

Luc MASSOU, Brigitte JUANALS, Philippe BONFILS,
Philippe DUMAS (dirs), *Sources ouvertes numériques.
Usages éducatifs, enjeux communicationnels*

Nancy, PUN - Éditions universitaires de Lorraine, 2019, 286 pages

Hélène Papadoudi Ros



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/24715>

DOI : [10.4000/questionsdecommunication.24715](https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.24715)

ISSN : 2259-8901

Éditeur

Presses universitaires de Lorraine

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2020

Pagination : 671-675

ISBN : 978-2-8143-0602-8

ISSN : 1633-5961

Référence électronique

Hélène Papadoudi Ros, « LUC MASSOU, Brigitte JUANALS, Philippe BONFILS, Philippe DUMAS (dirs), *Sources ouvertes numériques. Usages éducatifs, enjeux communicationnels* », *Questions de communication* [En ligne], 38 | 2020, mis en ligne le 23 juillet 2021, consulté le 26 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/24715> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.24715>

autant négligeables. En effet, le numérique prolonge et amplifie des mutations observables depuis longtemps.

Pour conclure, l'auteur signe ici un ouvrage qui s'adresse naturellement aux acteurs et professionnels de l'édition, ainsi qu'aux étudiants et spécialistes de la filière. Plus généralement, ce livre intéressera toute personne curieuse de savoir où va l'édition et de cerner les enjeux du numérique et ses effets sur la filière du livre. D'un point de vue pratique, le lecteur appréciera aussi le côté synthétique de ce livre ainsi que la bibliographie riche qui le complète.

Ugo Roux

Université de Toulon, Université Aix-Marseille, Imsic,
F-13005 Marseille, France
ugo.roux[at]univ-amu.fr

Luc MASSOU, Brigitte JUANALS, Philippe BONFILS, Philippe DUMAS (dirs), Sources ouvertes numériques. Usages éducatifs, enjeux communicationnels
Nancy, PUN - Éditions universitaires de Lorraine, 2019, 286 pages

Le volume présenté ici rassemble quinze contributions qui ont fait l'objet de communications dans un colloque international en 2016 (université d'Aix-Marseille). Deux remarques préliminaires s'imposent à nous, suite aux termes choisis pour le titre de l'ouvrage : d'abord, une action nous semble inévitable, avec la diffusion des contenus numérisés et les objectifs d'éducation qui leur sont associés, à savoir, le renforcement de la collaboration entre les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication. Ensuite, l'urgence pour les acteurs sociaux de maîtriser les enjeux politiques, économiques et axiologiques associés aux sources numériques que la polysémie du terme « ouvertes » rend plus difficiles. Les contributions de ce volume, structurées autour de quatre sections, tentent de dévoiler les enjeux et les diverses logiques qui s'affrontent ; d'un côté, les logiques marchandes et les stratégies de captation de nouveaux publics, de l'autre, les logiques universalistes qui reposent sur l'idéal du bien commun.

L'introduction de l'ouvrage (p. 7-21) présente une approche diachronique du nouveau modèle de partage de l'information et des connaissances qui est créé autour des sources ouvertes numériques depuis les années 1990 (aussi désignées par les termes *open educational sources*, *open courses*, *open licences*, *open edition*, *open data*, *open science*), notamment avec des projets de recherche financés par la CEE, l'édition scientifique (*open edition*), ou les REL (ressources éducatives libres) soutenues par la Déclaration de Paris

(2012), qui encourage l'octroi de licences ouvertes pour la diffusion de matériels pédagogiques produits sur des fonds publics. Malgré l'injonction politique et légale, les discours et les incitations à la mise en œuvre et à l'utilisation de nouveaux logiciels (République numérique, 2016), le contexte de « capitalisme informationnel » au sein duquel est développée cette politique de l'offre, on constate des difficultés dans l'organisation et la consolidation d'un service public (*Information Commons*) et dans la gestion des ressources. Tout comme ce qu'il s'était produit avec les précédentes technologies, se posent à nouveau les questions liées au problème de la « transition technologique » : les attentes, le sens à donner, les formations, les compétences, la qualité, les effets, etc., avec ici une spécificité liée, d'une part au monopole des industries les plus visibles (Gafam), d'autre part à la variété des types d'« ouvertures » dont on parle et aux stratégies économiques qui leur sont associées.

La première section explore essentiellement l'enseignement supérieur, l'évolution du paradigme éducatif et celui de la formation à distance. Les trois contributions illustrent les trois caractéristiques de l'industrialisation éducative qui ont été dégagées par Pierre Moeglin (*Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2016, p. 54) : la technologisation (présence et utilisation des dispositifs techniques), la rationalisation (rationalité gestionnaire et concentration des moyens financiers, humains et techniques), l'idéologisation (contenu discursif de légitimation des stratégies de la part des concepteurs et des acteurs politiques ; sur ce sujet, voir une étude pionnière sur les rapports ministériels français, thèse de 1990 sur les discours d'accompagnement – carte cognitive – et un ouvrage aux Presses universitaires de France, 2000, par Hélène Papadoudi, *Technologies et éducation. Contribution à l'analyse des politiques publiques*).

La première contribution (p. 25-44) de Célya Gruson-Daniel, Olivier Aim, Karl-William Sherlaw et Anneliese Depoux, porte une attention particulière au problème posé par la terminologie, car le terme *open* prête à confusion : de quel sens est-il chargé, celui de « libre » ou celui de « gratuit » ? Dans tous les cas, sur les plateformes Mooc (*massive open online course*), la gratuité apparaît conditionnelle, du moins pour certaines, étant donné la multiplication des partenariats externes, des stratégies marketing, et la rationalisation des moyens alloués. L'auteur analyse les discours d'accompagnement, la rhétorique, l'univers

graphique des plateformes et la construction d'un « nouveau sens ».

La deuxième contribution (p. 45-60) de Émilie Remond décrit les turbulences que connaît actuellement l'*open university* (leader depuis les années 1960 dans la formation à distance), témoins d'un modèle qui vacille : en effet, on constate un retrait de l'aide publique, l'augmentation des frais d'inscription et la concurrence entre les offres des Mooc et celles des REL au niveau international. Les Mooc sont explicitement associés aux aspects économiques en termes d'investissement et de concurrence interuniversitaire, et soulignent la rupture à l'œuvre entre stratégie économique et enjeux pédagogiques (p. 57, 63, 64, 69 et 70). Les auteurs rappellent comment les acteurs du terrain adoptent une attitude de résistance, en faisant la promotion des médiations, des partages des contenus, et la mise en place des collectifs pour des expériences et des transferts de données en construisant une « contre-idéologisation » (p. 72-81). Mais comment des stratégies aussi opposées, stratégies économiques – stratégies pédagogiques, peuvent-elles coexister ? Pierre Bourdieu et Luc Boltanski explicitent les mécanismes à l'œuvre : des « présupposés, des systèmes mythico-rituels, structurent la vision du monde et l'idéologie réalisée ; [en outre,] la manipulation des représentations collectives se double de tout un ensemble de mesures (politique d'équipement, de formation, d'organisation, abandon de règles, de programmes, politique d'objectifs...) tendant directement ou indirectement à démoraliser les acteurs, leur signifier leur position et les faire collaborer » (Pierre Bourdieu, Luc Boltanski, *Production de l'idéologie dominante*, Paris, Raisons d'agir, 2008, p. 96).

Enfin, la troisième contribution (p. 61-86), de Syllie Bourdin, expose les valeurs pour le développement d'un service public d'éducation comme bien commun (*education commons*), en double rupture avec « le modèle commercial de l'*edu-business*, ainsi qu'avec un modèle descendant diffusionniste de l'éducation » (p. 61). Une remarque complémentaire s'y impose, sur une dimension non traitée, initiée depuis 1995 avec l'emploi du terme « société cognitive », à l'occasion du livre blanc de la CEE (*Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, 1995) qui soulignait les perspectives ouvertes par les TIC et la nécessité de se former tout au long de la vie, tout en confirmant les objectifs d'un précédent rapport sur la « Croissance, compétitivité, emploi », élaboré à l'initiative de Jacques Delors. Que suggère ce terme ? Qu'on apprendra partout dans la société et de moins en moins à l'école ? Nombreux sont les récits sur la fin de l'école, sur la fin de la forme scolaire, qui s'accompagnent de diverses propositions, mais nombreux aussi sont les discours présentant une

école en voie de démantèlement et de décomposition. La rhétorique de l'innovation occulte néanmoins les problématiques qui concernent la déscolarisation, d'un côté, les cursus à la carte (menus à la carte, émiettement des programmes), de l'autre, avec les étudiants qui achètent leurs cours et les déposent dans le « panier » comme n'importe quel objet de consommation. Bernard Miège avait déjà annoncé l'émergence des industries de contenu comme le fait le plus marquant des sociétés contemporaines, et avait invité « à nous démarquer de l'utopie technicienne qui tend à présenter les TIC comme des outils pouvant se passer des médiations et des médiateurs, et conduire massivement à la communication directe (non médiatée) » (B. Miège, *Les Industries de contenu face à l'ordre informationnel*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2000, p. 75). L'auteur avait ajouté que « la dématérialisation des supports – qui peut aller jusqu'à leur dissolution – entraînerait des changements profonds allant jusqu'au morcèlement des œuvres et des ouvrages » (*ibid.*, p. 83). Il a par ailleurs attiré l'attention sur le fait que « l'atomisation des produits et des marchés ainsi que la dispersion des consommateurs sont en réalité favorables à la centralisation et à la concentration, ce qui pourrait nuire à un libéralisme politique et exiger le respect du pluralisme » (*ibid.*, p. 87). Les occasions de questionner et de critiquer toutes les industries qui produisent du contenu ne manqueront pas et « les débats d'idées et les conflits d'intérêts vont se multiplier; non pas sans obscurités ni équivoques » (*ibid.*, p. 111).

Une problématique complémentaire doit sans doute être évoquée, ici, autour de celle qu'on nomme « l'économie de la connaissance », autour de laquelle un essai, sous la direction d'Éric Delamotte, réunit des regards croisés « pour identifier les lectures possibles et permettre l'échange sur la circulation des savoirs et leur marchandisation, car il semble que, dans le monde du travail, la circulation des biens tels que les connaissances pratiques, professionnelles, scientifiques, mais aussi culturelles et éducatives, passe pour une part importante par le marché, tendance que refusent les altermondialistes » (*Du partage au marché*, Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, 2004).

Sous le titre « Dispositifs pédagogiques ouverts », la deuxième section propose quatre contributions, qui étudient leurs caractéristiques. La première (p. 87-102), de Divina Frau-Meigs et Adeline Bossu, présente un dispositif de conception des S-Mooc (Mooc sociaux sur le modèle du connexionnisme), projet de portail européen ECO (Elearning Communication Open Data). Du point de vue technique, les concepteurs ont recherché une complémentarité entre les réseaux

sociaux internes et externes (commerciaux). Les processus d'appropriation montrent que les acteurs de ce dispositif sont traversés par des tensions, voire des conflits, dans les logiques mises en œuvre, dans les objectifs et les finalités.

La deuxième contribution (p. 102-117), de Grégory Miras, explore les processus de production de sources ouvertes dans l'enseignement des langues et la mise en service partagé, à l'échelle de plusieurs universités. Le but recherché est la mutualisation des sources linguistiques dans une vision semi-ouverte des formations créées (projet de l'université Sorbonne-Paris Cité). La contribution dégage les problématiques liées à la nature des ressources (souples, adaptables et modulables), car il s'agit « de respecter la liberté pédagogique de l'enseignant », mais aussi celles liées aux préoccupations portant sur le statut et la rétribution des concepteurs, qui peuvent se sentir « dépossédés de leur travail » (p. 106 et 115). Étant donné que « l'exception pédagogique reste ambiguë quand il s'agit des formations dématérialisées », les problématiques des sources ouvertes ne concernent donc pas seulement que des aspects pédagogiques, mais aussi des questions plus profondes de notre société, liées « à nos rapports avec la propriété et le travail » (p. 106).

La troisième contribution (p. 119-130), de Barbara Szafrajzen et Anne-Marie Kosmicki, s'interroge sur la pertinence des ressources ouvertes au sein d'un centre de formation à distance d'une école de commerce, sur la recherche à la fois d'excellence opérationnelle et d'équilibre financier. Une résistance a été constatée en ce qui concerne la production de ressources pédagogiques numériques, en raison de son caractère chronophage, du problème des droits d'auteur et des contraintes techniques. La question de la nature « ouverte » de ces ressources se pose, surtout lorsqu'elles restent non accessibles aux autres enseignants, du fait de la crainte du jugement ou des regards intrusifs.

La dernière contribution de cette section (p. 131-150), de Vincent Mabilhot, porte sur les ressources libres en licence professionnelle, et leur utilisabilité par rapport aux besoins de transmission de savoirs et de savoir-faire dans le domaine des techniques de communication. De nombreuses formations dépendent des dispositifs commerciaux, et cette dépendance technique devient vite une dépendance économique, éthiquement discutable. En effet, les auteurs affirment que « les outils sont formatés par les entreprises qui ne sont pas neutres politiquement, économiquement, idéologiquement » (p. 143). Le projet pédagogique exposé ici a rencontré des difficultés et des freins, même au sein des universités concernées et auprès des DSI (directions de systèmes

informatiques), pour des raisons de sécurité, mais aussi en raison des conflits d'intérêts par rapport aux logiciels libres. Toutefois, le projet semble intéresser d'autres formations, celles qui recherchent des outils et qui ont l'ambition de sensibiliser le public à l'usage éthique et à l'adoption pratique des logiciels libres, certes contraignants mais structurants.

La troisième section, « Ressources ouvertes et apprenants » (p. 151-220), réunit quatre contributions qui se penchent sur les attitudes des apprenants, lycéens ou étudiants. La première contribution (p. 151-168), de Karel Soumagnac, fait le constat que les usages scolaires et les stratégies informationnelles, plus particulièrement dans le cadre des TPE (travaux personnels encadrés) développées par les lycéens, sont inspirés notamment de leurs usages personnels, individuels et collaboratifs (à travers les usages des réseaux commerciaux dominants, les Gafa). Les auteurs incitent à développer des stratégies pédagogiques innovantes, et en particulier la nécessité que les professeurs-documentalistes s'impliquent « dans la direction d'une grammaire de l'information, avec un ensemble des savoirs à intégrer sur les sources ouvertes (logiques socioculturelles et économiques) », qu'ils se soucient de « rendre les élèves conscients de leur responsabilité dans chaque production des biens informationnels communs » à travers l'ensemble des ressources (p. 164-165). Car, pour les auteurs, la généralisation de l'utilisation de Google par les élèves occulte le questionnement portant sur cet outil. « outil de prescription dans la recherche de l'information », tandis qu'il conviendrait d'interroger les enjeux éditoriaux et économiques. De même, à propos de Facebook et des contenus « de faible qualité » ; également, sur les réseaux sociaux, puisque « non soumis à prescription éditoriale » (p. 164), et enfin, sur les caractéristiques du « modèle de courtage informationnel proposé par Google » (p. 164).

La deuxième contribution (p. 169-181), de Thierry Gobert, prolonge ce questionnement sur la prise de conscience nécessaire de la part des usagers, en soulignant en particulier la problématique de « l'illusion de contrôle » et de « compétence », concepts identifiés dans les travaux de sociologie et de psychosociologie. Les auteurs constatent que l'exploration des textes, des médias, des bases de données, des logiciels en *open source*, ainsi que l'usage des REL sont encouragés dans le domaine de l'éducation, et malgré les formations comme les brevets ou les certificats, B21, C21, ou les modules portant sur « Être responsable à l'ère numérique », une croyance forte persiste, à savoir qu'Internet fournira éternellement des ressources. Le contexte technologique actuel, caractérisé par « la disponibilité des ressources, l'impression de stabilité qu'elles donnent

et les facilités de leur duplication », offre un cadre certain pour la manifestation de l'illusion de leur contrôle et de compétences acquises, des comportements mêmes de procrastination (p. 172-173 et 176), ou encore la croyance que la technique « est devenue simple » (illusion de connaissance), que « cela va vite », « qu'on y arrivera de toute manière » (illusion de performance), ou « qu'il n'y a plus qu'à apprendre » (complexe de Rank Xerox), (p. 175). Enfin, les auteurs constatent la tendance « à reporter la responsabilité individuelle et celle du travail sur le groupe-délégation » (p. 175), et la manifestation des comportements qui n'ont « aucun impact raisonnable sur les résultats escomptés (optimisme abusif) » (p. 175). La perception « de l'accès au dispositif qui vaut compétence » et le fait qu'à l'illusion de la compétence peut aussi succéder « une illusion d'incompétence » (p. 178) renforcent, selon nous, le doute déjà existant portant sur l'idée que seules la formation et la « culture technique » peuvent aplanir les difficultés lors des usages professionnels du numérique. En effet, viennent se greffer à cette problématique d'autres phénomènes qui relèvent de l'organisation, de la pluralité des cultures professionnelles, des conditions de travail, des personnes, des représentations, des significations... Le « progressisme naïf » est aussi à questionner, à notre sens, car il y a encore cette croyance que l'homme va faire un bon usage des techniques, or ce n'est pas le cas, plus du tout le cas.

La troisième contribution (p. 183-203), de Abdulrhman Alokla, se fonde sur une recherche-action effectuée auprès des apprenants en FLE (français langue étrangère) qui expérimentent le Web social et réalisent des tâches collaboratives dont le but est la création de ressources ouvertes, en développant des compétences de réalisateurs de tâches authentiques, tout en passant au statut de créateurs au sein des trois espaces que sont Facebook, Google Docs et le site cible. On constate ici que les étudiants, au-delà d'une compétence conceptuelle, doivent aussi développer « une compétence communicative et mobiliser une compétence stratégique-informationnelle » (p. 192) qui leur permette de définir les outils technologiques utiles pour leur recherche. Le tuteur supervise la qualité, la pertinence et la crédibilité de l'information, mais aussi la qualité de la rédaction de l'information (p. 193 et 194).

La quatrième contribution (p. 205-220), de Stéphane Simonian et Jérôme Eneau, présente une réflexion sur les relations instrumentées entre étudiants et enseignants-directeurs de mémoire, dans le cadre de la préparation du mémoire de master, où l'autonomie est requise. Malgré l'absence d'outils institutionnels imposés, un environnement se structure pour faciliter les relations

et les interactions entre l'étudiant et son enseignant : rencontre physique, téléphone, Skype, courriel. Devant l'ensemble des artefacts qui peuvent constituer un écosystème technique d'apprentissage (intranet, archive ouverte, Hal, Google Scholar, revues en ligne...), les étudiants affirment leurs préférences, selon leurs besoins en ce qui concerne la production de leur mémoire, pour des outils synchrones et asynchrones, articulés dans une dynamique d'action, et placent la rencontre physique et le courriel en meilleure position. Les auteurs orientent leur recherche plutôt vers l'identification de la signification et de la fonction socioculturelle des outils de relation, et ambitionnent, dans des travaux ultérieurs, d'éclairer les enjeux écologiques de ces dispositifs et les options des enseignants, tout en soulevant la question de la pertinence de ces usages, de la méthodologie, et une question d'ordre éthique portant sur les traces institutionnelles laissées par les utilisateurs.

Enfin, les quatre contributions qui nourrissent la quatrième et dernière section, « Enjeux éducatifs et communicationnels des données ouvertes », s'interrogent sur la gestion des ressources et des données dans le milieu des services sociaux, de la santé environnementale, de l'éducation auprès des publics à besoins spécifiques, et auprès des enseignants producteurs et usagers de ressources ouvertes. L'étude des enjeux, dont nous avons esquissé certains aspects dans les précédentes sections, se prolonge ici et est surtout orientée vers les données elles-mêmes. Ainsi, les auteurs soulignent les paradoxes axiologiques concernant l'informatisation des données (p. 260) : d'une part, les enseignants sont incités à construire des scénarios d'apprentissage en recourant aux REL (p. 221-230), avec pour ambition de « réutiliser, redistribuer, réviser, remixer » ces données (les quatre R qui organisent le cycle de vie des REL). Ici émergent de nouvelles questions liées à ces pratiques : « Quel écosystème mettre en place, quelle formation et quelles compétences, ou encore, quel effet positif sur les pratiques pédagogiques à travers la production et l'utilisation des REL » (p. 222) ? D'autre part, dans le cas des publics souffrant de handicaps moteurs (p. 241-248) et des formations qui reposent sur l'usage de jeux sérieux et d'une plateforme constituée de technologies en *open source*, se posent des questions sur les données « anonymisées » ou « désidentifiées », c'est-à-dire des questions qui concernent l'aspect légal et de sécurité. Les éducateurs, les thérapeutes et les parents voudraient sans doute pouvoir accéder à des données ouvertes pour évaluer les progrès des enfants. Les médecins pourraient également développer avec les ingénieurs de nouvelles

collaborations afin d'intervenir auprès des enfants en utilisant de nouvelles ressources adaptées à leurs besoins.

Dans les centres médicaux-sociaux (p. 249-265), les enjeux liés à la mutualisation des pratiques, à la formalisation des savoirs et à la circulation des données portent sur les valeurs et les oppositions entre accessible, et ouvert et inaccessible, et sur la question de la protection des usagers lorsque circulent des écrits professionnels qui émettent des jugements et peuvent porter préjudice aux droits des usagers (p. 261). L'open data administratif répond à une demande de transparence ou de participation, mais l'injonction légale est ressentie « comme une marche forcée, sans le soutien et les moyens » (p. 258) nécessaires à sa mise en œuvre. Dans la gestion des données ouvertes, les enjeux les plus importants concernent ainsi l'éthique et le modèle économique choisi pour la circulation des informations. De même, dans le domaine de la santé environnementale (p. 267-279), on observe une divergence des intérêts des acteurs dans la production et la communication des données scientifiques environnementales. Ainsi, par exemple, de « forts enjeux économiques d'attractivité incitent les élus des collectivités à ne pas publiciser des indices de pollution de l'air ou de l'eau » (p. 273). Les associations soulignent leur préoccupation en ce qui concerne « la rigueur et la prudence nécessaire à l'interprétation des données et de la gestion de l'incertitude » (p. 275). Enfin, les auteurs attirent l'attention sur le fait que « l'aménagement de l'accès aux données ne suffit pas. Il faut y ajouter la maîtrise nécessaire des connaissances afin de discuter de la pertinence des indicateurs... voire d'utiliser des données brutes... » (p. 277). Devant cette difficulté, les auteurs proposent « la présence d'une intermédiation d'un acteur de référence chargé de la production et de la diffusion des données selon une procédure normée, ainsi qu'à l'information et la formation afférentes auprès des publics » (p. 278).

L'ensemble de ces textes dévoile ainsi une série d'enjeux importants concernant les données et les ressources ouvertes dans le domaine de l'éducation et de l'information, liées à la qualité, la sécurité, l'intégrité des données, la valeur et la fiabilité de l'information, le respect des données personnelles, questions soulevées par la problématique de la communication, de la transparence et de l'éthique. Ces défis invitent à procéder à des analyses critiques et distanciées quant aux pratiques émergentes, ainsi qu'au rapprochement des recherches entre les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication. Enfin, ces travaux illustrent bien, selon nous, l'urgence d'introduire un regard « politique » sur les outils et

les contenus numériques car ils sont aussi des objets socialement construits ; également, d'établir un parallèle entre la dynamique des ressources éducatives numérisées, les biens culturels et les industries culturelles. Les processus qui prévalent dans les industries culturelles peuvent servir de référence pour clarifier les questions liées au processus d'industrialisation du secteur éducatif.

Hélène Papadoudi Ros

Université de Lorraine, Lisee, F-54015 Nancy, France
helene.papadoudi[at]univ-lorraine.fr

Michael B. PALMER, *International News Agency. A History*
Cham/Palgrave Macmillan, 2019, 268 pages

Renouant avec l'histoire des agences de presse dont il est l'un des plus éminents spécialistes en Europe, le professeur émérite de la Sorbonne Nouvelle, Michael Palmer, franco-anglais, livre dans cet ouvrage écrit dans la langue de Shakespeare une histoire des agences de presse internationales des années 1830 à aujourd'hui. Ce travail prend place principalement en Europe de l'Ouest et aux États-Unis, même si tous les continents sont abordés. Dans un style foisonnant et fourmillant d'anecdotes, cet ouvrage est un complément à d'autres livres majeurs de l'auteur sur le même sujet qui vient, d'une certaine manière, achever le travail d'une vie consacrée à l'étude de la dépêche d'agence et de ceux qui la façonnèrent au fil des siècles. Il a poursuivi tout au long de son travail académique cet intérêt spécifique qui est le sien : comprendre « ce qui fait actualité », et comment s'est écrite, au fil des années, cette actualité, en interrogeant une de ses sources premières qui est l'histoire agencière.

L'ouvrage démarre, comme c'était le cas pour son livre le plus connu *Des petits journaux aux grandes agences* (Aubier, 1983, réédité chez L'Harmattan en 2014 sous le titre *Naissance du journalisme comme industrie*), au moment de la naissance des agences de presse modernes, c'est-à-dire les années 1830 et suivantes. Cette période voit se déployer une concurrence entre les titres de presse existants à l'époque, à propos des nouvelles internationales, dans la mesure où ces journaux sont dépourvus de correspondants cosmopolites. Ce besoin va être analysé et compris en premier lieu par le français Charles-Louis Havas, qui fonda l'agence qui porta son nom jusqu'en 1944, avant de devenir l'Agence France Presse (AFP). Ici, l'auteur s'attarde moins sur l'histoire officielle d'Havas, déjà bien connue, que sur celle des hommes périphériques aux fondateurs qui furent des rouages essentiels du système agencier et jouèrent un rôle pertinent. Par exemple dans le déploiement des