

INTRODUCTION GÉNÉRALE

par *Éric Delamotte*

« *Il faut longtemps pour devenir jeune* »
Victor Hugo, Quatrevingt-Treize

Dans un environnement communicationnel caractérisé par une connexion quasi permanente, la place des réseaux sociaux alimente les débats médiatiques (polémiques, infox, propos haineux, etc.). Les propositions politiques de transformations fleurissent (introduction en France de l'éducation aux médias et à l'information [EMI¹], dans le cadre de la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013). Tout se passe comme si la communication généralisée accentue et/ou renouvelle les préoccupations d'acteurs venant de l'éducatif ou du politique. Il semble alors opportun d'interroger les dynamiques scientifiques tant dans leurs processus d'émergence que dans leurs implications de changement sur le plan éducatif et sociétal. En effet, que l'on s'intéresse aux pratiques info-communicationnelles, aux dispositifs numériques et aux médias, analyser aujourd'hui les débats éducatifs implique de prendre en compte l'apport des recherches qui les structurent pour partie.

DES CULTURES INFORMATIONNELLE, MÉDIATIQUE ET NUMÉRIQUE À LA TRANSLITTÉRATIE

Revenons un peu en arrière. À la fin du XX^e siècle, l'existence de la société de l'information est posée comme allant de soi. Pourtant, le concept de société de l'information a fait l'objet de nombreux débats, parmi lesquels ceux relatifs à la dénonciation d'une « idéologie technique »². Je rappellerai selon cette orientation les propos fondateurs de Claude Bartz sur un impératif conceptuel : « La société d'information, à mon sens, ne commencera à pouvoir être dite telle que lorsqu'il y aura – on aurait dit il y a quelques années un “supplément d'âme” – lorsqu'il y aura ce qu'on va appeler rapidement une “culture” qui lui correspond. Donc l'hypothèse de base que je vous propose est la suivante : pas de société d'information sans culture informationnelle »³. Milad Doueihi, dans son ouvrage *Pour un humanisme numérique*, considère que nous sommes

1. Pour les sigles et acronymes, voir la liste en fin d'ouvrage.

2. Dominique Wolton, *Informé n'est pas communiquer*, Paris, CNRS Éditions, 2009, p. 40.

3. Claude Bartz, « Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux », *Documentaliste – Sciences de l'information*, 1998, vol. 35, n° 2, p. 75-82, ici p. 76.

plutôt dans une situation de fait: la société de l'information est «le résultat d'une convergence entre notre héritage culturel complexe et une technique devenue un lieu de sociabilité sans précédent»⁴. Une partie des recherches francophones interroge cette convergence qui porte sur des enjeux sociétaux (la culture, la démocratie...) et qui vise une appropriation et implique directement des comportements et des valeurs.

De fait, pour situer l'origine du projet de ce livre, il y a des travaux collectifs autour du concept de «translittératie», c'est-à-dire, selon la définition proposée par Sue Thomas et ses collègues, de «l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux»⁵. Dans cette perspective, le terme désigne donc l'ensemble des compétences d'interaction mises en œuvre par les usagers sur tous les moyens d'information et de communication disponibles: oral, textuel, iconique, communicationnel, numérique, etc. La translittératie engloberait ainsi l'ensemble des littératies (média, information, *computer... literacy*). Pour notre part: «Le préfixe "trans" suggère à la fois la quête de transversalité dans les démarches de recherche, d'appropriation et de réécriture de l'information, mais également la capacité de chacun à transférer dans divers environnements et contextes informationnels et techniques des acquisitions antérieures. Enfin, ce même préfixe vise également à un dépassement des approches et des postures d'enseignement jusqu'alors éprouvées dans le monde scolaire et éducatif; ceci autant dans la sphère scolaire que dans la sphère domestique»⁶. À plusieurs, mais aussi chacun pour soi, nous avons posé la question du territoire de la culture informationnelle (*information literacy*), notamment au regard de cultures proches liées au domaine de l'informatique (*digital literacy*) ou à celui des médias (*media literacy*). Car, pour certains, la maîtrise de l'information est considérée comme le champ d'études principal qui comprend l'éducation aux médias, tandis que, pour d'autres, la maîtrise de l'information n'est qu'une partie de l'éducation aux médias, considérée, elle, comme

4. Milad Doueïhi, *Pour un humanisme numérique*, Paris, Seuil, 2011, p. 9.

5. «*Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks*». Voir Sue Thomas *et al.*, «*Transliteracy: Crossing Divides*», *First Monday*, 2007, vol. 12, n° 12. [En ligne] <<http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>>.

6. Éric Delamotte, Vincent Liquète, Divina Frau-Meigs, «*La translittératie, ou la convergence des cultures de l'information: supports, contextes et modalités*», *Spirale*, 2014, n° 53, p. 145-156. [En ligne] <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00927529>>.

le domaine d'étude principal⁷. Pour d'autres encore, il s'agit de trois champs issus de cultures différentes, à l'intersection non vide et qui se complètent.

Dans le cadre de ces recherches se posaient et se posent les questions de l'élaboration et la circulation de savoirs dans leur diversité épistémologique (savoirs savants, savoirs professionnels, savoirs traditionnels, savoirs issus de la pratique, savoirs profanes...) et la recomposition de savoirs disciplinaires. Car, à la suite d'Edgar Morin, je suggère le passage d'une « épistémologie du ou/ou » qui s'oppose à une « épistémologie du et/et »⁸ afin de comprendre l'agencement des savoirs.

LA QUESTION VIVE DES ÉDUCTIONS AUX MÉDIAS, À L'INFORMATION ET AU NUMÉRIQUE

Au point de départ du projet, il y a l'idée que la réalité et la dynamique d'un domaine de recherche résident autant dans l'élaboration d'un ensemble de concepts que dans un ensemble de questions non résolues, de lacunes, de tensions, mais aussi d'engagements. Dit autrement, les travaux que vous allez découvrir s'emparent de questions sociales sensibles, en émergence ou reconstruites comme des problèmes publics et ils les éclairent avec prudence par des constructions théoriques. À titre d'exemple, sous l'expression « éducation au numérique », on interroge l'existence, la nécessité, l'intérêt, les contours d'un enseignement de l'informatique et des sciences des technologies de l'information et de la communication. Cependant, la prolifération de termes comme compétences numériques, culture numérique, littératie digitale, témoigne d'autres visions de l'apprentissage et de la maîtrise des outils et des logiciels et de la maîtrise critique des contenus numériques.

Pour traiter des nombreux enjeux de diverses natures dont sont porteuses les éducations aux médias, à l'information et au numérique, nous entrons ici par les théories, dont les plus fondamentales sont, selon moi, la pensée du régime techno-culturel, du politique et celle d'une éducation permettant aux citoyens de prendre le pouvoir sur leur quotidien.

Depuis longtemps, le monde de la recherche se confronte au réel de notre société dorénavant en partie numérique. Le premier point de départ de cet ouvrage, bien délimité et de ce fait limité, est donné par l'intérêt qu'il y a

7. En témoignent: Sophie Jehel et Alexandra Saemmer (dir.), *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2020 (coll. Papiers); Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin (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.

8. Edgar Morin, *La méthode*, t. 1, *La nature de la nature*, Paris, Seuil, 1977.

à penser la pluralité des formats de saisie de la réalité et donc des connaissances. Je suis convaincu que nos recherches ont en commun au moins deux caractéristiques : d'une part, les problématiques d'information et de communication sont universelles (socialement omniprésentes, notamment dans les préoccupations éducatives), d'autre part, chaque pays (chaque chercheur) les traite à sa façon et chaque individu (lecteur/acteur) les vit de manière singulière. En cela, ce livre vous invite à faire l'expérience d'un « contenu de vérité » pluriel⁹.

On doit admettre que, confrontés à la même réalité ou à la même activité, les individus, qu'ils soient chercheurs ou non, ne produisent pas nécessairement les mêmes significations. Cependant, on peut dépasser une approche du pluralisme seulement descriptif ou de constat. Celle-ci dépend, en partie, de l'interprétation que nous faisons de la pluralité des sciences.

Si la conception classique du pluralisme comme simple acceptation ou tolérance des pluralités est essentielle (pluralité des stratégies de recherche, pluralité des méthodes, pluralité des modes de justification des propositions, pluralité des ingrédients de la démarche scientifique, pluralité des intérêts, etc.), il convient également de donner un cadre à ces pluralités, voire un mode d'organisation. Le concept de « diversité épistémique » est une singularité intéressante des épistémologies sociales qui peut nous aider à penser la dimension sociale de la production de savoirs. Pour Miriam Salomon¹⁰, le concept de diversité épistémique peut être compris selon deux postures : 1) une posture de « laissez-faire » (*invisible hand*) ou nihiliste selon laquelle il n'y a pas d'efforts particuliers à faire pour accroître ou diminuer la diversité épistémique ; 2) une posture plus « normative » où le postulat de base est qu'il n'y a actuellement pas assez de diversité épistémique dans les sciences et parmi les scientifiques. L'objectif des partisans de cette seconde posture est à la fois politique et épistémique. On peut y voir la notion marxiste gramscienne d'« intellectuel collectif »¹¹. Léo Coutellec¹² suggère de dépasser ces deux conceptions et constate que, bien qu'ouvrant des champs épistémologiques nouveaux (le collectif, la diversité, etc.), ces deux épistémologies ne permettent pas de penser le pluralisme en tant que tel. Elles semblent éloignées des enjeux liés à l'appréhension des nouveaux objets intégratifs. Le concept de « pluralisme feuilleté » (*foliated pluralism*) de Stéphanie Ruphy

9. Hans-Georg Gadamer, *L'art de comprendre. Écrits*, Paris, Aubier-Montaigne, 1982-1991, 2 vol.

10. Miriam Salomon, « Norms of Epistemic Diversity », *Episteme*, 2006, vol. 3, n° 2, p. 23-36. [En ligne] < <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract%3FfromPage%3Donline%26aid%3D8355944> >.

11. Antonio Gramsci, *Œuvres choisies*, Paris, Éditions sociales, 1959.

12. Léo Coutellec, *De la démocratie dans les sciences. Épistémologie, éthique et pluralisme*, Paris, Éditions Matériologiques, 2013. [En ligne] < <https://doi.org/10.3917/edmat.coute.2013.01> >.

intervient alors comme une réponse pour conceptualiser l'existence de plusieurs styles de raisonnement scientifique et le processus d'enrichissement qui en découle¹³.

Bien que les questions posées soient présentées comme actuelles et nouvelles, un second point de départ est que les auteurs de ce livre sont porteurs d'un domaine de recherche qui commence à avoir une histoire (*a minima* une quarantaine d'années). Il est donc temps de nous pencher sur celle-ci en opérant un retour sur la construction du domaine et de sa dynamique en croisant des points de vue à partir de trois entrées : la culture des médias et l'éducation aux médias, la culture informationnelle et l'éducation à l'information, la culture numérique et l'éducation à l'informatique.

D'où les trois enjeux principaux de ce livre, qui comporte :

- les éléments d'un bilan : qu'en est-il aujourd'hui, plus précisément, de la dynamique de la recherche francophone ?
- des analyses : comment comprendre ce bilan, à quoi tiennent les convergences et les divergences dans les approches et objets de recherche ? Le temps historique permet ainsi de se projeter dans l'avenir ;
- une vision d'ensemble de façon à ce que les professionnels, les étudiants et les chercheurs puissent comprendre l'attractivité que le domaine de recherche semble avoir acquise.

13. Stéphanie Ruphy, « Unité ou pluralité des sciences : nouvelles questions, nouveaux enjeux », in Thierry Martin (dir.), *L'unité des sciences aujourd'hui*, Paris, Vuibert, 2009 ; Stéphanie Ruphy, « From Hacking's Plurality of Styles of Scientific Reasoning to "Foliated" Pluralism: A Philosophically Robust Form of Ontologico-methodological Pluralism », *Philosophy of Science Association*, 22nd Biennial, 2010. [En ligne] < <http://philsci-archive.pitt.edu/8397/> >.