

# Des lectures sur papier aux lectures numériques : quelles mutations?

Suzanne Bertrand-Gastaldy

## Introduction

On parle beaucoup des publications numériques, en particulier des livres numériques. Mais qu'en est-il de la lecture des objets numériques? Le changement de support entraîne-t-il, comme certains le prétendent, des mutations dans la lecture – voire une véritable révolution ? Entre prédictions apocalyptiques des uns sur la disparition de l'imprimé et de la lecture et enthousiasme délirant des autres à l'endroit de la technologie numérique, qu'advient-il véritablement des lecteurs et de la lecture ?

Nous nous demanderons quelles sont les variables qui entrent en ligne de compte dans l'acte de lecture et comment elles sont affectées par le changement de support. Nous examinerons la part respective des objectifs de lecture, des propriétés des objets offerts à la lecture et des dispositifs de lecture dans le choix d'une stratégie de lecture. Ce faisant, nous essaierons de caractériser les tendances qui affectent le rôle du lecteur pour finalement nous demander comment assister son nouveau positionnement dans la circulation de l'information et des connaissances, comment favoriser non seulement l'accessibilité, mais aussi la gestion et la personnalisation du savoir.

## Que faut-il entendre par lecture?

### *Esquisses de définition*

D'après Jean Foucambert, «la lecture est l'activité par laquelle se comprend l'écrit», tout simplement. Elle donne vie aux signes, comme l'a dit Jean-Paul Sartre dans une phrase souvent citée : «Un livre n'est rien qu'un petit tas de feuilles sèches, ou alors une grande forme en mouvement : la lecture.». C'est désormais la lecture en tant que processus et non plus le livre comme objet qui devient le point central des recherches portant sur les textes numériques (Brown, 2001: 398).

Pour les cognitivistes, la lecture comprend deux types de processus qui agissent de et impliquent un va-et-vient constant entre lecteur et document: les processus dirigés-par-données et les processus dirigés-par-concepts. De plus, la lecture est une co-production entre un auteur et un lecteur, le premier mettant en forme l'expression de ses structures cognitives, le second tentant d'interpréter le message à l'aide de ses propres structures cognitives. Umberto Eco a fait de cette coopération l'objet d'un livre: *Lector in Fabula* (1985). Plusieurs travaux, dont ceux de Thierry Baccino et de ses collaborateurs, s'intéressent à l'analyse des processus perceptifs et cognitifs lors de la lecture sur écran et aux interactions correspondantes, ce qui implique aussi bien la saisie

des mécanismes oculomoteurs guidant le regard, les processus de récupération en mémoire et la nature des représentations mentales sous-jacentes à la lecture des documents électroniques (Baccino et Colombi, 2001).

## Les variables à prendre en compte dans la lecture

Plusieurs typologies de lecture ont été proposées, aussi bien pour le support papier que pour les documents numérisés. On relève des expressions comme «lecture-déchiffrement», «lecture-compréhension», «lecture experte», «receptive reading», «reflective reading», «lecture professionnelle», «lecture-loisir», «lecture-détente», «lecture-écrémage» («skim reading»), lecture en diagonale («scanning»), lecture unique («single reading»), lecture répétée («repeated reading»), etc. Trop souvent, les listes établies consistent en des énumérations hétéroclites dans lesquelles se trouvent confondus plusieurs principes de classement. Si les variables servant de base à la catégorisation étaient explicitées, il serait plus aisé de comparer les typologies et l'étude des changements induits par les technologies serait plus rigoureuse. Le Loarer (2002) parle de la «diversité des situations de lecture».

Selon Peeters et Charlier (1995) s'inspirant de la sémiotique triadique de Peirce, la lecture comporte trois dimensions que nous adaptons de la façon suivante : sémiotique, psycho-cognitive et sociale. Celles-ci font appel à plusieurs éléments :

- L'objet à lire qui comprend d'une part l'énoncé et ses propriétés référentielles et pragmatiques, d'autre part les caractéristiques physiques des signes et de leur support matériel.
- La relation du lecteur au document, relation sous-tendue par les objectifs de lecture, les dispositions, les structures cognitives ainsi que les formes de savoir construites par le lecteur à travers sa relation au document. Parce que la lecture est un acte cognitif individuel, elle diffère forcément en fonction des connaissances, des préoccupations, des intérêts, des systèmes de valeur et des buts des lecteurs.
- En même temps qu'il est individuel, le processus de lecture est aussi social. L'accès au contenu d'un texte est non seulement marqué par la subjectivité d'un lecteur, il l'est aussi par le milieu dans lequel cette lecture s'effectue et pour lequel un texte sert de médium de communication (McKenzie, 1991). Le contexte de la tâche effectuée par une catégorie d'individus est également déterminant. Un avocat ne parcourt pas un texte comme le fait un administrateur ou comme le fait un documentaliste. Forme, contenu, lecteurs et lectures sont historiquement et socialement déterminés.

## L'objet à lire

### *Interactions entre support et message*

Le document, quelle qu'en soit la définition, inclut à la fois un message et une mise en forme qui dépend en partie des intentions de l'auteur, de l'apport de l'éditeur, du support ou médium. Aspects visuels (format de présentation, enrichissements graphiques) et caractéristiques sémantiques ou référentielles se trouvent en étroite relation (McKenzie, 1991).

## ***Le message***

Le message est constitué d'énoncés élaborés à l'aide de :

- *Codes sémiotiques* (linguistiques, visuels, sonores) qui peuvent être uniques ou multiples, avec prépondérance de l'un sur l'autre. Pour que le message soit compris, les conventions de ces codes doivent être bien connues des lecteurs; elles doivent également être respectées par les auteurs tant au niveau syntactique (correction linguistique, conventions visuelles, etc.) qu'aux niveaux sémantique (redondance, cohérence et cohésion) et pragmatique (proportion d'implicite et d'explicite, allusions, références culturelles, en fonction du lectorat). Les codes interagissent entre eux, ce que l'on nomme parfois intermodalité.
- *Genres* construits par la communauté et dont les traces se retrouvent non seulement dans l'articulation interne (textualité, hiérarchisation des sous-textes, etc.) mais aussi dans la surface du message, dans sa mise en forme. Les lecteurs expérimentés développent des schémas cognitifs facilitant la lecture en fonction des attentes créées par la connaissance des conventions de genre. On ne lit pas un dictionnaire de la même façon ni pour les mêmes raisons qu'un roman. Chaque nouvelle technologie favorise l'émergence de nouveaux genres dont les conventions prennent un certain temps à se stabiliser et que les lecteurs doivent apprivoiser.
- *Contexte et intention de production* qui, lorsqu'ils sont connus des lecteurs ou suffisamment explicités, aident à l'interprétation et à la compréhension. L'édition traditionnelle a progressivement développé une mise en page et un paratexte (Lane, 1992) qui facilitent le repérage des données essentielles (titre, auteur, mention de collection, notes biographiques, liste des publications du même auteur, bibliographie, quatrième de couverture, etc.).

## ***Le support***

Les caractéristiques physiques du papier, sa légèreté et sa maniabilité, sa bi-dimensionnalité, en font un espace délimité avec un début et une fin. Elles donnent au contenu sa fixité et son autonomie, ce que ne possède pas, en général, le document numérique. Mais, parallèlement à la linéarité et à la séquentialité relatives du parcours imposé par le support (l'étude des mouvements de l'œil incite à atténuer ces caractéristiques), les dispositifs de lecture et de repérage des informations mis au point au fil des siècles procurent, par le jeu des index et des tables des matières, une accessibilité tabulaire. Les nouveaux dispositifs de stockage, d'accès, de présentation et même d'analyse, confèrent aux documents numériques une souplesse accrue de consultation et de lecture et par là-même influent sur leur réception par le lecteur, même si le message émis par l'auteur demeure inchangé :

L'expérience de la lecture et l'appréhension du texte ne sont pas du même ordre selon qu'elles s'effectuent à partir d'un livre, d'un écran d'ordinateur, d'un livre électronique ou, demain, d'un codex numérique. (Vandendorpe, 2001).

## **Les lecteurs et les lectures**

Qu'ils soient érudits, étudiants, enfants, pères ou mères de famille, citoyens, les lecteurs abordent les documents avec leurs styles cognitifs, leurs dispositions d'esprit et préoccupations du moment, leurs objectifs de lecture, leurs connaissances, leurs attentes, leurs savoir-faire. Chacun

avec son bagage met en œuvre les activités de support à la lecture les plus appropriées : «Ce va-et- vient entre zones textuelles, connaissances antérieures et hypothèses de sens n'est rien d'autre qu'un réseau d'interactions, géré par le projet de lecture [...]» (Masselot-Girard, 1991).

### ***Dispositions d'esprit***

Pour que naisse le sens, l'investissement du lecteur est nécessaire. S'il y a distraction, mauvaise volonté ou panne, la magie n'opère plus. Ainsi en va-t-il de cet adolescent de Pennac (1992: 63-64) condamné à lire un livre pour rédiger une fiche de lecture dans le cadre du cours de français:

Trois cent quatre-vingt-dix-huit pages à s'envoyer dans la nuit!  
Il s'y remet bravement. Une page poussant l'autre. Les mots du "livre" dansent entre les oreillettes de son walkman. Sans joie. Les mots ont des pieds de plomb. Ils tombent les uns après les autres, comme ces chevaux qu'on achève. Même le solo de batterie n'arrive pas à les ressusciter. (Un fameux batteur, pourtant, Kendall!) Il poursuit sa lecture sans se retourner sur le cadavre des mots. Les mots ont rendu leur sens, paix à leurs lettres. Cette hécatombe ne l'effraye pas. Il lit comme on avance. C'est le devoir qui le pousse. Page 62, page 63.

### ***Objectifs de lecture***

Parce qu'il y a une forte interrelation entre le pourquoi nous lisons et le comment nous lisons un ou des documents (Brown, 2001: 392), plusieurs tentatives de typologie des objectifs de lecture ont été faites, dont celle de O'Hara (1996) que nous adaptons librement : plaisir esthétique; loisir, divertissement; apprentissage; culture générale; recherche d'information pour réponse à une question, pour prise de décision ou mise en application, pour préparation d'une argumentation ou d'une preuve; analyse critique; réécriture; prise de notes; indexation; condensation; synthèse ; élaboration de schémas; révision; correction d'épreuves. Bien que systématique et cohérente, cette liste n'épuise pas toutes les possibilités.

### ***Niveaux de connaissances***

Nous l'avons vu précédemment, un élément essentiel dans la lecture réside dans le niveau de connaissances du lecteur, et ces connaissances sont multiples. Ce sont elles qui créent les attentes, activent et enrichissent les schémas. Elles comprennent, entre autres, l'expérience de la lecture, la connaissance du – ou des – codes, celle du – ou des – genres, du contexte d'énonciation et de production, du monde évoqué, ainsi que les mémoires conceptuelle, épisodique, émotive et sensorielle.

### ***Activités de support à la lecture***

La lecture implique toutes sortes d'activités cognitives (comparaison, mise en relations, mise en exergue, vérification, etc.) dont la richesse dépend du répertoire des connaissances que nous venons d'évoquer et, bien sûr, des objectifs. Ces activités peuvent s'accompagner d'activités motrices de support facilitant la manipulation et l'organisation des données et conduisant à des produits de lecture /écriture qui constituent autant de traces: soulignement ou surlignement, corrections, annotations sur le document, prise de notes sur d'autres supports, dessin de réseaux

conceptuels ou sémantiques, consultation d'autres sources, etc. Ainsi la lecture peut-elle être active, réflexive, mais aussi passive. Certains dispositifs technologiques peuvent faciliter ou compliquer ces activités de support et l'exploitation ultérieure des produits: le crayon papier, le marqueur, la saisie électronique.

### ***Savoir-faire***

Selon les connaissances et objectifs de lecture, les activités de support aboutissent à des résultats différents et impliquent des savoirs et savoir-faire distincts : identification du thème ou de la thèse, des idées principales, du point de vue dans le cas d'une analyse critique, détermination des critères de comparaison et évaluation critique des documents ou des informations pour la rédaction d'une synthèse, sélection de mots-clés, reformulation, prise de notes dans le cas d'une recherche d'information, par exemple.

### ***Formes de savoir construites par les lecteurs***

À la suite de ces interactions, les lecteurs modifient leurs structures cognitives en intégrant les informations nouvelles à leur réseau de connaissances et construisent ainsi leur propre identité en même temps que leur propre savoir, que celui-ci soit plutôt de forme intuitive (expérience esthétique ou émotionnelle), de forme répertoire (accumulation et/ou segmentation de faits; encyclopédie), de forme argumentative (construction d'un discours organisé, articulé, d'une certaine cohérence dans un ensemble) ou autre. Sans doute les différents styles cognitifs des lecteurs, les différents types de signes, les différents types de supports ont-ils des incidences différentes sur l'organisation mentale, mais cela reste à vérifier comme le soulignent Peeters et Charlier (1995): «[...] certains types de signes favorisent-ils davantage certaines attitudes qui elles-mêmes entraîneraient certaines formes de savoirs?».

## ***Des lectures plutôt qu'une lecture***

Les différents éléments que nous venons d'énumérer incitent à parler de lectures au pluriel et à user de circonspection lorsque vient le temps de prédire l'avenir que les nouvelles technologies réservent à «la lecture».

Les objectifs, les dispositions d'esprit, les habiletés, les genres de textes, les dispositifs d'aide à la lecture sont en étroite relation avec les modalités de lecture qui gèrent les interactions (Brown, 2001: 392 ; Schilit, 1999).

Chaque type de lecture est le résultat d'une configuration de plusieurs variables qui peuvent se combiner différemment, de façon plus ou moins prévisible : le type de lecteur (débutant, expert en lecture, expert dans le genre ou le domaine; littéraire, technicien, scientifique, etc.); le type de textes (roman, bande dessinée); les objectifs de la lecture; la posture du lecteur (lecture passive / réceptive / active) ; le nombre de textes lus (en série / un seul texte); la fréquence de lecture du document (unique / itérative); le parcours de l'objet lu (lecture intégrale / sélective / balayage, etc.); les produits visés (écrémage).

Ainsi la navigation est-elle privilégiée par la présence concomitante de plusieurs éléments :

Il est des textes et des formes de lecture qui, de longue date supposent la « navigation ». On consulte, on circule, parce qu'il s'agit de trouver une information – lectures de dictionnaires, d'encyclopédie, de presse... - et les tables des matières, sommaires, index, sont les outils de lecture premiers, et cette lecture-là n'est pas forcément silencieuse ni solitaire. Elle trouve dans les nouvelles technologies de accélérateurs et des facilitateurs. (Viala, 2001)

Liée à la compréhension et à l'analyse, la lecture experte, quant à elle, suppose une interprétation réflexive, donc «fait appel à l'ensemble de l'expérience du sujet, à sa connaissance du monde, à ses préoccupations du moment» (Foucambert). Elle a pour but de comprendre un texte qui a été écrit pour explorer un sujet complexe et demande une grande attention. Elle implique des habiletés nombreuses : lecture et relecture, prise de notes, lecture critique. Mais la combinaison de variables peut parfois surprendre : un des personnages de certains romans de Fred Vargas, Camille, a pour habitude de lire le *Catalogue de l'outillage professionnel* pour se détendre.

## **Les principaux changements induits par les supports numériques**

Les technologies affectent chacune des variables passées en revue, de façon importante selon certains auteurs qui, comme Bazin (1996), n'hésitent pas à parler de transgression : «Le numérique transgresse au moins trois limites essentielles : celle du texte lui-même, dans son extension spatio-temporelle ; celle qui sépare le lecteur de l'auteur ; celle enfin qui distingue le texte de l'image, ce non-texte par excellence.»

Si nous partageons en grande partie cette affirmation, nous proposons plutôt l'idée que les différents éléments entrant en jeu dans la lecture peuvent être affectés à des degrés divers.

### ***Les caractéristiques des objets à lire***

#### **Le message**

Les codes utilisés pour la transmission d'information restent les mêmes; ce qui est nouveau, c'est d'abord que peuvent se trouver sur un même support des codes autrefois séparés, selon différentes modalités, donc interagir à des degrés divers dans les documents hypermédia. Ainsi, pour le code linguistique, trouve-t-on des textes écrits, lus ou entendus, pour le code visuel des images fixes, en mouvement, des graphes, etc. et pour le code sonore de la musique, des bruits, etc. Le tout peut être présent simultanément dans un même document. De multiples connaissances en provenance d'une multiplicité d'auteurs et de créateurs sont accessibles : ainsi, les littéraires trouvent-ils des réservoirs d'œuvres de tous les temps, de tous les genres, de tous les auteurs, avec appareils critiques, dictionnaires, analyseurs (moteurs d'indexation et de recherche, analyseurs lexicométriques, etc.), extraits d'adaptation à l'écran, au théâtre. En outre, des dispositifs d'écriture permettent aux lecteurs d'ajouter leurs propres commentaires. La polyphonie est bien réelle. La complexité accrue due à l'intermodalité, à l'intertextualité et à l'hypermédialité change les conditions de perception et de création à un point tel que de nombreuses études sont encore nécessaires pour en mesurer tous les impacts.

## **Matérialité des documents et dispositifs techniques**

Parce que le texte peut apparaître ou disparaître à l'écran, par l'initiative du lecteur, il semble éphémère, d'où le «phantasme d'immatérialité» (Jeanneret et Souchier, 1999 : 99). En réalité, les signes sont bien dotés de matérialité; ils sont inscrits dans une mémoire et restitués sur écran ou par audio pour être perceptibles par les sens humains.

Ce qui disparaît, par contre, ce sont les caractéristiques liées aux caractéristiques physiques du papier, entre autres la permanence du message et son intégrité. Si un énoncé a été produit par un auteur à un moment donné dans une forme donnée, il peut beaucoup plus facilement que sur papier être altéré, tronqué, fusionné, falsifié, etc. Des liens avec d'autres énoncés peuvent être supprimés, ajoutés, modifiés et des manipulations de toutes sortes peuvent être effectuées tant sur son contenu que sur son apparence (choix d'une autre taille de caractères, d'une autre fonte, d'autres couleurs) - ce qui ne manque pas de modifier sa réception.

## **Fusion du message et des dispositifs**

Avec l'Internet ne cessent d'apparaître de nouveaux genres textuels, littéraires et documentaires (forums de discussions, pré-publications, sites Web, portails, blogues). Certains consistent en l'intégration d'un ensemble de structures, de liens et de fonctions qui peuvent donner lieu à une foule d'opérations favorisant la communication sous toutes ses formes. C'est le cas des index, revues et bibliothèques «éclectiques» répertoriés par McKiernan. Citons, à titre d'exemples, *British Medical Journal* ; *ACM Digital Library* ; *The Technical Library of the American Society of Agricultural Engineers*. Ces nouveaux «objets» sont dotés d'hyperliens vers les documents cités, des sites d'éditeurs pour les commandes de livres, les commentaires des lecteurs, les pré-publications, les données brutes inaccessibles dans les publications traditionnelles, offrent des dispositifs pour l'évaluation par les pairs, la traduction à la demande, un service de DSI (diffusion sélective de l'information), l'accès à des réseaux de citations, à des outils d'analyse et de visualisation de données complexes, d'affichage des passages les plus importants statistiquement, de consultation de données additionnelles, de schémas, d'indexation, de repérage dans les bases de données bibliographiques et les textes intégraux, des dispositifs pour des conférences virtuelles.

Ainsi, messages, matérialité et fonctionnalités se fondent-ils en de nouvelles réalités qu'on a de la difficulté à qualifier à partir des critères et dénominations traditionnels.

## **Les changements dans la lecture**

Avec les nouveaux objets à lire et les nouveaux dispositifs, on assiste à un brouillage des frontières entre plusieurs activités cognitives autrefois distinctes : la recherche d'information, la consultation, l'analyse et toutes sortes de lectures, l'écriture et la communication.

Il nous semble que les changements qui affectent la lecture vont dans le sens d'une diversification et d'un enrichissement plutôt que vers un appauvrissement ou une menace de disparition. De la prédominance de la lecture linéaire, narrative, déductive, induite par le support et par l'auteur, la tendance se dessine vers des lectures ouvertes, relationnelles, multidimensionnelles et encore plus personnalisées qu'auparavant. Il se pourrait que, dans certaines conditions, les lectures favorisées

soient des lectures fragmentées de passages de documents répondant à des questions très précises, voire factuelles qui ne suivent pas la linéarité de l'énoncé mais les hyperliens existants ou créés par l'instrument de recherche, par l'index, en fonction des visées de l'«utilisateur» (le mot semble, dans ces conditions, plus approprié que celui de «lecteur»). Le butinage, la lecture découverte, le survol, la lecture sélective sont alors privilégiées. À l'opposé, les lectures approfondies, polyphoniques, multidimensionnelles, aboutissant à la réécriture et s'adressant à un public d'érudits sont facilitées pour certains types de données:

Grâce aux ressources des hypertextes et du multimédia, il est désormais loisible d'accéder aux différentes variantes d'un texte, à un fac-similé de manuscrits originaux, aux corrections apportées par l'auteur, aux commentaires, à l'appareil critique, aux notes de lecture, à la voix de l'auteur lisant son texte, aux documents iconographiques, biographiques ou historiques, etc. Bref, l'édition littéraire ne se limite plus à la page imprimée. (Ganaschia)

D'autre part, les activités de support à la lecture comme le surlignage et la prise de notes se transforment (Brown, 2001 : 394) et s'enrichissent. Il est désormais possible de copier-coller les passages importants, d'introduire et de sauvegarder des liens hypertexte pour retrouver ensuite ces parcours de meta-lecture.

L'édition numérique change certainement les habitudes de lectures professionnelles. D'abord, elle met beaucoup plus de textes à la disposition des chercheurs. Elle permet d'écrire des textes plus informés, plus à jour. Elle permet de confronter son appréciation à celle des autres, de comparer les sources entre elles, sous plusieurs points de vue.

Donc les inconvénients et les risques réels et souvent dénoncés de superficialité, de perversion du sens, de perte d'ancrages, de fragmentation et de désorientation (à cause des nombreuses digressions possibles, à cause de la grande indépendance forme / genre et de l'apparition de nouveaux genres), peuvent être compensés par des outils de plus en plus puissants et conviviaux manipulés par des lecteurs de plus en plus habiles.

## ***Les interactions des lecteurs avec les publications numériques***

Flexibilité, multidimensionnalité, polyphonie, intermodalité, interactivité ... sont des réalités en autant que les lecteurs les réalisent. Pour qu'elles ne demeurent pas à l'état de virtualité, de potentialité, il faut que les utilisateurs connaissent leur existence, leur utilité et sachent les activer au moyen des commandes appropriées.

## **Connaissances et savoir-faire nécessaires**

De nouvelles compétences, dans plusieurs registres, sont nécessaires : habiletés dans la manipulation des outils informatiques, distinction des différents systèmes de signes sur l'écran (langue des messages distincte du langage de commandes), maîtrise des grilles de lecture des différents médias, en particulier de l'iconique, maîtrise de l'interaction des codes sémiotiques, connaissance des sources de diffusion, capacité d'évaluation critique des sources, apprentissage de la métalecture, de l'insécurité dans un univers en mouvance perpétuelle, rapidité de décodage des nouveaux genres, aptitudes à l'auto-apprentissage, capacité d'orientation, accroissement des capacités mémorielles. La liste pourrait être allongée par le simple survol des écrits récents.



À première vue, les lecteurs cultivés, les experts, les chercheurs et les étudiants sont les plus aptes à tirer parti des innovations technologiques. En effet, à cause des conditions de diffusion instantanée et non contrôlée, à cause aussi des pertes de repères éditoriaux, l'évaluation de la fiabilité des documents manque de fiabilité exige une perspicacité accrue. Les lecteurs doivent de plus en plus exercer leur esprit critique et pratiquer la lecture extensive, c'est-à-dire la lecture rapide dirigée par le contenu (Walz, 2001). Le manque de pérennité de la localisation oblige à des recherches longues et parfois frustrantes et, si le dynamisme du contenu et son actualisation offrent l'attrait d'une bonne mise à jour de l'information, l'instabilité du contenu exige des vérifications fréquentes. En outre, dans le contexte d'Internet, mieux vaut comprendre différentes variétés de langue (multilinguisme) et être familiers avec plusieurs cultures pour saisir les allusions culturelles, politiques, les procédés rhétoriques, d'attitudes (ironie, par ex.) etc. (Walz, 2001). Les pages Web étant susceptibles de traiter de toutes sortes de sujets, sous toutes sortes de formes, les lecteurs doivent pouvoir activer de nombreux schémas de connaissances.

La perte des repères sensori-moteurs traditionnels est compensée par l'apparition de nouveaux modes d'interactivité qui permet à qui sait en tirer parti, une grande souplesse dans la lecture et l'analyse d'objets et d'unités à géométrie variable.

Mais les technologies numériques exigent une grande souplesse d'adaptation de la part des lecteurs ainsi que de nombreux savoirs et savoir-faire supplémentaires, s'ils veulent profiter des nouveaux dispositifs, car ce sont eux qui restent aux commandes: «[...] l'homme agit, la machine fonctionne» (Jeanneret et Souchier, 1999 : 98). Les modalités de consultation multipliées (linéarité, tabularité, déroulement vertical, liens, multi-fenêtrage) exigent à la fois connaissances techniques et activité accrue de la part des lecteurs. Il en est de même pour la modification des parcours (documents actifs), l'accessibilité par toutes sortes de fragments textuels, la multiplicité des mises en forme et des points de vue. Quant aux dispositifs de surlignage, d'annotation, d'indexation, de catégorisation, ils peuvent conduire à une sémiosis illimitée qu'il faut savoir non seulement déclencher mais contrôler, voire arrêter, car l'interprétation relève toujours du lecteur :

Les conditions de manipulation du texte ont changé. Face à la machine, le lecteur est placé dans une situation paradoxale de distanciation et d'engagement. La distance de l'homme à la machine est plus grande que celle de l'homme au livre, car le texte semble avoir disparu «derrière» l'écran, laissant prise à l'espace du secret et du sacré. En revanche, l'engagement physique s'accroît, car le lecteur devient manipulateur et doit «agir» la machine à des fins purement fonctionnelles. (Jeanneret et Souchier, 1999 : 98-99).

Par contre, certaines opérations autrefois humaines et souvent laborieuses sont déléguées à la machine, ce qui rend immédiatement accessibles à tout un chacun la visualisation de résultats étonnants provenant de l'analyse de données complexes (Broadbent et Cara, 2002). Que l'on pense à l'établissement d'un itinéraire de vacances avec les nombreuses consultations de cartes, les calculs de consommation d'essence et de frais de péage, aujourd'hui disponibles en un clin d'œil sur le site Viamichelin ou encore les cartes «conceptuelles» présentant les différents termes et leurs cooccurrents qui constituent autant de points de vue sous lesquels une notion est abordée dans un vaste corpus, comme ce qui est fourni par des firmes telles Semio. On peut alors affirmer que le grand public est bien servi par ces avancées technologiques et que point n'est besoin pour lui de connaître les algorithmes d'analyse sous-jacents.

Il semble que les technologies ne font que diversifier, enrichir et amplifier les clientèles et les modes de lecture qu'elles peuvent adopter face aux nouveaux média. Peeters et Charlier (1995)

distinguent trois types de rapports au document qui débouchent chacun sur une attitude ou une posture particulière de l'utilisateur :

Contemplation : «attitude qui se limite à une lecture passive du contenu d'un écran (on « subit » le document ou on s'en imprègne) – cette attitude s'observe notamment à chaque prise de connaissance d'un écran.»

Navigation : «attitude dynamique qui consiste à activer un des liens d'hypertexte ou un des boutons du document.»

Réflexion : «attitude de prise de distance par rapport au document dans laquelle le lecteur soit met ensemble les éléments collationnés dans le document, soit met ces éléments en relation avec d'autres qu'il possède déjà, soit engage une activité critique ou d'abstraction par rapport au contenu du document (c'est un peu ce qui se passe lorsque l'utilisateur lève les yeux de l'écran et se dit : «Mais au fond ... »)

Les objectifs de lecture sont-ils modifiés par les nouvelles technologies? Ils ont tendance eux aussi à se diversifier et à couvrir un spectre étendu allant du simple vagabondage à l'étude érudite en passant par la culture générale et l'auto-formation, etc.

## **Changements du rôle du lecteur**

Pour peu que le lecteur dispose du bagage indispensable, il peut alors se sentir plus libre face aux sources de savoir, choisir son parcours, tisser lui-même son propre réseau, privilégier le code qui convient le mieux à son style cognitif ou à ses objectifs. Il peut devenir non seulement très actif, mais aussi très créatif et participer de cette «porosité» croissante entre lecteurs et auteurs que relève Ganascia, participer à ce phénomène croissant de communication (Guédon, 1995) et de diffusion illustré, entre autres par les « blogues », sortes de journaux personnels sur un sujet, qui constituent un phénomène social et culturel en croissance très rapide, à l'écart des grandes entreprises de média et de télécommunications. Ainsi peut-on parler, à la suite de Jean Clément (1997), des «métamorphoses du lecteur».

## **Formes de savoir construites par le lecteur**

Les publications numériques entraînent certainement des modifications dans les rapports au savoir et dans les formes de savoir construites par les lecteurs : accélération dans l'appropriation et la construction des connaissances, multiplicité des points de vue, interdisciplinarité, connectivité accrue, peut-être nouvelles formes de pensée, nouvel imaginaire, nouveaux rapports aux documents, stimulation de la réflexion, de l'esprit critique, de la discrimination du savoir, développement d'habiletés répertoriantes, classificatrices, de mémorisation, etc. : «apprendre, c'est jeter l'ancre, choisir de s'arrêter et entrer dans une interaction avec le texte.» (Alava, 1996: 137).

L'argumentation logique est-elle en déclin? L'assimilation est-elle en péril? En autant que les institutions d'enseignement et de diffusion du savoir comme les bibliothèques, les archives et les musées jouent leur rôle, éduquent et forment la pensée, il n'y pas de raison que les personnes scolarisées et assez privilégiées pour avoir accès à un ordinateur ne sachent pas utiliser avec discernement et efficacité les véhicules de connaissances les plus appropriés.

## Conclusion

De la navigation à la production de nouvelles représentations des connaissances, en passant par la recherche d'information, la consultation, l'assimilation, la lecture-écriture, les formes de lecture se multiplient avec les publications numériques.

Les publications numériques conduisent non seulement à lire autrement, mais aussi à apprendre autrement, à enseigner autrement, à écrire autrement. S'agit-il d'évolution, de mutations ou de véritable révolution comme l'écrit Chartier (2001): «La révolution du texte électronique est [...] tout à la fois une révolution de la technique de production et de reproduction des textes, une révolution de la matérialité et des formes du support de l'écrit et une révolution des manières de lire.» ?

Si le support papier perd sa centralité, le code linguistique sa prépondérance, nous assistons bien à la coexistence des deux mondes, celui du papier et celui du numérique ... Pour combien de temps? Pour longtemps sinon pour toujours. Nous nous dirigeons sans doute vers une complémentarité, une hybridation et une interfécondation des supports et des lectures.

Les publications numériques seront d'autant mieux acceptées qu'elles offriront une forte valeur ajoutée, mettront à disposition des outils d'analyse et de visualisation puissants, procureront une très bonne ergonomie cognitive et seront accompagnées d'une solide formation préalable des lecteurs aux différentes stratégies de lecture.

Elles posent des défis nombreux pour les sciences de l'information qui devront revoir les objets prioritaires de recherche. Dans cette discipline, on est passé – difficilement - des documents aux messages. Des équipes multidisciplinaires (psychologie, ergonomie cognitive, sémiotique, interaction humain-ordinateur, sciences de l'information etc.) devront désormais étudier davantage les processus de lecture, de gestion, de classification et d'utilisation des connaissances (Bishop et Star, 1996) dans une approche «centrée utilisateurs» et travailler sur le design de systèmes d'information adaptés à de multiples lectures : «The reading process, and no longer the book as object, has become the central domain of digital texts.» (Brown , 2001: 398).

Quant aux professionnels de l'information, la formation aux diverses lectures et aux diverses interactions avec les textes et les formes d'organisation du savoir représente pour eux un nouveau lieu de médiation. Ils doivent aider les autres catégories de formateurs à participer à l'alphabetisation au nouveau langage de l'édition digitale : «Aujourd'hui, grâce à la technologie numérique, apprendre pourrait se définir par la capacité personnelle à rechercher, trouver et intégrer des informations diverses dans un réseau personnel et conceptuel de connaissance.» (Alava, 1996: 136).

## Bibliographie des auteurs cités

- Alava, S. (1996). Autoroutes de l'information et apprentissages documentaires. *Documentaliste - Sciences de l'information*; 33(3): 135-141.
- Baccino, T. ; Colombi, T. (2001). L'analyse des mouvements des yeux sur le Web. In A.Vom Hofe (Ed.), *Les Interactions Homme-Système : perspectives et recherches psychologiques*, pp. 127-148. Paris : Hermès. [Page Web]. URL : <http://www.unice.fr/LPEQ/pagesperso/thierry/Mvts%20des%20yeux%20et%20web.pdf>
- Baccino, T. Activités de recherche [Page Web]. URL : <http://www.unice.fr/LPEQ/pagesperso/thierry/thierrybaccino.htm>. Page consultée le 12 mars 2002.
- Bazin, P. (1996). Vers une métalecture. *Bulletin des bibliothèques de France*; 41(1) : 3-5, 8-15.
- Bishop, A. P.; Star, S. L. (1996). Social informatics of digital library use and infrastructure. *Annual Review of Information Science and Technology (ARIST)*; 31: 301-401.
- Broadbent, S.; Cara, F. (2002). Les nouvelles architectures de l'information. [Page Web]. URL : [http://www.text-e.org/conf/index.cfm?fa=texte&ConfText\\_ID=10](http://www.text-e.org/conf/index.cfm?fa=texte&ConfText_ID=10). Page consultée le 23 février 2002.
- Brown, G. J. (2001). Beyond print: reading digitally. *Library Hi Tech*; 19(4) : 390-399. Chartier, R. (2001). Lecteurs et lectures à l'âge de la textualité électronique. [Page Web]. URL : [http://www.text-e.org/conf/index.cfm?fa=texte&ConfText\\_ID=5](http://www.text-e.org/conf/index.cfm?fa=texte&ConfText_ID=5). Page consultée le 23 février 2002.
- Clément, J. (1997). L'avènement du livre électronique : simple transition? [Page Web]. URL : <http://hypermedia.univ-paris8.fr/jean/articles/livre.htm>. Page consultée le 19 mars 2002.
- Eco, U. (1985). *Lector in Fabula ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Foucambert, J. La lecture: un apprentissage linguistique comme les autres... [Page Web]. URL : <http://www.garecol.com/txtfoucam2.htm>. Page consultée le 23 février 2002.
- Ganascia, J.-G. Le livre électronique : réflexion de prospective. [Page Web]. URL : <http://www-apa.lip6.fr/GIS.COGNITION/somliv.html>. Page consultée le 26 février 2002.
- Guédon, J.C. (1995). Le savoir partagé: entre l'information et la communication. *L'Écluse*; 7(1): 19-21.
- Jeanneret, Y.; Souchier, E. (1999) .Pour une poétique de «l'écrit d'écran». *Xoana*; 6 : 97-100.
- Lane, P. (1992) *La périphérie du texte*. Paris : Nathan. 160 p.

- Le Loarer, P. (2000). Lecteurs et livres électroniques. Bulletin des bibliothèques de France ; 45 (6) : 24-37.
- Masselot-Girard, M. (1999). Multimédia, objet d'apprentissage et outil de communication. Intervention au Colloque «Multimédia et construction des connaissances» qui s'est tenu à Besançon en juin 1999. [Page Web]. URL : <http://www.cndp.fr/tice/animpeda/multimedia.htm>. Page consultée le 22 février 2002.
- McKenzie, D.F. (1991). La bibliographie et la sociologie des textes. Paris : Éditions du Cercle de la Librairie. 119 p.
- McKiernan, G . EJI(sm): A Registry of Innovative E-Journal Features, Functionalities, and Content. [Page Web]. URL : <http://www.public.iastate.edu/~CYBERSTACKS/EJI.htm>.
- O'Hara, K. (1996). Towards a typology of reading goals. [Page Web]. URL : <http://www.xrce.xerox.com/publis/cam-trs/html/epc-1996-107.htm>. Page consultée le 19 mars 2002.
- Peeters, H. ; Charlier, P. (1995). Pour une sémio-pragmatique des hypertextes multimédia: proposition théorique de catégories d'analyse pertinentes. [Page Web]. URL : <http://www.comu.ucl.ac.be/reco/grems/hugoweb/semhptxt.htm>.
- Pennac, D. (1992). Comme un roman. Paris : Gallimard. 173p.
- Schilit, B. (1999). Why e-read? Finding opportunities in the merge of paper and computers [Page Web]. URL : <http://www.futureprint.kent.edu/articles/schilit01.htm>. Page consultée le 19 mars 2002.
- Semio corporation. [Page Web]. URL : <http://www.semio.com>.
- Vandendorpe C. (2001). Entretien du 21 mai 2001. [Page Web]. URL : <http://www.etudes-francaises.net/entretiens/vandendorpe.htm>. Page consultée le 22 février 2002.
- Vargas, F. (1999). L'homme à l'envers. Éditions Viviane Hamy.
- Viala, A. (2001). Multiples formes de lectures. Débat sur la conférence R. Chartier. Lecteurs et lectures à l'âge de la textualité électronique. [Page Web]. URL : [http://www.text-e.org/debats/rightFrame/index.cfm?fa=view&ConfText\\_ID=5&Parent=0&Type=view&Intervention](http://www.text-e.org/debats/rightFrame/index.cfm?fa=view&ConfText_ID=5&Parent=0&Type=view&Intervention). Page consultée le 23 février 2002.
- ViaMichelin. [page Web]. URL : <http://viamichelin.com>
- Walz, J. (2001). Reading hypertext : Higher-level processes. Canadian Modern Language Review; 57(4) : 590-606.