude, une grille de codage a été élaborée, permettant à la fois la description des mises en scène présentes dans les films et le calcul de leur récurrence. Celle-ci est constituée d'une série de catégories d'analyse fondées sur notre recension des écrits sur l'étude des représentations médiatiques et sur la question de la diversité. Les catégories d'analyse retenues pour notre analyse sont les suivantes :

- **L'âge des personnages** : appartiennent-ils au groupe des jeunes ou au groupe des adultes?
- **Le sexe des personnages** : sont-ils des filles/femmes ou des garçons/hommes?
- **Le rôle des personnages dans le récit** : sont-ils des personnages principaux ou secondaires? Un personnage principal est défini ici comme un personnage dont la présence et les actions sont essentielles au récit raconté et les personnages secondaires sont définis comme des personnages dont la présence et les actions influencent celles des personnages principaux.
- **La langue des personnages** : parlent-ils français, anglais ou une autre langue?
- **Le groupe ethnoculturel des personnages**. Bien que plusieurs recherches (surtout étasuniennes) retiennent les catégories suivantes : Blancs, Hispaniques, Asiatiques, Africains/Noirs et Natifs (Autochtones), nous avons plutôt opté pour une autre typologie, plus spécifique à la réalité du contexte montréalais. Nous avons plutôt retenu les catégories employées dans le discours officiel du Gouvernement du Québec, nous permettant ainsi une analyse plus fidèle à la réalité de notre contexte de recherche : les Québécois « de souche », les Anglo-Québécois, les Autochtones des Premières nations et les néo-Québécois. Dans la catégorie « Québécois de souche », nous avons inclus les personnages qui étaient à la fois caucasiens et qui avaient un accent québécois à l'oral. Dans la catégorie « Anglo-Québécois », nous avons inclus les personnages caucasiens parlant anglais ou ayant un fort accent anglophone. Dans la catégorie « Autochtones des Premières nations », nous avons inclus les personnages dont les traits physiologiques sont clairement distinctifs des personnes appartenant aux différentes nations autochtones présentes sur le territoire québécois (cheveux noirs, teint foncé, yeux en amandes). Enfin, dans la catégorie « néo-Québécois », nous avons inclus tous les personnages non distribuables dans les trois catégories définies précédemment ⁶.
- **Les comportements des personnages** : sont-ils coopératifs ou agressifs? Ici, les comportements coopératifs sont définis comme des comportements axés sur la coopération et l'inclusion, qui favorisent l'établissement d'un environnement de vie sain ainsi que le support des pairs et l'adaptation des individus au contexte. Ces comportements incluent les phénomènes

6. Nous sommes conscient que cette catégorisation est une construction sociale rigide, voire caricaturale, qui ne permet pas de tenir compte des identités multiples ou hybrides. Elle nous force à classer dans une seule catégorie un personnage joué par un adolescent, qui, dans la vraie vie, pourrait avoir des parents appartenant à deux groupes ethnoculturels différents et n'ayant pas la même langue maternelle, par exemple. C'est la principale limite de la catégorisation retenue ici pour les besoins de notre travail d'analyse de contenu.

observables suivants: apporter du support à un pair, inviter les autres dans notre cercle social, travailler en équipe, partager, résoudre des conflits, etc. À leur tour, les comportements agressifs sont définis comme des comportements directs ou indirects, qui causent du tort à l'estime de soi d'autrui ou à son statut social. Ces comportements incluent les phénomènes observables suivants: propager des rumeurs, humilier autrui en public, exclure autrui, bousculer une personne et frapper une personne, etc. Étant donné la thématique générale imposée aux jeunes cinéastes amateurs dans le cadre du projet Clip ton 514, à savoir la dialectique entre les tensions engendrées par la diversité culturelle et le dialogue interculturel comme mode de médiation sociale, tous les comportements observables contenus dans les courts-métrages que nous avons analysés étaient facilement distribuables dans les deux catégories présentées ici.

- **Les lieux des actions des personnages.** Les actions des personnages, dans un film, se situent et se déroulent toujours dans des lieux précis, qui ne sont pas sans influence sur le sens du récit. Nous avons retenu trois grandes catégories de lieux dans lesquelles nous avons classé les actions des personnages: la ville, le domicile familial des adolescents et l'école.
- **Les genres filmiques des films.** Un genre filmique ou médiatique est la cristallisation d'une somme de critères esthétiques et sémiotiques reconnus socialement comme étant un genre. Les genres filmiques les plus connus sont le drame, la comédie, le documentaire et le film d'animation (Lever, 1992). Ces catégories, à une certaine époque, se sont retrouvées bouleversées par les plus récentes possibilités offertes par la vidéo numérique, qui ont notamment donné lieu à la vidéo d'art expérimentale, notamment (Dubois, 2011). Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de classer les films analysés dans sept catégories, qui correspondaient davantage à la manière de faire des adolescents, dont les films alliaient souvent drame et humour dans même récit filmique. Ainsi, une dichotomie drame-humour s'avérait peu pertinente. Voici les sept catégories retenues: 1) la fiction réaliste; 2) la fiction fantastique; 3) le documentaire; 4) le film didactique ou pédagogique; 5) le vidéoclip; 6) le film d'art expérimental; 7) le film d'animation.

Toutes les catégories qui viennent d'être présentées, qu'elles concernent les personnages ou leurs actions, ou bien la mise en forme médiatique des récits, se déclinent en sous-catégories, pour un total de 453 catégories et sous-catégories d'analyse, qu'il serait impossible de présenter dans le cadre de cet article.

L'analyse des résultats et sa validité

Au terme de notre travail de codage, les données compilées nous ont permis de calculer des fréquences d'apparition des catégories d'analyse retenues, qui ont été présentées plus haut. L'analyse statistique que nous avons réalisée est de type descriptif. Cela signifie que nos données ne rapportent que des chiffres concernant la fréquence d'apparition de certaines variables, sans établir de liens entre ces variables.

Un des principaux critères pour juger de la scientificité d'une analyse de contenu comme la nôtre est de mesurer la fiabilité du travail de codage réalisé. Dans le cadre de cette étude, nous avons nous-mêmes assuré seul le travail de codage. Afin de mesurer la validité de ce travail de codage, nous avons réalisé une première ronde de codage auprès des films auxquels nous avons attribué les numéros 1, 11, 21, 31, 41, 51 et 61, qui représentaient 10,3 % de l'entièreté du corpus à l'étude. Nous avons ensuite réalisé à nouveau ce même travail d'analyse, à deux semaines d'intervalle, afin de mesurer la fiabilité de notre travail d'analyse. D'une vidéo analysée à une autre, le taux d'absence d'erreurs dans notre codage variait entre 97,6 % (442 catégories sur 453) et 98,9 % (448 catégories sur 453), avec un taux de validité moyen de 98,2 % (environ 445 catégories sur 453). Évidemment, le nombre élevé de catégories et de sous-catégories d'analyse contribuait ici à l'atteinte d'un haut taux de fiabilité.

Quelle(s) diversité(s)?

L'âge, le sexe et le rôle des personnages

Dans l'ensemble des 68 films analysés, nous avons identifié un total de 421 personnages principaux activement impliqués dans les actions des films. Parmi ces personnages, on compte 366 adolescents et 55 personnages adultes. Chez les personnages adolescents, on retrouve 161 personnages féminins (44 %) et 205 personnages masculins (56 %). Chez les personnages adultes, cette fois, on retrouve 24 personnages féminins (43,6 %) contre 31 personnages masculins (56,4 %). Si, dans leurs films, les adolescents jouent généralement leur propre rôle, c'est-à-dire celui d'un adolescent tout simplement, les rôles sont plus diversifiés chez les adultes. En effet, on retrouve dans les récits filmiques des jeunes : 20 enseignant(e) s de disciplines scolaires traditionnelles, douze parents, neuf surveillant(e) s d'école, quatre enseignant(e) s d'éducation physique, trois intervenant(e) s jeunesse, deux directeurs d'école, deux arbitres sportifs, deux artistes de rue et un psychoéducateur. Cela dit, bien que les jeunes aient présenté une certaine diversité de rôles qu'incarnent les adultes dans leurs récits, il n'en reste pas moins qu'au plan qualitatif, ces derniers sont, la majorité du temps, dépeints comme des figures d'autorité qui contraignent les actions des jeunes, mêmes celles qui se veulent positives.

Les langues parlées dans les films

Parmi les 68 films analysés, 59 des films ont été produits en français (86 %) et neuf en anglais (13,2 %). Ces données reflètent le portrait de la réalité linguistique dans laquelle vivent les jeunes montréalais. En effet, si l'on accepte de cumuler le nombre de jeunes francophones vivant à Montréal avec le nombre de jeunes allophones, qui doivent fréquenter l'école québécoise francophone, selon les principes de la Charte de la langue française du Québec, ces derniers représentent 84 % des jeunes d'âge scolaire vivant à Montréal, alors que les jeunes anglophones représentent 16 % de cette population.

On peut donc dire qu'en ce qui concerne la dimension linguistique des films, les jeunes montréalais ont su représenter plutôt fidèlement la réalité dans laquelle ils vivent. Cela dit, d'autres langues parlées à Montréal sont aussi présentes dans au moins un des soixante-huit films analysés : l'espagnol, le russe, le hindi, le mandarin, le bengali, le filipino, l'italien et le japonais.

Le groupe ethnoculturel des personnages

Comme l'avons dit précédemment, nous avons choisi de retenir, pour notre étude, les catégories de groupes ethnoculturels employées dans le discours officiel du Gouvernement du Québec, de manière à être plus en accord avec la réalité de notre contexte de recherche. Dans l'ensemble des films produits par les jeunes, nous retrouvons, chez les personnages adolescents, un seul jeune des Premières nations (0,3 %), 99 personnages interprétés par de jeunes Québécois « de souche » (27 %), 19 par de jeunes Anglo-Québécois (5,2 %) et 247 par des jeunes néo-Québécois (67,5 %). Bien que nous puissions le confirmer hors de tout doute, faute de documentation à l'appui, tout porte à croire que cette représentation de la population adolescente que nous donnons à voir les films analysés s'avère un reflet assez fidèle de la réalité ethnoculturelle de Montréal, qui est de plus en plus diversifiée et dans laquelle vivent peu de jeunes Autochtones⁷.

À l'inverse, par contre, en ce qui concerne les personnages interprétés par des adultes, le portrait s'avère différent. En effet, chez les acteurs des personnages adultes, on ne retrouve aucune personne des Premières nations, 43 Québécois « de souche » (78,2 %), deux Anglo-Québécois (3,6 %) et dix néo-Québécois (18,2 %). Ici, contrairement à ce qui a été dit concernant les adolescents, on observe cette fois une surreprésentation de la population adulte provenant des Québécois « de souche », et qui est peut-être représentative de la réalité sociale dans laquelle vivent les jeunes à l'école. Ce pourrait-il que le corps enseignant des écoles québécoises soit peu diversifié au plan ethnoculturel? Cela est possible. Mais encore une fois, nous ne possédons aucune statistique qui nous permettrait de nous prononcer à cet égard.

Les comportements des personnages

Les comportements, les actions ou les activités représentés dans les films des jeunes sont, de manière générale, assez divers. Tout d'abord, en ce qui concerne les comportements dits « collaboratifs » ou « pro-sociaux », nous voyons les adolescents traîner et discuter entre amis dans 29 films (46,2 %), nous les voyons se réconcilier après un conflit dans 13 films (19,1 %), nous les voyons se tenir la main, se câliner et s'embrasser dans douze films (17,6 %), nous les voyons manger ensemble à l'école dans neuf films (13,2 %) et nous les voyons se féliciter suite à une réussite dans sept films (10,3 %). Par ailleurs, en ce qui concerne les comportements dits « agressifs » et « anti-sociaux », nous voyons les jeunes bousculer ou agresser un autre jeune dans 17 films (25 %), nous les voyons se moquer d'un autre jeune devant un public dans onze films (16,2 %), se disputer avec un pair dans neuf films (13,2 %) et se disputer avec un parent dans sept films (13,2 %). De manière générale, les films des adolescents représentent un

7. Au Québec, c'est principalement dans les régions éloignées du centre métropolitain qu'habitent les communautés autochtones.

peu plus de comportements collaboratifs que de comportements agressifs. Si l'on reprend la proposition de Behm-Morawitz et Mastro (2008), cela pourrait avoir des retombées positives chez le jeune public de ces films.

Les lieux des actions des personnages

Les actions des personnages, dans les films analysés, se déroulent dans trois grandes catégories de lieux: la ville, le domicile familial des jeunes et l'école, ainsi que dans plusieurs lieux spécifiques. Les résultats concernant les lieux dépeints à l'écran sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Si dans certains films ($n = 2$), les jeunes ne se sont mis en scène que dans un seul lieu, ils se sont toutefois mis en scène jusque dans 13 lieux différents dans d'autres ($n = 2$). La moyenne du nombre de lieux identifiables dans l'ensemble

Les lieux généraux	Nombre de films	Équivalent en %
L'école	54	79,4 %
La ville	27	39,7 %
Le domicile familial	19	27,9 %

Les lieux spécifiques	Nombre de films	Équivalents en %
La classe d'enseignement traditionnelle	27	39,7 %
Les corridors entre les locaux de classe	25	36,8 %
La rue	22	32,4 %
La zone des casiers	20	29,4 %
La cafétéria de l'école	18	26,5 %
Le gymnase de l'école	16	23,5 %
La cour d'école	15	22,1 %
Les escaliers intérieurs de l'école	13	19,1 %
La chambre à coucher des jeunes	12	17,6 %
La cuisine du domicile familial	12	17,6 %
Les espaces de vie commune de l'école	10	14,7 %
Le parc	8	11,8 %
L'auditorium de l'école	7	10,3 %
Les toilettes (W.C.) de l'école	6	8,8 %
La bibliothèque de l'école	5	7,4 %
Les bureaux du personnel scolaire	5	7,4 %

Les lieux spécifiques	Nombre de films	Équivalents en %
Le salon du domicile familial	4	5,9 %
La ruelle	3	4,4 %
Le métro de Montréal	3	4,4 %
Le centre commercial	3	4,4 %
Le lieu de travail d'un parent	3	4,4 %
Le sous-sol du domicile familial	2	2,9 %

des films est de six. Ainsi, au terme de cette présentation des résultats concernant les lieux dans lesquels les jeunes se sont mis en scène à l'intérieur de leurs films, il ressort le constat suivant: les jeunes savent se mettre en scène dans une diversité de lieux reflétant leur réalité quotidienne.

Les genres filmiques

Pour l'analyse des genres filmiques des documents à l'étude, nous avons retenu sept catégories: 1) la fiction réaliste; 2) la fiction fantastique; 3) le documentaire; 4) le film didactique ou pédagogique; 5) le vidéoclip; 6) le film d'art expérimental; 7) le film d'animation. Dans le tableau présenté ci-dessous, nous illustrons leur représentation à l'intérieur des films analysés.

Genres filmiques	Nombre de films	Équivalents en %
Fictions réalistes	35	51,5 %
Fictions fantastiques	13	19,1 %
Documentaires	8	11,8 %
Films didactiques ou pédagogiques	7	10,3 %
Vidéoclips musicaux	3	4,4 %
Film d'art expérimental	1	1,5 %

De manière générale, on observe parmi l'ensemble des films produits par les jeunes, une certaine préférence par rapport à la fiction en général, particulièrement la fiction de type réaliste, et un intérêt plutôt mitigé pour le documentaire, le film d'art et le vidéoclip comme forme médiatique. Notons par contre que les choix des jeunes, dans le contexte qui nous occupe, ont pu être influencés par les étudiants en cinéma qui étaient responsables de les former et de les accompagner.

L'audience des films

Comme nous l'avons plusieurs fois mentionné, dans le cadre de cette étude, 68 courts-métrages produits par des adolescents ont été analysés. Ces courts-métrages ont tous été publiés sur YouTube et ont reçu une certaine attention de la part du public. Parmi ces 68 courts-métrages, un d'entre eux n'a engendré que 30 visionnements, alors qu'un autre en a pour sa part engendré 3967. L'ensemble des films a généré, au total, 43885 visionnements, pour une moyenne de 645 par films. En ce qui concerne les commentaires écrits de la part du public, ils sont, de manière générale, plutôt rares. En effet, l'ensemble des 68 films a généré seulement 63 commentaires écrits, dont 22 étant rattachés à un seul et unique film. Mentionnons également que ces commentaires sont généralement trop peu élaborés pour qu'ils puissent faire l'objet d'une analyse.

Des recommandations pour la recherche

Comme le montrent les résultats qui ont été présentés précédemment, les cinéastes adolescents ayant participé au projet Clip ton 514, dans l'ensemble, ont entretenu un souci considérable pour la question de la diversité dans le cadre de leurs activités de création cinématographique. Ils ont su, à l'aide de leur accompagnateur, représenter la diversité en respectant son caractère multidimensionnel. En d'autres mots, les adolescents ont respecté ce qui leur avait été demandé par les organismes chapeautant le projet Clip ton 514. Ils ont respecté la « commande » qui leur avait été faite.

Outre une certaine inégalité entre les personnages masculins et féminins représentés à l'écran (56 % contre 44 % dans le cas des personnages adolescents et 56,4 % contre 43,6 % dans le cas des personnages adultes), l'attention accordée à la question de la diversité par les adolescents et les étudiants universitaires qui les encadraient dans le cadre du projet Clip ton 514 est à féliciter. Celle-ci est-elle le fruit d'une créativité spontanée ou bien le résultat d'un processus de réflexion critique par rapport à cet enjeu? C'est là une question à laquelle nous ne pouvons pas répondre à partir de l'analyse de contenu que nous avons menée. Répondre à cette question nécessiterait de questionner les auteurs des courts-métrages et les éducateurs aux médias par rapport à leur processus de création et à la question de la diversité. À la lumière de la recension des écrits que nous avons réalisée en amont de notre travail de recherche, nous avons réalisé qu'il n'existe encore aucune recherche qui se soit penchée à la fois sur les représentations sociales de jeunes vidéastes au regard de leur public et sur les représentations sociales de ce public au regard de ces jeunes vidéastes, sans négliger l'analyse des messages médiatisés qu'ils s'échangent. Il semble que dans les années à venir, davantage de recherches devraient aller en ce sens.

Des recommandations pour la pratique de l'éducation aux médias

De manière générale, l'éducation aux médias est définie comme un projet social et éducatif, plus ou moins formalisé, qui vise à faire en sorte que les jeunes, de même que le public en général, développent des connaissances et des compétences leur permettant d'avoir un rapport critique avec l'information diffusée dans les médias et d'être en mesure de faire des usages socialement responsables des plus récentes technologies numériques⁸ (Piette, 2012; Landry et Basque, 2015). À l'heure actuelle, l'éducation aux médias fait face à plusieurs défis, dont la prise en compte de nouveaux enjeux, intimement liés aux technologies numériques. Nous pensons entre autres à la cyberintimidation, au sextage ou au respect de la vie privée en ligne. Nous espérons, comme chercheur, mais aussi comme citoyen, que les éducateurs aux médias sauront intégrer ces questions d'actualité à leur pratique dans les années à venir, sans toutefois laisser de côté la question fondamentale de la diversité.

8. Nous sommes conscient qu'il existe un débat chez les activistes et les chercheurs concernant ce que devraient être l'éducation et ses visées éducatives. Mais comme cela ne constitue pas l'objet principal de cet article, nous n'aborderons pas davantage cette question ici.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *L'éducation interculturelle*, 4^e éd., Paris, Presses universitaires de France, 2013.
- ABRIC J.-C., « De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale », dans ABRIC J.-C. (dir.), *Exclusion sociale, insertion et prévention*, Saint-Agne, Érès, 2003 p. 11-19.
- BEATY L. M., "Confronting school's contradictions with video: Youth's need of agency for ontological development", *Outlines: Critical Practice Studies*, 2013, 14 (1), p. 4-25.
- BEHM-MORAWITZ E., MASTRO D. E., "Mean girls? The influence of gender portrayals in teen movies on emerging adults' gender-based attitudes and beliefs", *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 2008, 85 (1), p. 131-146.
- BOLDT D., "REEL FATHERS/Real Families: A First-Time Youth Media Production Intensive", *Youth Media Reporter*, 2009, 3, p. 159-161.
- BONNEVILLE L., GROSJEAN S., LAGACÉ M., *Introduction aux méthodes de recherche en communication*, Montréal, Gaëtan Morin, 2007.
- BOURASSA-DANSEREAU, C., « Les représentations de l'égalité entre les femmes et les hommes de jeunes montréalais issus de l'immigration: illustrations et réflexions à travers le prisme de la communication interculturelle », *COMMposite*, 2014, 17 (1), p. 29-52.
- CHAN C., "Youth Voice? Whose Voice? Young People And Youth Media Practice in Hong Kong", *McGill Journal of Education*, 2006, 41 (3), p. 215-225.
- CHARMARAMAN L., "Congregating to create for social change: Urban youth media production and sense of community", *Learning, Media & Technology*, 2013, 38 (1), p. 102-115.
- COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL, *Politique interculturelle de la Commission scolaire de Montréal (CSDM)*, Montréal, Commission scolaire de Montréal, 2006.
- CONSEIL INTERCULTUREL DE MONTRÉAL, *Accommoder pour mieux vivre ensemble: pour une mise à jour du modèle québécois d'intégration et de gestion de la diversité, Mémoire du Conseil interculturel de Montréal présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles*, Montréal, Conseil interculturel de Montréal, 2007.
- CRONJE F., "Creating hybrid border spaces in the classroom through video production", *English Teaching: Practice and Critique*, 2010, 9 (1), p. 36-47.
- DE BONVILLE, J., *L'analyse de contenu des médias: de la problématique au traitement statistique*, Bruxelles, De Boeck, 2006.
- DOWDY J. K., REEDUS N. G., ANDERSON-THOMPSON S., HEIM P. L., "The making of griots: One black filmmaker's journey with six teenagers", *High School Journal*, 2003, 86 (4), p. 49-62.
- DUBOIS P., *La question vidéo: entre cinéma et art contemporain*, Crisnée, Yellow Now, 2011.
- DUNSMORE K., LAGOS T. G., "Politics, media and youth: Understanding political socialization via video production in secondary schools", *Learning, Media and Technology*, 2008, 33 (1), p. 1-10.
- EVANS M., FOSTER, S., "Representation in participatory video: Some considerations from research with Métis in British Columbia", *Journal of Canadian Studies*, 2009, 43 (1), p. 87-108.

- FLEETWOOD N. R., "Mediating youth: Community-based video production and the politics of race and authenticity", *Social Text*, 2005, 23 (1), p. 83-109.
- FOTENOS S., ROHATGI D., "Amplifying youth voices in the developing world", *New Directions for Youth Development*, 2007, p. 116, 117-126.
- GARCÍA-MUÑOZ N., FEDELE, M., "The Teen Series and the Young Target: Gender Stereotypes in Television Fiction Targeted to Teenagers", *Observatorio (OBS*)*, 2011, 5 (1), p. 215-226.
- GEORGIU M., "Media representation of diversity: the power of the mediated image", in BLOCH A., SOLOMOS J. (eds.), *Race and Ethnicity in the 21st Century*, Basingstoke/New York, Palgrave Macmillan, 2009, p. 166-185.
- GRENON V., LAROSE F., CARIGNAN I., *Réflexions méthodologiques sur l'étude des représentations sociales: rétrospectives de recherches antérieures*, Phronesis, 2013, 2 (2-3), p. 43-49.
- HALL S., "The Work of Representation", in HALL S., EVANS J., NIXON S. (eds.), *Representation*, 2^d ed., Los Angeles, Sage Publications, 2013, p. 1-47.
- JOANNE K. D., BIRNEY S. M., REEDUS N. G., "College Bound Filmmakers: The Journey to a Screening", *The High School Journal*, 2004, 88 (1), p. 14-26.
- JODELET D., « Les représentations sociales: un domaine en expansion », dans JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France, 1994, p. 31-61.
- JOHNSON R. B., ONWUEGBUZIE A. J., TURNER L. A., "Toward a Definition of Mixed Methods Research", *Journal of Mixed Methods Research*, 2007, 1 (2), p. 112-133.
- KARPPINEN K., "Media Diversity and the Politics of Criteria Diversity Assessment and Technocratisation of European Media Policy", *Nordicom Review*, 2006, 27 (2), p. 53-68.
- KING M., WATSON K., "Introduction", in KING M. and WATSON K. (eds.), *Representing Health: Discourses of Health and Illness in the Media*, Basingstoke/New York, Palgrave Macmillan, 2005, p. 1-15.
- LANDRY N., BASQUE J., « L'éducation aux médias: contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication », *Communiquer, Revue de communication sociale et publique*, 2015, 15, p. 47-63.
- LASHUA B. D., "Crossing the line: Addressing youth leisure, violence and socio-geographic exclusion through documentary film-making", *Leisure Studies*, 2010, 29 (2), p. 193-206.
- LEAVITT P. A., COVARRUBIAS R., PEREZ Y. A., FRYBERG S. A., "Frozen in time: The impact of Native American media representations on identity and self-understanding", *Journal of Social Issues*, 2015, 71 (1), p. 39-53.
- LERAY C., *L'analyse de contenu, De la théorie à la pratique, La méthode Morin-Chartier*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008.
- LEVER Y., *L'analyse filmique*, Montréal, Boréal, 1992.
- LEVY L., WEBER S., "Teenmom.ca: A community arts-based new media empowerment project for teenage mothers", *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 2011, 52 (4), p. 292-309.
- MAMPASO A., "La fortuna, por siempre y para siempre: A cross-generational and participatory documentary", *Encounters on Education*, 2010, 11, p. 25-34.
- MANGANELLO J., FISHBEIN M., "Using Theory to Inform Content Analysis", in JORDAN A. B., KUNKEL D., MANGANELLO J., FISHBEIN M. (eds.), *Media Messages and Public Health: A Decisions Approach to Content Analysis*, New York, Routledge, 2009, p. 3-14.

- MARKOVÁ I., *Dialogicité et représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France, 2007.
- MCQUAIL, D., *Media Performance: Mass Communication and the Public Interest*, London, Sage 1992.
- OBREGÓN R., ROJAS MARTÍNEZ Á., "Communication and Health of Children and Adolescents in Latin America, Toward a Child and Adolescent-centered Approach", in VON FEILITZEN C., STENERSEN J. (dir.), *Young People, Media and Health*, Göteborg, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, 2014, p. 131-149.
- OWUSU S., "Using Media Literacy to Combat Racism", *Youth Media Reporter*, 2010, 4, p. 15-18.
- PIETTE J., « Une réflexion sur les mutations de l'éducation aux médias », dans LEBRUN M., LACELLE N., Boutin J.-F. (dir.), *La littératie médiatique multimodale, De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 241-246.
- RIECKEN T., CONIBEAR F., MICHEL C., LYALL J., SCOTT T., TANAKA M., STEWART S., RIECKEN J., STRONG-WILSON, T., "Resistance through re-presenting culture, Aboriginal student filmmakers and a participatory action research project on health and wellness", *Canadian Journal of Education*, 2006, 29 (1), p. 265-286.
- RIECKEN T., TANAKA M., SCOTT T., "First Nations youth re-framing the focus, Cultural knowledge as a site for health education", *Canadian Journal of Native Education*, 2006, 29 (1), p. 29-42.
- RIFFE D., LACY R., FICO F., *Analyzing Media Messages, Using Quantitative Content Analysis in Research*, 3rd ed., New York, Routledge/Taylor & Francis Group, 2014.
- ROSE G., *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*, London, Sage Publications, 2001.
- ROUSSIAU N., BONARDI C., *Les représentations sociales, États des lieux et perspectives*, Sprimont, Mardaga, 2001.
- SABOURIN P., « L'analyse de contenu », dans GAUTHIER B. (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, 5^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 415-444.
- SMITH L., "Sparkling divas! Therapeutic music video groups with at-risk youth", *Music Therapy Perspectives*, 2012, 30 (1), p. 17-24.
- STACK M., "Spectacle and Symbolic Subversion, Canadian Youth-Adult Video Collaborations on War and Commodification", *Journal of Children and Media*, 2008, 2 (2), p. 114-128.
- STACK M., "Video production and youth-educator collaboration, Openings and dilemmas", *McGill Journal of Education*, 2009, 44 (2), p. 299-318.
- STEADMAN M., CHAO M. S., STRONG J. T., MAXWELL M., WEST J. H., "C U L8ter, YouTube Distracted Driving PSAs Use of Behavior Change Theory", *American Journal of Health Behavior*, 2014, 38 (1), p. 3-12.
- STEEVES V., *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III: La vie en ligne*, Ottawa, HabiloMédias, 2014.
- STELLEFSON M., CHANEY B., OCHIPA K., CHANEY D., HAIDER Z., HANIK B., CHAVARRIA E., BERNHARDT J. M., "YouTube as a source of chronic obstructive pulmonary disease patient education, A social media content analysis", *Chronic Respiratory Disease*, 2014, 11 (2), p. 61-71.
- THOËR C., LÉVY J. L. « Quand mon personnage préféré consomme, Usages et représentations des médicaments et des drogues dans la websérie Skins », *Drogues, santé et société*, 2012, 11 (1), p. 48-69.

- TSETSURA K., "How understanding multidimensional diversity can benefit global public relations education", *Public Relations Review*, 2011, 37, p. 530-535.
- TYNAN T., LOEW P., "Organic video approach: Using new media to engage native youth in science", *American Indian Culture and Research Journal*, 2010, 34 (4), p. 31-40.
- VACAFLOR N., « Expressions numériques populaires, Les jeunes des cités vers une démocratie numérique de soi », *Jeunes et médias, Les cahiers francophones de l'éducation aux médias*, 2012, 3, p. 147-159.
- VALMONT W. J., "Making video with reluctant learners", *Reading and Writing Quarterly, Overcoming Learning Difficulties*, 1994, 10 (4), p. 369-377.
- VILLE DE MONTRÉAL, *Profil sociodémographique, Agglomération de Montréal*, Montréal, Montréal en statistiques, Division de la planification urbaine, Direction de l'urbanisme, Service de la mise en valeur du territoire, juillet 2014.
- WERQUIN P., *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel, Résultats, politiques et pratiques*, Paris, OCDE, 2010.
- ZANOTTI A., "Views in Progress, Views in Process, A Participatory Video Experience with Young People in a Space of Borderlands", in TUFTE T., ENGHEL F. (eds.), *Youth Engaging with the World, Media, Communication and Social Change*, Göteborg, International Clearinghouse on Children, Youth and Media, 2009, p. 283-300.

Les pratiques médiatiques des jeunes :
quelles diversités dans un contexte de
mondialisation ?

Media practices of youth:
what diversity in a globalized world?

Christian Agbobi

Université du Québec à Montréal

Département de communication sociale et publique

Groupe d'études et de recherches axées sur la communication
internationale et interculturelle (GERACII)

Résumé L'objectif de notre article est de proposer une réflexion théorique sur les enjeux des pratiques des médias faites par les jeunes dans un contexte de diversité marqué par la mondialisation. Il s'agit d'interroger les pratiques médiatiques des jeunes marquées par des formes d'hétérogénéité et d'homogénéisation.

Le processus de mondialisation ou de globalisation actuel défini comme incontournable est caractérisé par la mutation des industries culturelles et des industries de la communication qui se sont répandues à l'échelle de la planète avec une volonté d'homogénéiser la consommation médiatique des jeunes. Or, les pratiques médiatiques de ces derniers sont également guidées par des motivations individuelles.

MOTS-CLÉS

Jeunes • Médias • Mondialisation • Homogénéisation • Hétérogénéité • Idéologie

Abstract The aim of this paper is to propose a theoretical reflection on the issues of media practices made by youth in a context of globalization marked by diversity. The aim is to question the media practices of young people marked by forms of heterogeneity and homogenization. The process of current globalization defined as essential is characterized by the mutation of cultural industries and communication industries that have spread across the planet with the will to homogenize media consumption among young people. But the media practices of youngsters are also guided by individual motivations.

KEY WORDS

Youth • Media • Globalization • Homogenization • Heterogeneity • Ideology

Les pratiques médiatiques des jeunes : quelles diversités dans un contexte de mondialisation ?

Les recherches sur les jeunes sont souvent abordées sous l'angle de problèmes ou de difficultés en lien avec leurs relations sociales ou avec l'autorité, qu'elle soit parentale ou étatique. Ainsi, les chercheurs en psychologie, par exemple, s'appliquent à traiter de la question des relations difficiles entre parents et adolescents, axant les réflexions sur l'éducation familiale. Certains sociologues considèrent surtout la catégorie « jeunes » sous l'angle de ses idéaux, de ses rêves et de ses possibilités. Aussi, les jeunes sont-ils présentés comme des révolutionnaires, principaux meneurs de la révolution culturelle de Mai 1968 en France ou acteurs centraux du Printemps Érables de 2012 au Québec, ou encore les moteurs d'une révolution sociale avec le mouvement des étudiants chiliens en 2011.

Dans le champ des études en communication¹, pendant longtemps, la recherche a mis l'accent sur l'influence que les médias pouvaient exercer sur les enfants et les jeunes. Ces recherches se sont alignées sur le fameux modèle Stimulus-Réponse tel que développé par Pavlov (Attalah, 2009). L'idée centrale consistait à mesurer l'impact des médias sur les récepteurs. Dès lors, s'est développée une tradition de recherche autour de l'impact des médias sur les enfants et les adolescents. Ceux-ci étant par nature influençables, les médias sont jugés dangereux pour eux. C'est la posture adoptée par Postman (1985) qui prévient que la télévision a atteint le pouvoir de contrôler l'éducation parce qu'elle domine l'attention, le temps et les habitudes cognitives des jeunes. D'autres courants de recherche ont surtout mis l'accent sur l'éducation aux médias. Comme le souligne Pungente (1985: 17), ce courant de recherche milite pour une prise de conscience critique des productions des médias de masse. Dans ce sens, Pungente (1985) fixe entre autres comme objectif à l'éducation aux médias de sensibiliser les jeunes face aux risques de manipulation qu'ils encourent. Pour contrer ce risque, il faut leur apprendre à lire, décoder et comprendre le contenu des messages médiatisés.

Certes, ces recherches ont contribué à mieux appréhender le rapport que les jeunes entretiennent avec les médias. Toutefois, elles étaient unidirectionnelles en mettant l'accent sur l'impact des médias sur les jeunes. Peu à peu, la recherche s'est affinée et s'est orientée vers les pratiques médiatiques des jeunes. On pense notamment aux recherches de Livingstone, Mascheroni,

1. Si les SIC constituent l'appellation consacrée des recherches en communication en France, en Amérique, on parle plutôt d'études en communication (*Communication Studies*). Pour une distinction, voir l'article de Ravault (2005).

Murru, Thierry (2011) sur l'utilisation des réseaux sociaux numériques par les jeunes européens, à celles de Banaji et Buckingham (2010) sur la participation civique des jeunes sur internet dans un contexte paneuropéen. Néanmoins, les orientations de recherche restent localement ancrées et omettent d'effectuer des analyses de nature internationale dans un contexte de mondialisation.

À l'heure du développement d'internet, des industries de la culture et des industries de la communication qui se déploient à l'échelle internationale, notre article a pour objectif de proposer une réflexion théorique sur les enjeux des pratiques des médias faites par les jeunes dans un contexte de diversité marqué par la mondialisation. Il s'agit d'interroger les pratiques médiatiques des jeunes caractérisées par des formes d'hétérogénéité et d'homogénéisation. La première partie de l'article porte sur une définition et une catégorisation de la notion de « jeune ». En d'autres termes, de quoi parle-t-on quand on parle de jeunes et surtout de leurs rapports aux médias et à la technologie? La deuxième partie de l'article traite de la mondialisation et de ses enjeux médiatiques. L'analyse de la diversité des pratiques médiatiques des jeunes entre homogénéisation et hétérogénéité sera au centre de la troisième partie. La dernière partie interroge de manière critique la consommation médiatique des jeunes dans la mondialisation.

Les jeunes, une catégorie comme une autre dans un contexte marqué par la technologie?

Les interrogations autour des jeunes oscillent entre la sociologie de la jeunesse et la sociologie de la culture.

La sociologie de la jeunesse dans la tradition française a tenté de déterminer les différentes caractéristiques de la jeunesse. Mais avant de proposer une définition de la jeunesse, il est nécessaire de contourner plusieurs écueils (Galland, 2009): l'écueil essentialiste qui confère à la jeunesse un statut éternel; l'écueil fonctionnaliste qui repose sur une théorie des rôles sociaux; l'écueil idéologique qui considère la jeunesse comme un vecteur de changement social. D'ailleurs, pour Galland (2009: 5), « la jeunesse [...] est une invention sociale, historiquement située, dont les conditions de définition évoluent avec la société elle-même ». Pour sa part, Hervé Glevarac (2010: 77), suggère que « la notion de culture jeune laisse entendre qu'il y a des pratiques, des goûts, des objets, différents et nouveaux par rapport à ceux d'adultes ».

La jeunesse est donc définie par contraste ou par comparaison à d'autres étapes de la vie: l'enfance, la vie adulte ou la vieillesse. Ce qui permet à Galland (2009: 50) d'avancer que « [L]a jeunesse comme "âge de la vie" est conçue comme un passage, symbolisé par le franchissement de seuils sociaux marquant des étapes de la vie ». Cette approche à la fois démographique et sociologique identifie des moments significatifs qui représentent les étapes de la vie de la jeunesse: la fin des études, le début de l'activité professionnelle, le départ de chez les parents, la mise en couple, la naissance d'un premier enfant, etc. Néanmoins, Galland (2009) identifie trois âges de la jeunesse: les adolescents, les post-adolescents et les jeunes adultes.

Quant à la sociologie de la culture, en milieu anglo-saxon, elle s'est orientée vers l'idée d'une « youth culture » dont les caractéristiques sont issues de la fin de la deuxième guerre mondiale et qui est en lien avec l'émergence de la société de consommation. Cette « youth culture » y est définie comme une culture de résistance, avec la *Beatlemania* ou le Rock & Roll (Gillet, 1983; Shumway, 1992).

C'est néanmoins dans le rapport aux médias et aux technologies que la question « jeune » devient de plus en plus prégnante. En France, par exemple, certains auteurs ont constaté l'existence d'une « culture de l'écran » qui « réfère à des pratiques de communication diversifiées qui empruntent la médiation d'écrans comme terminaux de visualisation : écran du moniteur de télévision, du Minitel ou de l'ordinateur » (Pasquier, Jouët, 1999: 29). Dans cette recherche, les auteurs montrent que les jeunes (6 à 17 ans) nés dans les années 1980 en France ont vécu les bouleversements dans le secteur de l'audiovisuel et identifient une « génération qui représente un tournant dans le rapport aux médias » (Pasquier, Jouët, 1999: 28).

Dans une approche plutôt généralisante, LaFrance (1996) procède à une catégorisation par décennie/tranche d'âge. Ainsi, il caractérise les enfants des années 1960 comme la génération télé, ceux des années 1970 comme la génération vidéo, ceux des années 1980 comme la génération Nintendo et ceux des années 1990 comme la génération internet.

Cette posture le rapproche d'une certaine tradition anglo-saxonne qui aborde la jeunesse selon des catégories ou des générations bien spécifiques. Ainsi, aux États-Unis, l'idée de jeunes renvoie aux générations Y, Z ou C, étroitement associées aux Technologies de l'information et de la communication (TIC).

Pour distinguer chaque cohorte générationnelle, Bolton *et al.* (2013: 247) se basent sur la séparation faite par Brosdahl et Carpenter (2011): « la génération silencieuse (1925-1945), les Baby Boomers (1946-1960), la génération X (1961-1981) et la génération Y (née après 1981) ». Ils définissent plus spécifiquement la génération Y « comme regroupant toutes les personnes nées entre 1981 et 1999 – indépendamment de leur situation » (Bolton *et al.*, 2013: 246). Néanmoins, même si les auteurs reconnaissent l'absence d'unanimité sur les dates de début et de fin de la génération Y, ils soutiennent qu'une des caractéristiques centrales de la génération Y est qu'elle a été très tôt et fréquemment exposée à la technologie. Cette précaution n'est pas de trop, car pour sa part, Tapscott (2008) présente la Net Generation ou la génération Y, comme étant née entre 1977 et 1997. Ses membres sont également très tributaires de la technologie (Tapscott, 2008: 9):

« Ils utilisent le téléphone pour texter incessamment, naviguer sur internet, trouver leur chemin, prendre des photos et faire des vidéos, et collaborer. Ils semblent être sur Facebook chaque fois qu'ils le peuvent, même au travail. Les messages instantanés ou Skype tournent toujours en fond. Et qu'en est-il de ces jeux vidéo? Comment quelqu'un peut-il jouer à World of Warcraft pendant cinq heures d'affilée? »

La génération Y est donc adepte de la technologie, d'internet ou des médias sociaux définis par Bolton *et al.* (2013: 248) comme « un service en ligne grâce

auquel les utilisateurs peuvent créer et partager une variété de contenu ». Selon une étude de Palfrey et Gasser (2008), le besoin d'interagir avec les autres constitue une raison centrale de l'utilisation des médias sociaux par la génération Y. Reprenant plusieurs études, Bolton *et al.* (2013: 248) soutiennent que « les utilisateurs de médias sociaux âgés de 18 à 34 ans sont plus susceptibles que les groupes plus âgés à préférer les médias sociaux pour les interactions avec les connaissances, les amis et la famille ». De même, cette génération Y contribue au contenu, à la création et au brassage, c'est-à-dire à la combinaison de contenus provenant de plusieurs sources.

Pour Valentine et Powers (2013), la génération Y se caractérise par un changement de valeurs par rapport aux générations précédentes. Ils accordent plusieurs caractéristiques aux membres de la génération Y : dignes de confiance, tolérants, défenseurs des causes sociales et des entreprises socialement responsables. D'autres décrivent les membres de la génération Y comme individualistes, bien éduqués, technophiles, sophistiqués, matures et structurés (Syrett and Lammiman, 2003). Il s'agit du groupe de consommateurs le plus important dans l'histoire des États-Unis. Reprenant un rapport de la fondation de la Chambre de commerce américaine (2012), Valentine et Powers (2013: 598) soutiennent qu'« en 2012, les membres de la génération Y avaient entre 13 et 32 ans ».

Quant à la génération Z, elle serait née à partir des années 2000 et a également toujours connu les TIC. Selon Tulgan (2013), la génération Z repose sur une période comprise entre 1990 à aujourd'hui et ses membres ont été élevés dans les années 2000. La génération Z représente le plus grand changement générationnel que le milieu du travail ait connu. Pour Tulgan (2013: 3),

« ces enfants des années 2000 ont simultanément grandi trop vite et n'ont jamais grandi du tout. De manière dangereuse, ils sont au courant de tout, ce à partir d'un jeune âge; leur accès à l'information, aux idées, aux images et aux sons est complètement sans précédent. Dans le même temps, ils sont isolés et programmés à un degré tel que les enfants ne l'ont jamais été. »

Si la génération Y était en transition pendant la révolution des TIC, la génération Z est complètement dans cette révolution. D'autres comme Gibson *et al.* (2013), considèrent que la génération Z est née entre le milieu des années 1990 à 2012.

Si Galland (2009) arrive par des critères précis à déterminer la notion de jeunesse, la culture jeune présente néanmoins des caractéristiques qui lui sont spécifiques. Ces dernières sont encore plus spécialisées quand on les associe aux médias et aux TIC. Pourtant, qui souhaite aborder les jeunes se retrouve d'une part devant une difficulté à définir clairement ce qu'on entend par cette catégorie et d'autre part à tomber dans le piège de la généralisation (les jeunes sont comme ceci ou comme cela), notamment dans le rapport que lesdits jeunes entretiennent avec les technologies.

Si le rapport que les jeunes entretiennent avec les médias a été fortement analysé, il est indispensable d'en faire une analyse sous l'angle de la mondialisation

et des possibles répercussions en termes de diversité d'usages. Dans ce sens, on peut se demander entre autres dans quelle mesure les industries culturelles et les industries de la communication contribuent-elles à des pratiques médiatiques globalisées?

La mondialisation et ses enjeux médiatiques

Aujourd'hui, le monde est dans un « village global » comme le soulignait McLuhan. De fait, rares sont les groupes qui vivent isolés. Selon Matouk (2005), il y a eu trois formes de mondialisation. La période actuelle est celle de la troisième mondialisation débutée lors de la première guerre mondiale et ayant plusieurs composantes. Parmi les nombreuses définitions de la mondialisation, Laulan, suggère que celle-ci « représente aussi, en principe, le libre-échange, la liberté de circulation des biens et des personnes, la liberté d'expression, tous progrès indiscutables en morale politique (Laulan, 2009: 9) ».

Pourtant, la mondialisation n'est pas toujours perçue de manière optimiste. Freitag (2008) préfère effectuer une distinction entre la mondialisation et la globalisation, car leurs conséquences diffèrent singulièrement: si la mondialisation réfère à une réalité sociale et culturelle au niveau du monde, « le mot "globalisation" me semble indiquer plutôt le résultat d'une simple activité de généralisation, comme la *généralisation* extensive de certaines procédures, de certaines techniques, de certaines règles et modalités de régulation appréhendées d'une façon relativement formelle et abstraite, et je dirais déjà d'un point de vue purement *opérationnel* (Freitag, 2008: 16) ».

Pour sa part, Ascher (2005: 148) inscrit la globalisation dans une tension entre le local et le global. Ainsi, « une des nouveautés de la globalisation est qu'elle trouve, dans les spécificités locales, des éléments utiles à sa propre dynamique. Ainsi, une partie significative des pratiques ou des objets qu'elle diffuse est empruntée à des registres originellement locaux, qui trouvent ainsi paradoxalement des forces et des formes nouvelles dans le processus de globalisation. »

En fait, même si la globalisation est à distinguer de la mondialisation, dans le langage courant, ces deux termes sont interchangeables. Dans ce sens, nous utiliserons la mondialisation pour désigner le processus de contraction de l'espace et du temps qui a des conséquences en différents points de la planète.

Les jeunes sont intégrés dans le processus de mondialisation de différentes manières. D'une part, ils sont répartis sur les différents continents de la planète, d'autre part, ils consomment des contenus médiatiques qui sont produits autant à l'échelle locale qu'internationale. Pour comprendre les relations que les jeunes entretiennent avec la mondialisation, l'analyse des industries de la culture et de la communication s'avère nécessaire.

L'une des conséquences de la mondialisation porte sur les enjeux relatifs aux médias et à la communication. Il importe donc de se pencher sur les industries de la culture et sur les industries de la communication dans un contexte de

mondialisation. C'est ce que réalise Bouquillion (2012) en soulignant que « la question de la concentration articulée avec celles de la financiarisation et de la convergence est au cœur des réflexions sur l'industrialisation et la marchandisation de la culture et de la communication (Bouquillion, 2012) ». Présentant cinq tendances dans les groupes des industries de la culture, Bouquillion (2012) souligne que les industries de la culture veulent valoriser leurs produits en misant sur la publicité via les médias « en place » ou « traditionnels »; or, ces modes de valorisation stagnent en raison des acteurs des industries de la communication qui remettent en cause les anciens supports tout en dominant très largement les nouveaux supports. Néanmoins, Bouquillion (2010) constate une extension du champ des industries de la culture vers les industries créatives: « Tout d'abord, des acteurs des industries de la communication entrent dans l'économie des contenus. Des acteurs en place des industries de la communication, par exemple Apple, Orange, des fournisseurs d'accès à internet, deviennent des acteurs clés de la diffusion, de la valorisation et même parfois de la création/production des contenus (Bouquillion, 2010) ».

Les industries de la culture ou les industries de la communication deviennent toutes puissantes dans le champ médiatique et rendent possibles des flux culturels globaux. Ceux-ci permettent l'avènement de médiascapes. Néologisme formé entre « média » et « scapes »,

« les médiascapes, ce sont à la fois la distribution des moyens électroniques de produire, et de disséminer de l'information (journaux, magazines, chaînes de télévision et studios cinématographiques), désormais accessible à un nombre croissant d'intérêts publics et privés à travers le monde, et les images du monde créées par ces médias. Ces images peuvent connaître des altérations très diverses en fonction de leur mode (documentaire ou de divertissement), de leur support (électronique ou préélectronique), de leur public (local, national ou transnational), ou encore des intérêts de ceux qui les possèdent et les contrôlent (Appadurai, 2001: 71) ».

Ces paysages constituent des mondes imaginés, soit, « les multiples mondes constitués par les imaginaires historiquement situés de personnes et de groupes dispersés sur toute la planète (Appadurai, 2001: 69) ». Si de par le passé, les transactions culturelles entre les groupes sociaux étaient limitées, aujourd'hui, « chaque fois que nous sommes tentés de parler de village global, nous devons aussi nous rappeler que les médias créent des communautés "sans notion de lieu" (Appadurai 2001: 63) ».

Avec les industries de la culture ou celles de la communication, à la suite d'Appadurai, un constat s'impose: « Le point le plus important toutefois est que les États-Unis ne tirent plus les ficelles d'un système mondial d'images, mais sont devenus un simple nodule d'une construction transnationale complexe de paysages imaginaires (Appadurai, 2001: 66) ». En effet, toutes les régions du monde possèdent maintenant des médias appartenant aux industries médiatiques qui visent une diffusion mondiale. Africa 24, Al-Jazeera, CCTV, Globo International, Russia Today sont autant de chaînes issues d'Afrique,

d'Amérique latine, d'Asie ou du Moyen-Orient qui sont disponibles par le biais des satellites ou d'internet. Leur diversité témoigne de l'existence de flux culturels globaux qui ne sont pas associés uniquement à une vision hégémonique du monde. Par contre, cette diversité médiatique renvoie à la puissance des industries de la culture et de la communication qui souhaitent attirer une audience de plus en plus mondiale, même si elle est fragmentée.

De même, dans l'industrie du cinéma, si Hollywood reste une référence suprême, il est néanmoins concurrencé par d'autres acteurs comme Bollywood qui est devenu un incontournable du cinéma, comme « Globo » au Brésil qui produit des *telenovelas* diffusés partout sur la planète. En effet, les productions médiatiques des pays du BRICS (Brésil, Russie, Inde et Chine) tendent à montrer qu'il existe des possibilités de remodeler le système global de communication (Nordenstreng & Thussu, 2015). Des industries médiatiques d'autres régions du monde se font également de plus en plus connaître. On pense notamment à l'industrie du film de Riverhood qui se développe au Kenya et surtout à l'industrie du film du Nigeria, Nollywood, qui correspond à la plus grande industrie du film en Afrique (Adejunmobi, 2007). Nollywood demeure le deuxième plus grand producteur de films après Bollywood. Si pendant longtemps, Nollywood était cantonné au Nigeria et à l'Afrique anglophone, il s'est depuis davantage exporté. Ainsi, on peut noter la création de *Nollywood TV* qui assure une programmation de films originaux à 100 % du Nigeria et traduits en français pour les populations d'Afrique francophone.

On constate donc le développement d'industries culturelles et de communication sur tous les continents et ayant des ambitions globales. Dans ce sens, ces puissances médiatiques multipolaires proposent une offre médiatique diversifiée. Toutefois, au-delà de l'offre, que font les gens et particulièrement les jeunes de ces médias? Les flux culturels globaux grâce aux *médiascapes* font ressortir deux tendances contradictoires: une homogénéisation et une hétérogénéisation des pratiques médiatiques des jeunes.

La diversité des pratiques des médias par les jeunes

Dans leur étude sur les « usages que l'on fait des médias et des satisfactions qu'ils procurent », Katz et Foulkes (1992: 306) émettent l'hypothèse suivante: « ce sont les attributs sociaux et psychologiques des individus et des groupes qui modèlent l'utilisation des médias plutôt que le contraire ». Ces auteurs pensent que les gens utilisent les médias de masse comme moyens d'évasion. Cette posture s'insère dans le courant des « Uses and Gratifications » qui cherche à étudier ce que les individus font avec les médias. Plusieurs chefs de file de ce courant (Katz *et al.*, 1973; McQuail, 1983) ont donc proposé quatre grandes catégories de motivation individuelle pour l'usage des médias traditionnels: l'information, l'identité personnelle, l'intégration et interaction sociale et le divertissement.

Si ces catégories ciblent l'ensemble des récepteurs sans distinction, concernant les jeunes, Amey et Zimmerli (2014) distinguent plusieurs types et

pratiques informationnelles, « qui, chacun, renvoie à des champs d'activités sociales données :

- les informations d'acquisition de *culture générale* ou ayant une utilité pédagogique (ex. : devoirs scolaires);
- les informations sur *l'environnement social* qui permettent aux adolescents de se coordonner, de prévoir ou d'organiser des activités de loisir (ex. : sorties, manifestations culturelles, etc.);
- les informations *personnalisantes* (sur soi, sur les amis, ou le groupe de pairs) qui participent de l'identité déclarative des adolescents;
- les informations *contextuelles* véhiculées par les industries culturelles et notamment les productions fictionnelles (people, séries télévisées, émissions de radio, culture musicale): elles sont partie prenante d'activités d'apprentissage, et de modèles de conduites, mais aussi de la formation de jugements esthétiques, concourant à construire les identités sociales et sexuées des adolescents (Amei, Zimmerli, 2014: 49-50) ».

Ces pratiques informationnelles permettent aux jeunes de rester en phase avec leurs groupes de pairs et rejoignent les catégories identifiées par Katz *et al.* ainsi que par McQuail. Il semble donc que ces pratiques deviennent une sorte de norme puisque comme le souligne Galland (2009), les jeunes sont pris dans une dynamique d'autonomie sans indépendance. L'autonomie est caractérisée par le choix de leurs amis, des contenus médiatiques visionnés. À notre avis, cette autonomie se déploie de manière flamboyante dans ce que Livingstone (1999: 123-124) a nommé la culture de la chambre: « Nos recherches qualitatives montrent clairement que la chambre cristallise des images d'autonomie et d'intimité aussi bien que d'expression du moi ».

Néanmoins, malgré la possibilité de catégoriser les pratiques d'usages des médias et des technologies par les jeunes, les interactions globales sont prises dans une tension entre homogénéisation et hétérogénéisation culturelles comme le souligne Appadurai (1999). L'homogénéisation renvoie aux interrogations autour de l'américanisation des médias ainsi que sur la marchandisation qui les caractérisent. Pourtant, lorsque ces productions « débarquent dans de nouvelles sociétés, elles tendent rapidement à s'indigéniser d'une façon ou d'une autre » (Appadurai, 1999: 67), renvoyant ainsi à une hétérogénéité.

Voyons maintenant comment l'hétérogénéité des pratiques médiatiques des jeunes fonctionne.

La nécessaire différence culturelle : l'hétérogénéité des pratiques médiatiques

Bien que des tendances lourdes peuvent être identifiées dans les pratiques médiatiques des jeunes, les pratiques culturelles de ces derniers face aux médias changent en fonction de leur pays, de leur milieu social ainsi que du type de média utilisé.

Premièrement, l'hétérogénéité des pratiques médiatiques est rendue possible par la diversité des règlements nationaux. Ainsi, plusieurs pays du monde ont des pratiques diversifiées en ce qui concerne les médias et les jeunes.

Le Canada, par exemple, n'interdit pas la publicité destinée aux enfants. Toutefois, les annonceurs, les agences de publicité, les médias et les gouvernements souhaitent que celle-ci se réalise de manière responsable et ont donc développé une approche d'autoréglementation. De plus, « les radiodiffuseurs canadiens [...] ont accepté que le Code de la publicité radiotélévisée destinée aux enfants devienne une condition de licence du CRTC² ». Quant au code canadien des normes de la publicité, il stipule que celle-ci ne devrait pas exploiter la crédulité des enfants et que les produits interdits aux mineurs ne doivent pas être attrayants à leurs yeux. Dans ce sens, les acteurs des publicités doivent clairement être des adultes. Ces critères sont également présents en France avec le décret n° 92-280 du 27 mars 1992 définissant les obligations des éditeurs de services en matière de publicité, de parrainage et de télé-achat qui stipule en son article 7: « La publicité ne doit pas porter un préjudice moral ou physique aux mineurs ». En France, le Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA) a pour mission de veiller à la protection du jeune public. Ceci passe par des inscriptions d'interdiction aux moins de 10 ans, de 12 ans ou de 16 ou 18 ans pour les émissions diffusées sur les chaînes de radio et de télévision françaises. Au Luxembourg et en Belgique, la publicité est interdite avant et après les programmes destinés aux enfants³.

D'autres régions ou pays ont des attitudes encore plus contraignantes. Au Québec par exemple, une loi sur la protection du consommateur interdit la publicité destinée aux enfants: « Sous réserve de ce qui est prévu par règlement, nul ne peut faire de la publicité à but commercial destinée à des personnes de moins de treize ans (article 248, 1978) ». Cette interdiction s'applique à tous les médias et plus particulièrement à la télévision, le médium le plus consommé par ce public. Fait à signaler: le Québec est la seule province canadienne à légiférer sur cette question. La loi interdisant la publicité aux moins de 13 ans a suscité diverses réactions. D'un côté, les diffuseurs et les annonceurs se plaignent qu'elle nuit à leurs opérations. De l'autre, l'Office de la protection du consommateur (OPC) insiste sur le maintien d'une telle mesure. Aujourd'hui, tous les médias récents sont également visés: le web, les téléphones mobiles. La position de la Suède est proche de celle du Québec. En effet, « la Suède [qui] a pris des mesures extrêmement restrictives en interdisant la publicité aux enfants de moins de 12 ans sur les chaînes de télévision⁴ ».

De manière générale, les dirigeants reconnaissent le statut particulier des enfants et des mineurs, mais rares sont les gouvernants à légiférer pour encadrer les pratiques de consommation médiatique des jeunes en ce qui concerne la publicité. Certes des limitations d'âge concernant le visionnement de films existent, mais ces limitations ne demeurent qu'une inscription sur l'écran de télévision et le jeune est libre de suivre ou non les directives selon la présence ou l'absence d'un adulte. Dans ce sens, les pratiques médiatiques de consommation sont hétérogènes en fonction des règlements nationaux et en fonction de l'éducation réalisée dans le contexte familial.

Deuxièmement, l'hétérogénéité des pratiques apparaît en fonction des caractéristiques propres à chaque pays⁵. Ainsi, l'évolution technologique, les spécificités culturelles, le degré de développement économique du pays

2. Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes. Informations disponibles à: http://www.cab-acr.ca/french/societal/advertisingchildren/kids_reference_guide.pdf; consulté le 21 mai 2015

3. Informations disponibles à: http://fr.jurispedia.org/index.php/La_publicit%C3%A9_et_les_mineurs_%28fr%29; consulté le 21 mai 2015

4. Informations disponibles à: http://fr.jurispedia.org/index.php/La_publicit%C3%A9_et_les_mineurs_%28fr%29; consulté le 21 mai 2015

5. Dans les paragraphes qui suivent, nous avons sélectionné des exemples de pays répartis sur tous les continents et qui reflètent l'hétérogénéité des pratiques des jeunes.

sont autant de raisons qui peuvent expliquer l'hétérogénéité des pratiques médiatiques des jeunes.

Aux États-Unis, au Canada ainsi que dans certains pays occidentaux, la pratique du *binge watching* ou du gavage télévisuel tend à se développer auprès des jeunes (Matrix, 2014). Plutôt que de critiquer ce gavage télévisuel, Matrix y voit une nouvelle pratique de consommation des médias qui entraîne de nouvelles conséquences et amène les entreprises médiatiques à modifier leurs stratégies de fidélisation de la clientèle. Se référant à une recherche menée par PricewaterhouseCoopers en 2013, Matrix souligne que 63 % des ménages ont utilisé des services de vidéo à la demande tels que Hulu, Netflix ou Amazon Prime tandis qu'au Canada anglais, l'augmentation est plus palpable dans les ménages ayant des adolescents ou des enfants de moins de 12 ans. Selon Matrix (2014: 120), ce changement technologique a un impact majeur sur les décisions concernant les émissions de télévision, les négociations de distribution et les stratégies de promotion. Ces effets touchent la télévision traditionnelle, les statistiques, la publicité, les abonnements au câble, la connexion et la communauté.

Depuis 2003, le gouvernement brésilien a promu une « culture libre » dans la musique et les autres formes d'expression culturelle. Cette décision a engendré l'avènement d'une génération de jeunes qui veulent partager, mais qui ne veulent pas payer pour les produits digitaux. Parallèlement à cela, les barrières douanières traditionnellement en place dans ce pays affectent négativement la disponibilité et l'accessibilité des produits et services numériques, contribuant ainsi à l'augmentation de l'utilisation des réseaux sociaux numériques pour des activités qui pourraient être considérées comme relevant du piratage numérique (par exemple, le partage de fichier) (Donner, 2008; Horst, 2011; cités par Bolton *et al.*, 2013: 251).

En Afrique, l'hétérogénéité dans la consommation médiatique des jeunes peut également être constatée. En Afrique du Sud, par exemple, « où l'accès à internet par les téléphones mobiles est presque universel parmi les jeunes urbains, près de 23 % de ceux-ci ne possèdent pas de téléphone mobile et doivent trouver des moyens pour en partager la possession ou doivent payer à l'usage, faisant ainsi du téléphone mobile un point de ralliement pour le réseau social (Donner, 2008; Kreutzer, 2009; cités par Bolton *et al.*, 2013: 250) ». Lors d'une recherche au Togo sur l'usage des médias par des étudiants en journalisme de l'Université de Lomé, les constats sont tout autres (Agbobli et Gesseume-Rioux, 2012). Cette recherche basée sur une analyse documentaire, à l'aide quatre focus groups (avec le même groupe de 12 étudiants) et des entrevues semi-dirigées a entraîné des résultats surprenants sur leurs pratiques de presse: les étudiants affirment n'utiliser internet que très épisodiquement pour rester en contact avec la famille hors du continent ou pour des recherches universitaires. Quoiqu'elle rallie le suffrage de presque tous les étudiants, la presse internationale n'était que peu consultée par ces derniers. Ces mêmes étudiants privilégiaient la télévision comme média de prédilection.

En Asie, on constate également une hétérogénéité des pratiques.

Analysant la relation entre l'utilisation des médias et le développement d'une identité cosmopolite chez les adolescents de Hong Kong, Delwiche (2006) explique la pertinence du choix de Hong Kong en raison de son rôle dans l'économie globale et du fait que cette île-ville est le lieu d'une vibrante culture jeune qui consomme un mélange de médias globaux et de médias locaux. Sa recherche quantitative s'est basée sur un questionnaire destiné à 286 étudiants âgés de 15 à 18 ans de 5 écoles privées de Hong Kong. Les résultats montraient que 42 % des répondants préféraient les médias locaux tandis que 35 % de ceux-ci consommaient un mélange de médias locaux et globaux. Un peu moins de 23 % peuvent être considérés comme des usagers globaux. Selon Delwiche (2006: 44), « Un nombre important de répondants ont exprimé une forte préférence pour la culture populaire japonaise comme les mangas, la J-pop, les dessins animés, les jeux vidéo et les magazines de mode ». Si la télévision apparaît comme la première source médiatique, elle est immédiatement suivie par internet, la musique, les jeux vidéo, la presse écrite, la radio, les magazines et les bandes dessinées. Les résultats montrent également que 36,2 % des répondants communiquent régulièrement avec des gens qui ne proviennent pas de Hong Kong à travers les médias numériques. Ses recherches montrent par ailleurs qu'« il n'y a pas de relation directe entre l'utilisation des médias globaux et des indicateurs d'une orientation cosmopolite (Delwiche, 2006: 50) ».

Dans une recherche qualitative faite sous forme ethnographique, Ibold (2010) a interviewé 12 répondants et a ainsi analysé l'usage d'internet par les jeunes du Kirghizistan. Selon lui, les jeunes kirghizes utilisent les téléphones mobiles, partagent des textes, des images, des chansons et des vidéos et vont dans des cybercafés pour vérifier leurs courriels et jouer à des jeux vidéo. Ses résultats montrent que les jeunes identifient la télévision comme leur principal média pour l'information et le divertissement. Cela fait partie du rituel quotidien de la famille et c'est le père qui choisit le contenu à visionner. S'ils sont plutôt passifs avec la télévision, Ibold (2010) souligne qu'ils sont davantage proactifs avec internet, accessible à l'université. Ils font des recherches pour leurs devoirs de classe, mais vont aussi sur des sites de réseaux sociaux comme Classmates.ru. Ils visitent également le site de publicité classifié Diesel.elcat.kg, une sorte de contenu généré par les utilisateurs. Pour Ibold (2010: 528), « en étant exposés à d'autres personnes, lieux et idées en ligne, les jeunes semblent maintenant considérer que certains points de vue et pratiques traditionnels ne peuvent être mis en pratique et sont même déraisonnables, tout en continuant à s'en identifier ». Cette recherche illustre les contraintes dans lesquelles se retrouvent les jeunes kirghizes entre les valeurs traditionnelles et les modifications de valeurs consécutives à leurs usages d'internet.

À travers ce rapide survol des pratiques médiatiques faites par les jeunes de différents pays, trois constats peuvent être établis: 1) on constate une diversité des médias utilisés: téléphone mobile, internet, télévision; 2) on constate également un usage différencié entre médias locaux et médias globaux; 3) on constate aussi un fort lien entre le degré de développement économique du pays et le type de consommation médiatique.

Dans la partie qui suit, nous allons tenter de comprendre l'homogénéisation qui guide les pratiques médiatiques des jeunes.

Des pratiques médiatiques basées sur une forme d'homogénéisation

Avec le processus de globalisation, plusieurs craignent une uniformisation du monde. Ainsi, Barber (1996) soutient la thèse selon laquelle le capitalisme global, le nationalisme et les intégrismes font les uns et les autres du tort à la démocratie, aux États-nations et à la citoyenneté. Dans ce sens, il analyse le monde sous l'angle des rapports entre Djihad et McWorld. McWorld est défini comme le « produit de la culture populaire développé par l'expansionnisme commercial (Barber, 1996: 38) ». McWorld fait ainsi référence à la culture américaine et à la consommation de biens matériels, mais aussi d'images. La culture est ainsi transformée en marchandise, la tenue vestimentaire en idéologie. Ainsi, partout dans le monde, nous pouvons voir les mêmes films, danser sur les mêmes musiques, manger dans les mêmes chaînes alimentaires, et s'habiller avec les mêmes marques vestimentaires.

Les industries de la culture et de la communication telles qu'analysées par l'économie politique de la communication sont une illustration du *McWorld* défini par Barber (1996), car la diffusion médiatique constitue pour elles un vaste profit touchant à l'ensemble de la planète. Les contenus, même s'ils visent des catégories spécifiques de populations, ciblent le plus grand nombre de récepteurs. Les industries de la culture proposent des contenus médiatiques standardisés dans leur fonctionnement afin de répondre au plus grand nombre de récepteurs possibles et les industries de la communication se chargent de les diffuser sous toutes les plateformes numériques souhaitées, dans toutes les langues internationales et dans les zones géographiques rentables. D'aucuns considèrent qu'il s'agit d'une américanisation ou d'une coca-colonisation du monde.

Ainsi, de Dubaï à Conakry en passant par Montevideo et Sydney, les jeunes ont droit à des succès planétaires comme *GangNam Style* de Psy qui fut la vidéo la plus visionnée sur la plateforme YouTube (avec plus de deux milliards de vues). En 2014, dans le classement annuel que fait YouTube de ses clips les plus visionnés, on notait dans l'ordre: 1) Katie Perry et sa chanson *Dark Horse* (717 millions de vues), Enrique Iglesias avec *Bailando* (589 millions de vues), Shakira et Rihanna et leur chanson *Can't remember to forget you* (443 millions de vues), ou Meghan Trainor avec *All About That Bass*. Un autre succès, qui illustre la tentation d'une consommation homogénéisante chez les jeunes, reste le phénomène *Happy* de Pharrell Williams dont la chanson a entraîné la réalisation de 1950 vidéos issues de 153 pays. Un site spécifique lui a d'ailleurs été dédié: <http://www.wearehappyfrom.com/>. Que dire de la diffusion des films destinés à des publics adolescents tels que la série des *Twilight* et autres *Harry Potter* ainsi que des séries télévisées comme *Vampire diaries* (Journal d'un vampire), *Pretty little liars* (Les menteuses)?

Cette volonté d'homogénéisation est symbolisée par Disney et son archétype de la princesse (Sweeney, 2011). À travers l'analyse du site officiel de Princesse

de Disney, princess.disney.com, Sweeney identifie les stratégies de Disney pour promouvoir cette image et créer une vision irrésistible et rentable du statut de jeune fille (*girlhood*). Une stratégie est mise en place pour que le mot « princesse » renvoie à des valeurs comme la bonté, la dévotion filiale ainsi que la mode fantaisie. Même si les princesses « semblent être diverses dans leurs origines ethniques, leurs époques historiques, et les styles de leurs vêtements (Sweeney, 2011: 72) », afin d'offrir « suffisamment de variations de faire appel à un éventail large de consommateurs, leurs différences ne font que solidifier une idée unifiée de ce qu'est une « princesse » ». Une telle analyse s'insère dans la réflexion globale de Wasko (2001) *Understanding Disney* dans laquelle elle présente de manière critique l'industrie Disney qui acquiert une aura à travers le monde autour de valeurs et des thèmes tels que l'individualisme, l'évasion, la magie, l'innocence et la romance.

Toutefois, les origines d'une volonté d'homogénéisation culturelle chez les jeunes remontent au contexte d'émergence du champ de la communication internationale et particulièrement du volet « communication internationale et développement ». En effet, à cette époque des chercheurs comme Everett Rogers, Wilbur Schramm, Daniel Lerner ont pensé que les médias avaient un rôle important à jouer dans le développement de pays non développés. De Sola Pool (1963), par exemple, misait sur l'importance des médias commerciaux et de leurs publicités chatoyantes pour amener les habitants des pays en développement à vouloir, par effet mimétique, vivre comme les habitants des pays industrialisés.

Analysant le rôle des médias de masse dans les pays en développement, Firouzeh (2004) considère que le risque d'homogénéisation culturelle est bien réel dans un contexte où les agences de presse mettent en place un « processus d'invasion sans réciprocité qui s'épaissit aussi longtemps que l'industrie de l'information devient de plus en plus sophistiquée et acquiert de nouveaux moyens et outils (Firouzeh, 2004: 236) ». Selon Firouzeh, la principale caractéristique et le principal outil d'homogénéisation reposent sur le fait que « la majorité des consommateurs de cette culture homogénéisée sont des jeunes (2004: 237) ». Ceci est d'autant plus important que les familles et les structures sociales traditionnelles perdent ou ont déjà perdu leur rôle éducatif. De manière pessimiste, Firouzeh (2004) soutient que toute résistance est inutile.

En fait, ce processus d'homogénéisation des pratiques ou des habitudes de consommation médiatique répond surtout à une volonté de produire à moindre coût du contenu qui serait aisément consommé par de jeunes récepteurs situés partout sur la planète. Toutefois, cette stratégie n'est pas nouvelle puisqu'elle a déjà été identifiée par Adorno et Horkheimer (1947) dans leur ouvrage *La dialectique de la raison*. Adorno (1993) soutient que l'industrie culturelle « tient sans conteste compte de l'état de conscience et d'inconscience des millions de personnes auxquelles elle s'adresse, mais les masses ne sont pas alors le facteur premier, mais un élément secondaire, un élément de calcul [...] Le consommateur n'est pas roi, comme l'industrie culturelle le voudrait, il n'est pas le sujet de celle-ci, mais son objet (p. 67) ».

Dans ce sens, les pratiques médiatiques des jeunes dans le processus de mondialisation ne relèveraient pas d'une culture jeune, mais plutôt d'un processus idéologique.

Et si la consommation médiatique des jeunes n'était qu'une idéologie ?

Entre une volonté d'homogénéisation de la consommation médiatique par les industries de la culture et de la communication et des exemples illustrant un mélange d'homogénéité et d'hétérogénéité de la consommation des médias par les jeunes, la vision d'une homogénéisation de la culture par les pratiques médiatiques ne correspondrait qu'à un mythe de la culture jeune. Kjeldgaard et Askegaard (2006: 232) conceptualisent « la culture jeune mondiale de la jeunesse comme la manifestation d'une idéologie transnationale, basée sur le marché qui se manifeste à travers une dialectique entre structures de différence commune ». Pour les auteurs, la culture jeune apparaît comme un phénomène idéologique qui a émergé du développement de la modernité occidentale et de la sophistication grandissante de la publicité et des stratégies de segmentation des marchés. À ce titre, le style est devenu le moyen culturel proéminent d'expression des aspirations identitaires de la culture jeune. Cette question de style se retrouve dans tous les domaines: l'habillement, la musique, les soins de beauté, l'utilisation des TIC, le fait de sortir, la commensalité, etc. Ces sphères permettent d'homogénéiser l'expression de la culture jeune à un niveau structurel tout en permettant des différences à un niveau microculturel.

Selon Thompson (1987: 9), « l'idéologie est essentiellement reliée au processus de maintien de relations asymétriques de pouvoir – c'est-à-dire dans le processus de maintien de la domination ». Si l'idéologie touche toutes les sphères de la société, dans le cas qui nous intéresse, la stratégie mobilisée par les industries vise spécifiquement les jeunes. En effet, ceux-ci seraient soumis à des rapports de pouvoir dans lesquels ils sont les principaux perdants. Les jeunes sont pris dans une dynamique semblable à celle vécue par les ouvriers dans leur temps: la consommation de masse et la publicité moderne.

Dressant la genèse de la société de consommation, Ewen (1983) explique qu'on ne peut distinguer la culture de masse de son contexte industriel. Dans le but de contrer l'agitation sociale et syndicale qui couvait dans les entreprises américaines, les gestionnaires ont ouvert de nouveaux champs idéologiques pour détourner l'attention des ouvriers: la sécurité et la distraction de l'ouvrier. C'est à ce moment que la publicité se développa. Son but « consistait à combiner de nouvelles définitions de l'épanouissement des individus avec les aspirations collectives, [...] à détourner le ressentiment dirigé contre les grandes sociétés anonymes (Ewen, 1983: 33) ». De manière analogique, les jeunes sont pris dans une dynamique créée par les industries de la culture et de la communication qui leur proposent différents types de divertissement afin de les amener à s'intéresser aux contenus qui leur sont « offerts ». Face aux moyens colossaux dont disposent les industries et à l'état d'incertitude, de relative autonomie sans

indépendance dans lequel se trouvent les jeunes, ces derniers subissent une tentative de domination de leur esprit. S'il y a effectivement tentative, il n'y a pas nécessairement conquête des esprits puisque les jeunes sont avant tout influencés par leur environnement, lequel environnement est lui-même dominé par les industries culturelles. Il semble donc que l'idéologie transnationale de la consommation médiatique se réalise grâce aux stratégies publicitaires, à la segmentation du marché et surtout à l'illusion de l'atteinte d'un idéal. Cet idéal se trouve symbolisé par une culture jeune toujours à l'affût du plus récent et du plus beau. Un peu comme si l'idéologie proposée par les industries était celle de l'utopie, une île imaginaire, inaccessible et lointaine (More, 1987).

Conclusion

Il est ardu de proposer une réflexion théorique sur les enjeux des pratiques des médias produites par les jeunes dans un contexte de mondialisation. En effet, le risque consiste à généraliser à outrance les pratiques de consommation médiatique des jeunes tout en adoptant une posture par trop localisée de ces mêmes pratiques.

Dans ce sens, les pratiques de consommation des médias par les jeunes relèvent de deux tendances. D'une part, une tendance d'hétérogénéité montre que ces pratiques de consommation reflètent une volonté individuelle basée sur la satisfaction de besoins médiatiques spécifiques. Cette volonté repose sur l'histoire personnelle du jeune, l'environnement et les valeurs de famille, les revenus familiaux ainsi que le degré de développement du pays d'appartenance. D'autre part, une tendance d'homogénéisation où les pratiques de consommation médiatique des jeunes sont fortement influencées par l'environnement social (le réseau de pairs) et les contenus médiatiques (la publicité, les films, les séries).

Les tendances développées par les entreprises vendant des accessoires de mode (parfumeurs, produits de beauté, vêtements, etc.) ainsi que les industries de la communication et de la culture qui produisent et vendent des contenus médiatiques susceptibles d'alimenter l'imaginaire et l'imagination des jeunes constituent des cadres idéologiques qui tentent d'orienter ces jeunes dans leurs choix médiatiques. Aussi, les jeunes, se situant dans un continuum entre hétérogénéité et homogénéisation, il importe que s'intensifie une éducation aux médias susceptible de les éduquer aux enjeux associés à leurs pratiques médiatiques.

Bibliographie

- ADORNO T., « L'industrie culturelle », dans BOUGNOUX, D. (dir.), *Science de l'information et de la communication*, Larousse, 1993.
- AMEY P., ZIMMERLI V., « Les pratiques informationnelles des adolescents: du "push-pull" aux réseaux sociaux », *Jeunes et médias, Les Cahiers francophones de l'éducation aux médias*, 2014, 6, p. 47-63.
- ASCHER F., *La société hypermoderne: ces événements nous dépassent, feignons d'en être les organisateurs*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2005.
- ATTALLAH P., *Théories de la communication: Histoire, contexte, pouvoir*, Sillery Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec Télé-université, 2009.
- BANAJI S., BUCKINGHAM D., "Young people, the Internet, and civic participation: an overview of key findings from the Civic Web Project", *International Journal of Learning and Media*, 2010, 2 (1), p. 15-24.
- BOLTON R.N., PARASURAMAN A., HOEFNAGELS A., MIGCHELS N., KABADAYI S., GRUBER T., LOUREIRO Y.K., SOLNET D., "Understanding Generation Y and their use of social media: a review and research agenda", *Journal of Service Management*, 2013, 24 (1), p. 247-265.
- BOUQUILLION Ph., « Concentration, financiarisation et relations entre les industries de la culture et industries de la communication », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 2012, 1. Mis en ligne le 6 juillet 2012, consulté le 9 mars 2015: <http://rfsic.revues.org/94>
- DELWICHE A., « The relationship between global media use and cosmopolitan orientation among Hong Kong adolescents », *The Journal of International Communication*, 2006, 12 (1), p. 37-55.
- FIROUZEH N., "Globalisation and Homogenisation of Culture: The Role of Mass Medias in Developing Countries", *Journal of Human Ecology Special*, 2004, 12, p. 235-239.
- GILLET C., *The Sound of the City: The Rise of Rock and Roll*, 2nd ed., London, Souvenir Press, 1983.
- GLEVAREC H., *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2010.
- IBOLD H., "Disjuncture 2.0: youth, Internet use and cultural identity in Bishkek", *Central Asian Survey*, 2010, 29 (4), p. 521-535
- JOUËT J., PASQUIER D., « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans », *Réseaux*, 1999, 17 (92-93), p. 25-102.
- KJELDGAAR D., ASKEGAARD S., "The Glocalization of Youth Culture: The Global Youth Segment as Structures of Common Difference", *Journal of Consumer Research Inc.*, 2006, 33, p. 231-247.
- LAFRANCE J.-P., "Games and Players in the Electronic Age: Tools for Analysing the use of Video Games by Adults and Children", *Réseaux (The French Journal of Communication)*, 1996, 4 (2), p. 301-312
- LES NORMES CANADIENNES DE LA PUBLICITÉ (NCP), ASSOCIATION CANADIENNE DES ANNONCEURS (ACA), ASSOCIATION CANADIENNE DES RADIODIFFUSEURS (ACR), ANNONCEURS RESPONSABLES EN PUBLICITÉ POUR ENFANTS (ARPE),

- INSTITUT DES COMMUNICATIONS ET DE LA PUBLICITÉ (ICP), *La publicité destinée aux enfants au Canada: Guide de référence*, 2006.
www.cab-acr.ca/french/societal/advertisingchildren/kids_reference_guide.pdf
- LIVINGSTONE S., MASCHERONI G., MURRU M. F., THIERRY ANNIKE Th., « Utilisation des réseaux sociaux numériques par les jeunes européens », *Hermès, La Revue*, 2011, 59, p. 89-97
- LIVINGSTONE S., GAMBERINI M.-Ch., « Les jeunes et les nouveaux médias. Sur les leçons à tirer de la télévision pour le PC », in *Réseaux*, 1999, 17, 92-93. p. 103-132.
- MATRIX S., "The Netflix Effect: Teens, Binge Watching, and On-Demand Digital Media Trend", *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 2014, 6 (1), p. 119-138.
- MORE Th., *L'Utopie ou Le Traité de la meilleure forme de gouvernement*, Paris, Flammarion, 1987.
- OFFICE DE LA PROTECTION DU CONSOMMATEUR, *Publicité destinée aux enfants de moins de 13 ans: Guide d'application des articles 248 et 249, Loi sur la protection du consommateur*, 2012.
- POSTMAN N., *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*, New York, Penguin Books, 1985.
- RAVAULT R.-J., « "Étudier la communication" ou pratiquer "les sciences de l'information et de la communication"? », dans SAINT-CHARLES J., MONGEAU P. (dir.), *Communication: Horizons de pratiques et de recherche*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005.
- SHUMWAY D., "Rock and Roll as a Cultural Practice", in DECURTIS A. (dir.), *Present Tense: Rock and Roll and Culture*, Durham, North Carolina, Duke University Press, 1992.
- SWEENEY M. M., "Where Happily Ever After Happens Every Day: Disney's Official Princess Website and the Commodification of Play", *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 2011, 3 (2), p. 66-87.
- TAPSCOTT D., *Grown Up Digital: How the Net Generation Is Changing Your World*, McGraw-Hill Professional Publishing, 2008.
- THOMPSON J.B., « Langage et idéologie », *Langage et société*, 1987, n° 39, p. 7-30.
- TULGAN B., *Meet Generation Z: The second generation within the giant "Millennial" cohort*, RainmakerThinking, Inc., 2013.
<http://rainmakerthinking.com/assets/uploads/2013/10/Gen-Z-Whitepaper.pdf>

Le **Centre d'Études sur les Jeunes et les Médias** (association Loi 1901) est issu d'un collectif de chercheur(e)s en Sciences de l'Information et de la Communication. Il regroupe aujourd'hui des enseignant(e)s-chercheur(e)s de diverses disciplines, des professionnel(le)s de l'éducation et des médias, des doctorant(e)s, des éducateur/trices et animateur/trices socio-culturels qui, ensemble, explorent et accompagnent les pratiques culturelles et médiatiques des jeunes (réception et participation), mais aussi de nouvelles manières de penser une éducation aux médias. Ce collectif questionne et observe ces objets en analysant les pratiques, les dispositifs, les contenus, les modes d'accompagnements, etc.

Le Centre d'Études sur les Jeunes et les Médias organise depuis 2010 des rencontres, colloques internationaux (Paris en 2013, Lyon en 2014, Bruxelles en 2015, Paris en 2016) et journées d'études (2010 et 2017). Il pilote des projets de recherche et est à l'origine de la cellule éditoriale « les éditions du Centre d'études sur les jeunes et les médias » porteuses de la publication d'ouvrages collectifs numériques en libre accès. Le Centre d'études sur les jeunes et les médias est aussi un réseau et un lieu de ressource. À ce titre, les membres qui le composent interviennent régulièrement et sur demande dans des formations, des conférences, auprès des médias, etc.

Les événements scientifiques du Centre ont été soutenus par divers organismes, parmi lesquels: la Région Rhône-Alpes, MEL – Métropole européenne de Lille, le laboratoire Geriico (Lille 3), le laboratoire Elico (Lyon 2), le laboratoire CIM (Paris 3), le laboratoire LabSic (Paris 13), le laboratoire EXPERICE (Paris 13), le laboratoire GREMS (UCL), le laboratoire TECHNE (Poitiers), le laboratoire Céditec, le Labex ICCA, le centre Émile Durkheim, Media Animation, IHECS Brussels School, la Villa Gillet, Fréquence Écoles et bien d'autres encore.

Pour adhérer ou vous associer aux activités du Centre

jeunesetmedias@gmail.com

<https://www.facebook.com/jeunesmedias>

www.jeunesetmedias.fr

Les textes de cet ouvrage sont en partie issus du colloque international organisé par le Centre d'études sur les jeunes et les médias, en partenariat avec l'IHECS et Media Animation: « Jeunes, médias et diversités. Les pratiques de la diversité: de la production à la réception », 2 et 3 avril 2015, Bruxelles.

Comité scientifique

Christian Agbobl (PR, UQAM, GERACII, Québec)

Baptiste Campion (IHECS, UCL, Belgique)

Sirin Dilli (MCF HDR, Université de Giresun, Turquie)

Pierre Fastrez (PR, UCL, Belgique)

Claire Frachon (Consultante, Experte Médias et Diversité)

Alec Hargreaves (PR, Université d'État de Floride, Winthrop-King Institute, USA)

Angeliki Koukoutsaki-Monnier (MCF, Université de Haute-Alsace, CREM, France)

Christine Larrazet (MCF, Université de Bordeaux, Centre Emile Durkheim, France)

Guy Lochard (PR, émérite Université Paris 3, CIM, France)

Tristan Mattelart (PR, Université Paris 8, CEMTI, France)

Maria Ranieri (MCF, University of Florence, Italy)

Virginie Sassoon (Txiki Productions, IFP, CARISM, France)

Aude Seurat (MCF, Université Paris 13, LABSIC, France)

Daya Thussu (PR, University of Westminster, UK)

Carsten Wilhelm (MCF, Université de Haute-Alsace, CRESAT, France)

Comite d'organisation

Paul de Theux (Directeur Média Animation)

Isabelle Feroc Dumez (Université de Poitiers, ESPE, Laboratoire TECHNE)

Marlène Loicq (Présidente du Centre d'études sur les jeunes et les médias)

Jérémy Nicey (Université de Tours, Laboratoire CIM-MCPN)

Anne Claire Orban (International Project Manager, Media Animation)

Isabelle Rigoni (INS HEA, Grhapes/Centre Émile Durkheim/MICA)

Patrick Verniers (Président Master en Éducation aux médias IHECS)

Achévé d'imprimer: mai 2017

ISBN: 978-2-9549483-1-7

Conception graphique: Média Animation

Coordination éditoriale et relecture: Marlène Loicq, Isabelle Féroc Dumez