



Françoise Chapron et Éric Delamotte (dir.)

L'éducation à la culture informationnelle

Presses de l'enssib

Politiques publiques en éducation aux médias et à l'information : quand l'ailleurs informe l'ici

Divina Frau-Meigs

DOI : 10.4000/books.pressesenssib.847

Éditeur : Presses de l'enssib

Lieu d'édition : Villeurbanne

Année d'édition : 2010

Date de mise en ligne : 4 avril 2017

Collection : Papiers

ISBN électronique : 9782375460429



<http://books.openedition.org>

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2010

Référence électronique

FRAU-MEIGS, Divina. *Politiques publiques en éducation aux médias et à l'information : quand l'ailleurs informe l'ici* In : *L'éducation à la culture informationnelle* [en ligne]. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2010 (généré le 01 février 2021). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pressesenssib/847>>. ISBN : 9782375460429. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.847>.

par Divina Frau-Meigs

POLITIQUES PUBLIQUES EN ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION : QUAND L'AILLEURS INFORME L'ICI

La fracture numérique est avant tout culturelle et cognitive, comme le souligne sa persistance même dans les pays où la question de l'accès généralisé aux TIC ne se pose plus avec acuité. Pour la réduire, il est urgent de faire remonter vers les décideurs la valeur des usages, pratiques et compétences accumulées par l'éducation aux médias et à l'information. Or, la plupart des ministères de l'Éducation dans le monde se font tirer l'oreille, y compris en France. En Europe, la tendance est à ce que l'éducation aux médias et à l'information soit prise en charge par la Division de la société de l'information et des médias, à la Commission européenne, tandis que c'est la Division droits de l'homme qui s'en occupe au Conseil de l'Europe. À l'Unesco, c'est la Division de l'information-communication qui s'en occupe tandis qu'à l'ONU, l'Alliance des civilisations vient d'en faire une de ses missions, avec un observatoire très complet, multilingue.

Ces « hébergements décalés » des politiques d'éducation aux médias, dans des entités qui n'ont pas l'éducation pour mission ou vocation, sont révélateurs de certains clivages et de grandes résistances au sein de l'éducation. Ce qui frappe en France, comme dans d'autres pays, c'est la frilosité des instances de politique publique attendues – le ministère de l'Éducation, voire celui de l'Économie –, ce qui déplace l'éducation aux médias et à l'information en périphérie, au ministère de la Jeunesse, de la famille, voire de la santé... et ce malgré le discours dominant de « société de l'information », voire de « société de la connaissance », fortement corrélié à un impératif de productivité économique et de modernisation de l'enseignement.

Depuis les années 1990, dans le monde entier, des réformes ont eu lieu dans le système éducatif. Mais elles sont centrées sur une vision utilitariste des TIC, les politiques publiques se concentrant sur la généralisation des technologies dans les écoles, sans accompagnement des mentalités et suivi des usages. Elles prennent peu en compte les médias et encore

moins le fait que les TIC se transforment en médias, en documents, en réseaux et en services. La logique des tuyaux prévaut sur celle des contenus, celle de la technologisation de la formation sur celle de l'appropriation des connaissances. L'arbre cache la forêt.

Le risque de cette focalisation étroite tient à ce que toute réforme de l'éducation se fasse en dépit des éducateurs, dont la vocation et la mission sont de donner du sens à ces évolutions qualitatives, dans un contexte où la dimension critique et interprétative manque souvent alors que tout le corps social réclame des repères. La lenteur ne doit pas surprendre dans une institution aussi lourde que l'éducation nationale, mais elle s'accommode mal du rythme actuel des TIC. Son décalage tend à favoriser une utopie de pédagogisation de la société tout entière [P. Moeglin et G. Tremblay, 2002]. Selon G. Tremblay, cette tendance est problématique car elle porte les exigences éducatives à des niveaux de revendications collectives tout au long de la vie motivées par le secteur économique, très utilitariste, alors que le système éducatif tend à s'opposer à cet utilitarisme. Les politiques publiques seulement guidées par cet utilitarisme tendent à favoriser le paradigme technologique sur le paradigme infomédiatique, ce qui ne peut mener qu'à des résistances tant dans le corps enseignant que dans celui des apprenants, peu attirés par cette injonction techniciste [D. Frau-Meigs, 2004].

Comment éviter, dans le processus, la marchandisation de l'éducation [P. Moeglin, 2005] ? Comment harmoniser l'éducation aux médias et à l'information de sorte qu'elle ne se vive pas sur le mode incantatoire ou prescriptif mais sur le mode de l'appropriation et de l'ancrage situé dans des compétences sociales et des territoires créatifs ? Face aux blocages internes et nationaux, que nous apprennent les expériences et stratégies menées ailleurs ?

L'hypothèse posée ici est que le facteur de gouvernance globale, en période de mondialisation, peut jouer un rôle de déblocage des mentalités et donner des opportunités au local. Les stratégies mises en place à l'étranger, notamment par des acteurs intergouvernementaux qui doivent gérer des politiques publiques internationales dans le contexte de la mondialisation des échanges, y compris des échanges immatériels, peuvent informer l'ici-maintenant.

LA GOUVERNANCE DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION : VERS DES PARTENARIATS MULTI-ACTEURS

Quelques constats globaux s'imposent : le manque de visibilité et d'intégration des TIC dans le système éducatif marqué par une volonté industrielle de placement de produit ; les risques de bifurcation entre culture médiatique et culture informationnelle, due à la trop forte pression TIC, doublée d'une bifurcation entre missions de l'école et missions des médias ; la confusion des finalités entre paradigme technologique (professionnalisant) et paradigme info-médiatique (transmission culturelle et construction des savoirs) ; l'hésitation sur la viabilité d'un curriculum identifié, seule l'informatique étant une discipline avec des outils cohérents : plan Réso 2007 en France, développement des ENT, inscription des TIC dans le socle commun des connaissances et compétences par le B2i et C2i [E. Fichez, 2000]. À la logique d'industrialisation de la formation, soutenue par le paradigme technologique, semble manquer la logique d'appropriation de la formation, qui serait celle de l'éducation aux médias et à l'information soutenue par le paradigme info-médiatique [D. Frau-Meigs, 2009].

Ces différents constats mènent à reconnaître la nécessité d'une approche centrée sur les acteurs dans la logique de formation. Celle-ci se conçoit comme un construit social négocié par toutes sortes d'acteurs, humains et non-humains [B. Latour, 1989 ; M. Callon, 1986]. Elle commence seulement à émerger dans toute sa cohérence, et paradoxalement, cette émergence semble plus viable dans un environnement global que local. La spécificité de cette approche réside dans la formation d'alliances au sein de réseaux, sur la base d'un processus d'intéressement et d' enrôlement des divers types d'acteurs, y compris techniques, avec des partenariats qui reconnaissent l'importance des acteurs locaux et micro, sans nier la dynamique des acteurs internationaux et institutionnels, dans une perspective cosmopolitique [U. Beck, 1999]. Ce sont les complémentarités entre acteurs et non les oppositions qui priment. Tous les échelons d'interaction sont sollicités : les micro-acteurs (famille, réseaux affinitaires), les acteurs intermédiaires (écoles, associations), les acteurs institutionnels (municipalités, universités, ministères, autorités de régulation) et les acteurs internationaux (ONG, OIG, fédérations d'états).

D'où l'émergence, associée au réseau d'acteurs, du paradigme de la « communication engageante » et de la stratégie du « projet engageant » [R. V. Joule et F. Bernard, 2004]. Le « projet engageant » favorise le changement en se centrant sur les communautés de pratiques et d'interpréta-

tions dans lesquelles les individus se regroupent autour d'un objectif commun. Il procède par une opération de catalyse, autour d'un projet finalisé qui n'a pas l'utilitarisme technologique pour but mais bien l'appropriation pédagogique des contenus médiatiques [D. Frau-Meigs, 2007]. C'est un paradigme de type cognitif, qui recourt à la psychologie sociale tout autant qu'aux sciences de l'information-communication et de l'éducation, pour associer cognition et action au sein des réseaux d'acteurs. Les notions cognitives d'intelligence collective, de co-autorat, de prise de décision, d'engagement, de résistance sont parmi les éléments à prendre en compte, avec des acteurs nouveaux comme la société civile via ses municipalités, ses groupes de chercheurs, ses organisations non gouvernementales (ONG) de terrain. Seulement ainsi peut-on espérer parvenir à un arbitrage cohérent et proportionné à la situation entre global et local. L'appropriation des TIC et les usages propres aux enseignants – dont les documentalistes – et aux élèves ne se posent plus en concurrence mais en synergie, autour du projet engageant commun. C'est une approche négociée, médiée pour créer les conditions favorables à la modification des comportements, tant des individus que des instances dans lesquelles ils travaillent.

Ces paradigmes socio-cognitifs peuvent contribuer à surmonter les phénomènes de résistance au changement [M. Crozier, 1984] dans une dynamique ascendante, qui permette de surmonter les injonctions de management pour retrouver du lien et du sens, où les solutions sont testées sur le terrain, dans une dynamique où global et local dialoguent. Mais étant donné les contraintes et blocages relevés, le détour par la « cosmopolitique » [U. Beck, 1999], notamment par la société civile transnationale et par les organisations intergouvernementales (OIG) internationales, peut avoir un effet de levier sur la souveraineté nationale et venir, en ricochet, modifier les comportements et les mentalités. Dans la société des réseaux et des échanges transnationaux, il est difficile de maintenir une lecture linéaire du phénomène info-médiatique et d'en faire une construction uniquement techniciste, alors que certains éléments pointent vers un processus évolutif et dialogique, ce qui cadre alors avec l'analyse d'Anthony Giddens qui perçoit une intensification croissante de l'interaction sociale à distance en co-présence avec des formes de sociabilité locale.

AU NIVEAU GLOBAL, OIG-ONG : LA SYMBIOSE INTERDÉPENDANTE

 La mondialisation permet en effet à un certain nombre d'acteurs institutionnels, réunis en plateforme, de travailler en tension et en co-dépendance. Ce travail est qualifié de « coopération-concurrence » [P. Moeglin, 2005], mais il revêt aussi des caractéristiques cognitives de « symbiose interdépendante » [A. B. Hollingshead, 2001], qui rendent compte du fait que le savoir des uns est connecté au savoir des autres, avec des finalités qui vont varier selon la co-construction de ce savoir entre partenaires.

C'est ce que permet la logique de partenariats multi-acteurs bien réussis, que l'Unesco ou encore le Conseil de l'Europe ont développée dans leur culture institutionnelle, avec l'habitude de travailler en symbiose interdépendante, qu'elle soit conflictuelle ou dynamique, avec les ONG, leurs partenaires essentiels dans l'accès au terrain et les actions locales. Ces instances sont habituées à gérer une négociation de catalyse [D. Frau-Meigs, 2007], avec un engagement commun sur un projet délimité, axé sur les résultats. Elles ont, du coup, développé avant la date la logique de projet engageant, qui implique confiance et respect mutuel des partenaires, mais aussi consensus intégrant les multiples perspectives des acteurs publics, privés et civiques.

Cette confiance se bâtit non seulement à travers des projets engageants mais aussi à travers des événements internationaux fédérateurs. Ceux-ci ont attiré l'attention sur eux de manière négative, autour des controverses de l'OMC ou de l'OMPI par exemple, qui ont réveillé l'ire alter-mondialiste. Pourtant d'autres événements positifs se sont aussi déroulés, avec des perspectives plus consensuelles, montrant que la mondialisation peut permettre de nouvelles alliances et interconnexions.

Le cas de l'éducation aux médias et à l'information est exemplaire à ce titre, qui combine projet engageant et événement fédérateur. Le premier en son genre fut la *Déclaration de Grunwald* (1982), dont la longévité atteste la valeur de la réflexion collective. Elle n'a été enrichie que récemment, par la *Proclamation d'Alexandrie* sur la maîtrise de l'information et l'éducation tout au long de la vie (2005), lancée par l'IFLA et l'Unesco, et par l'Agenda de Paris pour l'éducation aux médias (2007), lancé par toutes sortes d'associations (dont Mentor, association euro-méditerranéenne d'éducation aux médias), l'Unesco, la Commission européenne et le Conseil de l'Europe. Ces déclarations fortes et consensuelles, qui se recoupent sur les principes et les objectifs, viennent à la suite du Sommet mondial sur la société de l'information (2003-2005), qui a dessiné les contours d'un

cadre collectif autour de l'idée de sociétés des savoirs partagés. Dans la foulée, chaque région de la planète a essaimé l'idée : la première conférence sur l'éducation aux médias au Moyen-Orient (Riad, 2007), le Forum international sur la recherche en éducation aux médias (Londres et Hong Kong, 2008), la première conférence africaine sur l'éducation aux médias (Nigeria, 2008).

Ces événements fédérateurs ont augmenté la prise de conscience quant à la centralité et à l'inévitabilité de l'éducation aux médias, tout en permettant une meilleure connaissance des processus associés aux sciences de l'information et de la communication. Elles ont permis l'émergence d'un certain nombre d'outils négociés de création de standards, d'indicateurs comme de construction des capacités, mis à disposition de tous, libres de droits et en accès libre. Parmi eux, il faut noter, dans le cadre de l'Unesco, le « Kit de l'éducation aux médias », l'initiative *Training the Trainer on Media and Information Literacy Curricula* et le développement d'indicateurs d'éducation à l'information. Conjointement avec l'Alliance des civilisations, la création d'un observatoire de l'éducation aux médias, la publication d'une première cartographie des politiques d'éducation aux médias dans le monde [D. Frau-Meigs et J. Torrent, 2009] et la création d'une chaire tournante Unesco-Unitwin pour l'éducation aux médias renforcent encore le dispositif. Dans le cadre du Conseil de l'Europe, il faut noter toute une série de recommandations sur la société de l'information et la nécessité de former les jeunes à l'éducation aux médias et aux droits de l'homme [Erevan, 2006 ; Graz, 2007].

Dans des OIG globales comme l'Unesco ou régionales comme le Conseil de l'Europe se joue donc la vision d'une éducation aux médias et à l'information intégrée. Elles partent d'une logique d'usage et non d'équipement, et elles sont en général en avance sur les résultats par rapport à d'autres instances liées à l'équipement et au marché, comme la Commission européenne. Elles travaillent dans le continuum des médias anciens et nouveaux, pour leur contenu culturel plus que pour leur contenu technique. Elles travaillent à la fois sur la définition de l'éducation aux médias, en y ajoutant l'information-documentation, et sur la proposition d'un curriculum, sur une base modulaire, associant les « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie »¹⁶ aux droits de l'homme.

16. Commission européenne. Direction générale Éducation et Culture. *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : un cadre de référence européen*. 2008. [En ligne] < http://ec.europa.eu/dgs/Éducation_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_fr.pdf > (consulté le 28 juin 2009).

L'éducation aux médias et à l'information est orientée tant sur les contenus et leurs spécificités (supports audiovisuels, représentations...) que sur les processus et les modes d'accès et de parcours propres à l'information-documentation (documents, recherche d'information, filtrage,...). Il en résulte ainsi des programmes de mise en place gratuite et libre de modules, comme Pestalozzi, qui valorisent l'articulation à des besoins sociétaux comme les droits de l'homme et comme l'économie du savoir, en prédisant l'éducation aux médias non sur la technologie et le marché mais sur les acteurs, les usages et les besoins finalisés.

Du coup, ce projet engageant mais non réglementaire peut influencer positivement la régulation, car il lui fournit un cadrage cognitif socialisé dont il est difficile de se décadrer, sous peine de désaveu. Il fait passer le message que la réforme des politiques publiques passe par la résolution des tensions anciennes et leur transformation en synergies. La commission européenne a ainsi publié une communication le 20 décembre 2007 : « Une approche européenne de l'éducation aux médias dans l'environnement numérique » [COM(2007)0833], sur le besoin pour tous les pays de l'Union de faire un rapport de l'état des lieux de l'éducation aux médias, dans toutes les sphères de citoyenneté (et pas seulement à l'école).

Cette communication a été suivie en 2008 d'un rapport au Parlement, suivi d'une résolution, sur « La compétence médiatique dans le monde numérique ». Il s'appuie sur tous les documents précités pour aller plus loin, et recommande des modules d'éducation aux médias obligatoires à tous les niveaux du système scolaire. Ainsi certains des blocages de l'Europe, notamment sur les risques de bifurcation des cultures informatique et médiatique et la confusion des finalités, peuvent être dépassés, tout comme le problème des deux vitesses : les télécoms étant dans la convergence et dans des normes de connectivité et d'interopérabilité qui facilitent l'intégration européenne (et mondiale), les médias étant dans la divergence et dans des références culturelles nationales et sectorielles qui résistent à l'intégration. L'harmonisation nécessaire avec la nouvelle donne de la Société de l'information déplace les enjeux et permet de lisser certains clivages, comme le manifeste également le paragraphe 37 de la nouvelle directive « Services de médias audiovisuels » (2007/65/EC) dont la transposition dans le droit français donne une réelle légitimité à l'éducation aux médias.

La circulation des idées a donc suivi un mouvement ascendant, qui se retransforme en mouvement descendant, avec capacité de mobilisation plus forte, parce qu'investie d'une vision partagée. Les partenariats multi-

acteurs n'ont pas vocation à dominer et à perdurer, ils permettent cependant de débloquer des situations complexes, de surmonter des atavismes et des fossilisations de mentalités. Ils supposent une société civile forte et mobilisée, voire professionnalisée [D. Frau-Meigs, 2007]. Ils supposent aussi que les outils et les standards soient relayés au niveau national.

AU NIVEAU NATIONAL, DE POTENTIELLES PLATEFORMES MULTI-ACTEURS

 Les conditions de suivi et le monitorat des retombées de ces actions globalisantes sont en effet tout aussi importants. Les politiques publiques nationales sont alors l'échelon à surveiller et l'émergence de plateformes multi-acteurs nationales ou régionales s'avère essentielle [D. Frau-Meigs et J. Torrent, 2009].

Les « trois P » des politiques publiques qui sont susceptibles de convaincre les décideurs sont : protection, provision et participation. Elles permettent la relation entre le local et le global, en reconnaissant le rôle moteur de l'État (qui a eu tendance à se désengager ces derniers temps), en assumant la valeur d'intérêt public de l'éducation aux médias et en promouvant la légitimité du fonctionnement par plateformes multi-acteurs. La protection permet à l'État de considérer les politiques d'éducation aux médias comme un moyen de prévention à l'égard des jeunes, notamment en ce qui concerne les contenus à risque ; la provision justifie la mise à disposition des écoles et des formateurs d'outils et de matériaux, libres de droits ; la participation rappelle à l'État le besoin de s'appuyer sur les micro-acteurs et les communautés de pratiques pour favoriser l'implication de tous, y compris les jeunes...

Les deux acteurs fondamentaux qui ont tendance à émerger dans le monde, pour se faire porteurs de ces politiques publiques sont les autorités de régulation des médias (quand elles existent) et les associations nationales d'éducation aux médias (quand elles existent).

Les autorités de régulation des médias peuvent devenir des agents de changement car elles sont exogènes tout en ayant la capacité d'être des plateformes multi-acteurs intégrantes. Elles ont notamment la capacité d'intéresser le secteur privé et d'exiger son implication avec crédibilité et légitimité (c'est souvent le secteur privé qui a demandé leur création). Leur action est aussi un signal fort aux autres secteurs, celui de la respectabilité et de la crédibilité de l'éducation aux médias, au point qu'un

tel acteur institutionnel puisse s'en saisir. Elles peuvent ainsi faire appel à la responsabilité sociale des acteurs professionnels (producteurs, journalistes, artistes...). Elles ont toutefois un rôle de verrou quant à l'initiative et au design des activités : ce ne sont pas les intérêts commerciaux qui guident leur action. Elles ne doivent pas se laisser capturer par le secteur privé et permettre la confusion des missions et des genres. C'est le cas d'instances comme le CAC catalan, ou encore OFCOM en Grande-Bretagne qui s'est vu officiellement remettre cette mission de valeur publique. Plus modestement, c'est le cas de la Turquie qui lance le débat ou encore de la Corée du Sud. Le CSA français est en train de rédiger un rapport, suite à une commission multi-acteurs réunie par le ministère de la Famille, sur l'éducation aux médias...

Les autorités de régulation peuvent se prévaloir du fait que l'éducation fait partie, depuis le début, des obligations de service public des médias. Cela leur permet de faire venir à eux universitaires, ONG, fondations et communautés de pratiques sur le terrain tout autant que représentants du marché. Elles peuvent aider à résoudre certaines contraintes qui ont à voir avec un financement limité de l'éducation nationale, un manque de temps des différents acteurs, le peu de ressources humaines compétentes et le manque de confiance dans ces partenariats d'un nouveau genre, dont la viabilité n'est testée que depuis peu. La limite la plus importante dans le cas des autorités de régulation comme le CSA est leur réelle indépendance en tant qu'entité-tampon, et leur relation autonome par rapport à l'autorité de l'État. Leur motivation profonde est le besoin impératif de renouveler leurs propres missions, en ces temps de profusion des chaînes et des réseaux (par rapport à leur mission première qui consistait à réguler la rareté des ondes).

Les associations de la société civile ont, quant à elles, suivi deux stratégies différentes selon les pays : rajouter l'éducation aux médias à leur agenda ou créer des associations spécifiques réunissant chercheurs et praticiens. La France a choisi la première voie. De même pour les Pays-Bas où une association comme Mira Media associe médias communautaires, diversité culturelle et éducation aux médias. D'autres pays comme les États-Unis (National Association for Media Literacy Education) ou le Canada (Association for Media Literacy) ont opté pour une association nationale, qui fonctionne comme une ONG et a un pouvoir de levier important. L'association canadienne s'est ainsi vue confier la mise en application du programme d'éducation aux médias pour l'Ontario [Wilson et Duncan, 2009].

Fondamentalement, se pose la question de la volonté politique d'aller de l'avant dans la mise en place de l'éducation aux médias en relation avec l'émancipation et la participation citoyenne, dans une logique constructive d'emploi et de connaissance. Le bénéfice particulier des partenaires et acteurs doit apparaître comme faisant partie du projet engageant. Les décideurs ont intérêt à identifier les bonnes échelles d'interaction et les partenaires pour faire adopter cette perspective négociée. Les échelons de gouvernance que sont le fédéral (commission européenne), le national (l'État français), le régional (les rectorats et leurs missions) et le local (les écoles) doivent identifier les acteurs en synergie, que ce soit les micro-acteurs des communautés de pratiques, les acteurs intermédiaires ou les acteurs extérieurs (Pestalozzi). Avec les acteurs se dégagent les sites et les territoires, qui à leur tour nourrissent la réflexion et font évoluer les pratiques et les usages. De ce point de vue-là, l'éducation aux médias et à l'information détient le potentiel de réduire les écarts entre médias nouveaux et anciens, entre information d'actualité et de donnée, entre médias et TIC, entre culture haut de gamme et bas de gamme... en offrant un scénario de viabilité et de durabilité, avec des ressources partagées.

DE LA VIABILITÉ DE CERTAINES ARTICULATIONS ENTRE ACTEURS ET COMPÉTENCES

Il faut donc développer et articuler le potentiel des différents acteurs des trois secteurs public, privé, civique. Cela implique de spécifier, d'une part, les articulations entre les conditions sociales et industrielles pour une participation active de tous au processus éducatif (promouvoir les valeurs et attitudes qui font reconnaître la pertinence de l'éducation aux médias) et, les conditions éducatives pour l'éducation aux médias (stratégies pédagogiques, développement de cursus, enrichissement de programmes et de matériaux...).

Les conditions minimales et transversales pour la mise en place de ces diverses articulations sont :

- des politiques publiques (provision), qui soutiennent le changement de paradigme pédagogique, et modifient la façon dont les enseignants sont formés et évalués ;
- un secteur industriel et des entités autorégulées (provision) qui fournissent des matériaux, des projets

- et des ressources financières pour favoriser la connexion entre l'école et la vie réelle ;
- des programmes scolaires autour de projets engageants (participation et protection), qui permettent la plasticité du développement cognitif, à l'intersection entre compétences de contenus et compétences de processus (les 6 C) ;
 - des communautés de pratiques qui relient les enseignants à la réalité hors l'école, que ce soit dans les médias, les centres ressources, les médiathèques, ou autres lieux favorables à l'expérimentation, la pratique...

D'autres conditions engageantes et mobilisantes sont à faire ressortir, pour que l'ailleurs informe l'ici : la recherche par le biais des sciences de l'information-communication et les sciences de l'éducation, la formation initiale des maîtres et des professeurs-documentalistes, la présence d'associations savantes actives dans la promotion du champ et enfin l'incorporation des jeunes dans le design de projets et de programmes les concernant ainsi que dans l'évaluation complexe des résultats et des produits obtenus [J. Pungente, 2002 ; D. Frau-Meigs et J. Torrent, 2009]. C'est à ce niveau d'engagement et de mobilisation de tous que pourra s'éviter le processus de marchandisation de l'éducation et que la réforme profonde du système, attendue de tous, pourra se faire, non sur le mode prescriptif mais sur le mode créatif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Beck Ulrich. *What Is Globalization?* Cambridge, Polity Press, 1999.

Callon Michel. *La science et les réseaux : genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris, La Découverte, 1989.

Crozier Michel. *On ne change pas la société par décret*, (1979). Paris, Hachette-Pluriel, 1984.

Fichez Elisabeth. L'industrialisation de la formation. *Terminal*, 2000, 83, p. 65-72.

Frau-Meigs Divina. « Media Regulation, Self-Regulation and Education: Debunking some Myths and Retooling some Working Paradigms ». In: Feilitzen Cecilia von. *Protect or Promote?* Goterborg, Unesco Clearinghouse, 2004.

Frau-Meigs Divina. « La société civile au SMSI : vers une militance de catalyse ? » In : Mathien Michel (dir.). *Le sommet mondial sur la société de l'information, et après ?* Bruxelles, Bruylant, 2007.

Frau-Meigs Divina (éd.). *Éducation aux médias : manuel à l'attention des enseignants, des étudiants, des parents et des professionnels*. Paris, Unesco, 2007.

Frau-Meigs Divina et Torrent Jordi (eds). *Mapping Media Education Policies Worldwide: Visions, Programs, Challenges*. ONU-UNESCO, 2009. (En anglais et en espagnol).

Giddens Anthony. *The Consequences of Modernity*. Cambridge, Polity Press, 1990.

Hollingshead Andrea B. "Cognitive interdependence and convergent expectations in transactive memory". *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001, December 81(6):1080-9.

Jonnaert Philippe (éd.). *Le concept de compétence revisité*. Observatoire des réformes en éducation (ORE). Montréal, Université du Québec, 2007.

Joule Robert-Vincent et Bernard Françoise. « Lien, sens et action : vers une communication engageante ». *Communication et Organisation*, 2004, 24, p. 333-345.

Latour Brubio. *La science en action*. Paris, La Découverte, 1989.

Moeglin Pierre. *Outils et médias éducatifs*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005.

Moeglin Pierre, Tremblay Gaëtan. *2001 Bogues, globalisme et pluralisme : tic et éducation*. Vol. 3. Laval, Presses universitaires de Laval, 2002.

Pungente John. "Media Education Programs: Nine Factors for Success". *Media Education in Canada*, 2002. [En ligne] < <http://www.aml.ca/articles/articles.php?articleID=272> > (consulté le 28 juin 2009).