

par Claire Bélisle

+++++

INTRODUCTION

+++++

Depuis la parution d'un premier livre *La lecture numérique*¹, aux Presses de l'enssib, le paysage des supports numériques de lecture a largement évolué, et la diversité croissante des modalités de lecture suscite autant l'intérêt que la consternation, notamment de la part de bibliothécaires, d'enseignants, de journalistes, mais aussi d'éditeurs et d'écrivains. Bien que le texte soit omniprésent dans la société actuelle, et donc sa lecture une activité largement répandue, des voix de plus en plus nombreuses s'élèvent pour alerter, dénoncer une dérive, stigmatiser des modes de lecture qui ne seraient plus que des « parents pauvres » de la « véritable » pratique de lecture.

Comme nous le verrons tout au long de cet ouvrage, ce qui est en jeu, c'est la transformation de la pratique millénaire de la lecture réflexive, issue de la Renaissance, qui avait elle-même détrôné la lecture méditative. Sans doute assistons-nous aujourd'hui à l'émergence d'une nouvelle pratique de lecture, que nous appellerons ici « lecture dynamique », et qui se caractérise par une participation plus interactive du lecteur. Cette pratique est-elle appelée à se substituer à la lecture réflexive comme mode dominant de lecture ? C'est la question qui sous-tend les changements en cours et que cet ouvrage veut aider à comprendre.

Les transformations dans les manières de lire concernent particulièrement la littérature. Que devient le lecteur lorsque l'œuvre littéraire le bouscule, le surprend et le confond ? L'histoire déjà conséquente de la littérature numérique, qui a maintenant une cinquantaine d'années, témoigne de cette incessante créativité et des efforts pour mettre la programmation et les algorithmes au service de la lecture dynamique. Lire de la littérature numérique, c'est entrer dans un nouveau contrat de découverte, d'inventivité et d'action. Aussi, était-il nécessaire d'une part de réexaminer les apports des travaux sur la lecture littéraire, d'autre part de mettre en place un modèle qui soit capable de rendre compte des dif-

1. Claire Bélisle (coord.). *La lecture numérique: réalités, enjeux et perspectives*. Préface de Bertrand Legendre. Villeurbanne, Presses de l'enssib, 2004 (collection Référence).

férentes pratiques de lecture, avec une multiplicité de types de textes et documents et sur des supports variés.

Les enseignants littéraires, après avoir longtemps insisté sur les processus de compréhension, sont maintenant de plus en plus confrontés à des élèves qui ne lisent pas ou qui n'aiment pas lire. Les travaux pour rendre la littérature attrayante et source de plaisir se développent, ainsi que la prise en compte des motivations. Ainsi, un professeur de collège québécois formulait de la façon suivante son action: « *La réflexion que je propose ici s'inscrit dans cette perspective de contestation, de renouvellement et d'enrichissement de la formation du lecteur littéraire et de l'enseignement de la littérature tels que nous les pratiquons* »².

Il ne s'agira pas ici de promouvoir la lecture numérique au détriment de la lecture traditionnelle, ni de laisser entendre que la lecture sur supports numériques est désormais le seul mode de lecture valable. Quelle que soit l'évolution des supports, maintien ou disparition du recours au papier, domination de l'encre électronique, généralisation des écrans interactifs pour la lecture, il importe d'affirmer que les acquis dans l'expérience de la lecture ne sont pas révocables. Interagir avec des textes numériques, c'est mettre en œuvre des compétences qui s'enracinent encore principalement dans l'expérience de la lecture sur papier. Il est important de le reconnaître au seuil de cet ouvrage qui vise d'abord à repérer les nouvelles possibilités d'enrichissement et d'accélération de la lecture qu'offrent les supports numériques.

POURQUOI UN LIVRE SUR LA LECTURE

Il y a quelque temps, les projets d'encadrement de l'éducation à la lecture du ministre de l'Éducation nationale³ en France ont mis, sur le devant de la scène, l'importance et la complexité de cet apprentissage de base, obligatoire et pourtant méconnu, qu'est la maîtrise de la lecture. En effet, dans une société qui impose depuis 1882 l'apprentissage de la lecture

2 Marcel Goulet, 2008, p. 82.

3. Nous faisons référence ici à la décision du ministre de l'Éducation nationale, en décembre 2005, condamnant la méthode globale et imposant le retour définitif et unilatéral à la méthode syllabique pour l'enseignement de la lecture. Voir par exemple le dossier « Lecture : méthode syllabique, globale, semi-globale ? » sur le site Les Dossiers du Net < <http://www.dossiersdunet.com/spip.php?rubrique80> > (consulté le 20 février 2011). Voir la circulaire ministérielle du 3 janvier 2006 qui restaure l'enseignement de la méthode de lecture syllabique dans les établissements scolaires français.

et de l'écriture à tous ses membres, on estime néanmoins en situation d'illettrisme encore « 9 % de la population âgée de 18 à 65 ans résidant en France métropolitaine et ayant été scolarisée en France »⁴. Aussi convient-il de reconnaître que la maîtrise de la lecture est loin d'être un problème résolu. Pour autant, l'apprentissage ou la maîtrise de la lecture n'est plus le premier problème à résoudre et n'est pas non plus l'objet de cet ouvrage. Néanmoins, on peut espérer contribuer à un renouvellement de la manière de penser l'apprentissage de la lecture, en travaillant sur une autre interrogation qui s'impose aujourd'hui avec encore plus d'insistance, celle du devenir de la lecture dans un monde numérique.

Pour de nombreuses personnes, l'activité de lecture ne correspond plus à ce qu'elles ont l'habitude de considérer comme la « vraie » lecture. Que ce soit sur écran ou sur papier, le mode de lecture utilisé pour chercher de l'information, résoudre des problèmes ou communiquer avec autrui, ne ressemble plus aujourd'hui au modèle de référence de la « véritable » lecture acquis à l'école. Les interrogations suscitées par de nouveaux comportements d'usages des textes et des informations se font de plus en plus entendre et sont répercutées par les différents médias. Il était donc important d'examiner les représentations dominantes de ce qu'est lire pour essayer de comprendre ce paradoxe qui amène la plupart des personnes à penser, lorsqu'elles lisent sur écran, qu'elles ne lisent pas vraiment, et qu'il ne s'agit pas de lecture authentique.

Les représentations qui permettent de penser la lecture ont connu une évolution importante ces dernières années, en intégrant successivement différentes théories du texte, la mort de l'auteur, l'intertextualité, et l'écriture avec des hyperliens, alors que les développements technologiques donnaient accès à un déluge d'informations et multipliaient les possibilités d'accéder depuis chez soi à des écrits du monde entier. De nombreux textes, jusque-là inaccessibles parce que rares, précieux, fragiles ou tout simplement jugés trop difficiles, ont progressivement été mis à la disposition des publics. De plus, avec des initiatives comme la bibliothèque

4. Selon l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), on parle d'illettrisme pour « les personnes qui ont été scolarisées en France et qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul des compétences de base pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante ». Source: « Illettrisme : des chiffres pour éclairer des décisions », ANLCI, décembre 2008. Disponible sur le site de l'ANLCI < <http://www.anlci.gouv.fr> > (consulté le 20 février 2011).

numérique Europeana⁵, ce sont des ensembles gigantesques de productions artistiques et culturelles qui deviennent accessibles.

De nouveaux comportements se sont développés, à la fois pour faire face à l'abondance, mais aussi pour entrer dans un autre mode d'interaction avec l'information et la connaissance. Aussi, était-il important d'explorer ce que pouvaient être ces lectures de textes éphémères ou pérennes, se déroulant souvent dans un contexte de connexion permanente au sein d'un réseau d'amis ou de collègues. Il ne s'agit pas pour autant d'imaginer un monde où le livre papier serait absent. Il n'est nullement question ici de penser la disparition du papier comme support de l'information et de la connaissance : ce support est sans doute appelé à co-exister avec les nouveaux matériaux de la lecture, à condition bien sûr que les livres papiers soient produits avec des matériaux durables, et non friables, comme ce fut le cas de nombreux livres produits au XIX^e siècle.

Il y a une dizaine d'années déjà que les premières offres commerciales d'ebooks ou de livres électroniques, c'est-à-dire des tablettes dédiées à la lecture de livres sur écran, sont apparues. En 1998, une première année de diffusion relativement réussie avait brutalement fait prendre conscience de ce qui a été appelé à l'époque « la mort possible du livre imprimé sur papier. » Les articles n'avaient pas manqué : *Le livre traditionnel a-t-il encore un avenir ?* titrait Jean Clément à la Biennale du Savoir à Lyon, en janvier 2000. *La mort du livre et des journaux* était déjà un sujet débattu par les journalistes. De la mort du livre, on est passé très vite à la mort du lecteur. En 2003, l'historien Roger Chartier ouvrait les débats du colloque virtuel sur le texte électronique, « Text-e »⁶, avec cette question : « *Après la provocation de Roland Barthes à propos de la mort de l'auteur, faut-il craindre la mort du lecteur à l'âge de l'ordinateur ?* ». Dans un colloque⁷, un an plus tard, Christian Vandendorpe, universitaire, s'interrogeant sur pourquoi la lecture de roman à l'écran ne se développait pas, observait

5. Europeana, bibliothèque numérique lancée en 2008, est un partenariat entre 100 institutions renommées et représentatives du patrimoine européen et des groupes d'experts en technologie de l'information de toute l'Europe. Le projet est coordonné par une équipe hébergée à la Bibliothèque nationale des Pays-Bas, Koninklijke Bibliotheek, et réunit des œuvres des musées, des bibliothèques, des archives en Europe, tels le Rijksmuseum à Amsterdam, la British Library à Londres ou le Louvre à Paris < <http://www.europeana.eu/> > (consulté le 2 décembre 2010).

6. Pour une présentation de ce colloque et de l'ouvrage publié à sa suite, voir < <http://www.text-e.org/ebooks/> > (consulté le 2 décembre 2010).

7. « La lecture au défi du virtuel », communication de Christian Vandendorpe au colloque international *Les défis de la publication sur le Web*, qui s'est déroulé à Lyon en décembre 2002. Les textes des communications ont été publiés aux Presses de l'enssih, *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, 2004.

que « *la perte de la structure feuilletée constitue sans aucun doute le défi le plus important à relever pour des lecteurs formés par deux millénaires de domination du codex* ».

Chez les jeunes et les moins jeunes, chez les nés « numériques » et les « migrants vers le numérique », de nouvelles modalités et pratiques de lecture apparaissent. Le livre électronique, qui vit actuellement une deuxième naissance, en intégrant les acquis typographiques de la « mise en page » sur un écran nomade et de meilleure qualité parce qu'à base d'encre électronique, est-il le dernier rempart du livre papier et de la lecture « enrichissante »⁸ ? Ou marque-t-il déjà un basculement dans un autre univers de pratiques de lecture et d'écriture que serait celui du numérique ? Au xvi^e siècle, l'imprimerie, en standardisant, accumulant et disséminant les textes sous forme de livres, avait, dès ses débuts, largement favorisé l'apparition de nouveaux lecteurs et l'émergence de pratiques diversifiées de lecture. Ce foisonnement de lecteurs, avec leurs pratiques et leurs préférences souvent novatrices, avait favorisé le développement de genres inédits de textes et de nouvelles modalités de lecture. Aujourd'hui, la lecture à l'écran peut-elle être aussi source de transformations similaires ?

L'évolution en cours des supports de l'écrit et des pratiques de lecture amène à prendre conscience des présupposés culturels sous-jacents aux différentes conduites humaines. Parce que nous pouvons lire sur un autre support que le papier, les spécificités de la lecture liées aux contraintes imposées par le support papier nous deviennent beaucoup plus évidentes. Aussi, c'est pour faciliter la connaissance de ces nouveaux comportements, au regard des peurs et des craintes exprimées, mais aussi des dernières avancées dans ce que l'on connaît des processus en jeu, que sont ici proposées différentes approches de la lecture notamment littéraire, sur supports numériques aujourd'hui.

LES PRATIQUES DE LECTURE ONT DÉJÀ UNE LONGUE HISTOIRE

+++++

Pour comprendre les changements en cours, un regard sur l'histoire s'avère révélateur ; il permet de prendre du recul, d'identifier et de mieux apprécier les composantes de nos pratiques actuelles. En effet, l'histoire de la lecture qui s'est développée depuis une cinquantaine d'années four-

8. On pense ici au cri d'alarme de Sven Birkerts dans son livre *The Gutenberg Elegies* en 1994.

nit maintes situations permettant de comprendre en profondeur plusieurs aspects de ce qu'il advient aujourd'hui de la lecture. L'histoire de cette pratique, à la fois récente et déjà largement documentée, peut s'écrire en prenant comme repères les grands changements de supports qu'a connus le texte écrit. Brian Stock (2010), dans une conférence au Collège de France, propose de distinguer quatre moments dans son développement: « *celui des traditions orales, celui de la culture écrite, rouleaux et manuscrits, celui de l'imprimerie, et enfin celui des ordinateurs (y compris les téléphones de la dernière génération)* ». Ici, les changements sont repérés en fonction des changements de supports. Ces changements dans les supports de lecture sont en effet si importants qu'un historien comme Roger Chartier n'a pas hésité à qualifier les trois derniers de « révolutions »⁹, en parlant plus particulièrement du support *livre* dans sa forme manuscrite, imprimée et maintenant numérique.

Effectivement, les pratiques de lecture se transforment avec les changements de supports, mais, comme l'ont montré aussi des études plus spécifiques, ces transformations précèdent souvent les évolutions technologiques. Plutôt, les pratiques de lecture évoluent sous l'action conjuguée d'un ensemble de facteurs, que les changements technologiques vont venir bousculer. Il en résulte des évolutions dans les pratiques de lecture mises en œuvre par différents groupes humains, dans des contextes socioculturels, politiques et idéologiques spécifiques. Bien sûr les propos relevés ici n'ont pas prétention à remplacer la lecture des ouvrages-clé¹⁰ parus ces dernières années, mais visent plutôt à éclairer la situation étudiée ici et à nourrir le goût et l'envie d'aller plus loin.

Roger Chartier (1996), dans un chapitre « Communauté de lecteurs » dresse les contours d'une histoire de la lecture à partir de l'étude des pratiques de différentes populations de lecteurs. Selon lui, une telle histoire présente plusieurs défis, car cette pratique est toujours de « l'ordre de l'éphémère », « ne laisse que rarement des traces », « s'éparpille en une infinité d'actes singuliers ». Une telle histoire prend bien sûr en compte les supports, car « *il n'est pas de compréhension d'un écrit, quel qu'il soit,*

9. Voir l'ouvrage de Roger Chartier, *Le livre en révolutions*. Paris, Éditions Textuel, 1997.

10. Voir Ong, 1982, *Orality and Literacy*; Chartier (dir.), 1985, *Pratiques de la lecture*; Chartier (dir.), 1987, *Les usages de l'imprimé xv^e-xix^e siècle*; Olson, 1994, *The World on Paper*; Vernus, 1995, *Histoire du livre et de la lecture*; Chartier, 1996, *Culture écrite et société. L'ordre des livres (xiv^e-xviii^e siècle)*; Manguel, 1996, *Une histoire de la lecture*; Cavallo & Chartier, 1997, *Histoire de la lecture dans le monde occidental*; Saenger, 1997, *Space Between Words. The Origins of Silent Reading*; Jacob, 2001, *Les métamorphoses du lecteur*; Fischer, 2003, *A History of Reading*; St Clair, 2004, *The Reading Nation in the Romantic Period*.

qui ne dépende pour une part des formes dans lesquelles il atteint son lecteur. » (p. 140), le choix des formes pouvant venir de l'auteur aussi bien que de l'éditeur. De plus, une histoire de la lecture doit pouvoir caractériser les différents groupes de lecteurs, quant à leurs « compétences de lecture », quant aux « normes et conventions » dans lesquelles ils se situent et quant à leurs « attentes et intérêts fort divers ».

Bien que ce ne soit pas le propos de cet ouvrage d'entrer dans l'histoire de la lecture, il est néanmoins intéressant de voir comment se sont effectués certains changements, car nombre de difficultés, de craintes et d'espoirs résonnent avec la situation actuelle de transformation des pratiques. Dans un ouvrage paru en 2001, Cavallo et Chartier identifient trois révolutions de la lecture qu'ils situent entre les XIII^e et XV^e siècles pour la première, dans la seconde moitié du XVIII^e siècle pour la seconde et font débiter la troisième à la fin du XX^e siècle, avec le passage aux supports numériques du texte. Nous proposons ici, à l'intérieur des trois grandes périodes que distinguent ces historiens, d'attirer rapidement l'attention sur certains points qui peuvent éclairer les choix à faire aujourd'hui et laisser entrevoir de futurs possibles de la lecture émergeant déjà dans les pratiques actuelles.

De la lecture orale à la réflexion critique silencieuse

+++++

Le premier changement majeur qui a pu constituer une révolution dans les pratiques de lecture a été le passage progressif, à partir du XIII^e siècle, de la lecture orale à la lecture silencieuse ou le développement de la lecture méditative, qui elle-même va évoluer vers la lecture réflexive et critique, aboutissant au développement de la réflexion critique des humanistes. Dans une sous-partie de leur introduction intitulée « Révolutions », Cavallo et Chartier (2001) commencent par identifier l'imprimerie comme étant à l'origine de la modification de tout l'équilibre de la lecture : « *La première transformation qui affecte les pratiques de lecture à l'âge moderne est technique : elle bouleverse à la mi-XV^e siècle les modes de reproduction des textes et de production du livre. [...] l'invention de Gutenberg permet la circulation des textes à une échelle impossible auparavant.* »

Après avoir largement documenté les changements introduits par l'imprimerie dans « l'ordre des livres », ils vont cependant atténuer cette première affirmation en montrant les éléments de continuité qui existent entre les manuscrits et les premiers livres imprimés et en arriver à re-

connaître que la « véritable révolution du lire » est celle qui a précédé l'arrivée de l'imprimerie. La première « révolution de la lecture » de l'âge moderne est donc largement indépendante de la révolution technique qui modifie au xv^e siècle la production du livre. Elle s'enracine sans doute plus fortement dans la mutation qui transforme aux xii^e et xiii^e siècles la fonction même de l'écrit, lorsqu'au modèle monastique de l'écriture, qui assigne à l'écrit une tâche de conservation et de mémoire largement dissociée de toute lecture, succède le modèle scholastique de la lecture qui fait du livre à la fois l'objet et l'instrument du travail intellectuel. Quelle qu'en soit l'origine, l'opposition entre lecture nécessairement oralisée et lecture possiblement silencieuse marque une césure capitale. « *La lecture silencieuse, en effet, instaure un commerce avec l'écrit qui peut être plus libre, plus secret, tout intérieur* ». (p. 34-35) Le passage à la lecture silencieuse permet la lecture privée, et avec elle va se développer une intimité avec le texte.

Ce passage à la lecture silencieuse va devenir possible grâce à l'aménagement de la présentation des textes pour favoriser une plus grande rapidité de lecture. Sans contexte, la plus grande facilitation va venir de la séparation des mots permettant ainsi d'échapper au flot de l'oralité. Pour Paul Saenger (1997), dont l'ouvrage sur l'origine de la lecture silencieuse fait autorité, cette modification dans l'écriture fut déterminante dans l'évolution de modes de lecture: « *L'absence d'espace entre les mots et d'intra-ponctuation à la fin de l'antiquité était un reflet de la relation particulière du lecteur antique avec le livre. La réintroduction de la séparation des mots par les scribes irlandais et anglo-saxons marque un changement dramatique dans cette relation et constitue la grande ligne de partage dans l'histoire de la lecture entre les cultures antiques et celle de l'occident moderne.* »

La séparation des mots, qui avait été rejetée par la culture lettrée de la fin de l'antiquité, va s'accompagner du développement de conventions dans l'organisation de la phrase, avec des regroupements et une mise en ordre des mots qui va grandement faciliter aussi la lecture silencieuse. Ce sera là le début d'une longue transformation dans la présentation des textes afin de fournir des aides cognitives au lecteur par la mise en page. C'est ainsi que le *Discours de la méthode* de Descartes sera, en 1637, le premier texte philosophique en français à avoir été mis en paragraphes.

Avec cette évolution dans la présentation des textes, favorisant l'adoption de la lecture silencieuse, vont apparaître de nouveaux modes de rapport aux textes. Ainsi, la lecture silencieuse, qui va se généraliser à partir

du xv^e siècle, n'est pas le résultat de la diffusion massive des livres que l'imprimerie a rendue possible. La lecture réflexive des humanistes de la Renaissance, s'appuyant fortement sur la lecture autonome, va succéder à la lecture méditative. Avec le développement de la réflexion sur les textes va émerger la lecture critique. Les humanistes sont en effet à l'origine de transformations profondes et durables dans la pratique de la lecture. Ils vont s'opposer à la méthode scholastique, qui voulait que chaque lecteur censure préalablement chaque texte selon les critères en vigueur [Fischer, 2003]¹¹. « *La deuxième moitié du xv^e siècle voit les lecteurs devenir de plus en plus responsables pour ce qu'ils lisent: ils deviennent des lecteurs actifs* » [Fischer, p. 205]. Les humanistes, qui vont relire les philosophes grecs dans le texte grec vont y trouver l'inspiration pour une pensée (in)novatrice qui, à terme, va contribuer à engendrer la pensée rationnelle des Lumières et la science basée sur les preuves avec la vision réductionniste occidentale bien identifiée aujourd'hui. « *En fait, l'émancipation du texte écrit, due à l'imprimerie, a défini la dynamique essentielle de tout le monde moderne, à savoir l'accès accéléré à l'information.* » (p. 207) Nombreux sont les historiens, qui comme Fischer, ont mis en évidence l'aspect révolutionnaire que revêtent, rétrospectivement, les changements dans le rapport aux textes rendus possibles par les innovations dans les pratiques de lecture.

On est tenté de faire un parallèle avec la situation actuelle. Ainsi, quand Fischer (2003) écrit: « *L'humanisme a développé la lecture privée, la mise en question de la sagesse reçue et la recherche créative de nouvelles alternatives* », généralisant la transgression « *des marges du médiévalisme* » et de l'orthodoxie commune, on peut penser aux mouvements sur Internet pour l'accès et le partage ouvert des connaissances, qui cherchent à s'affranchir des cloisons disciplinaires et des institutions académiques.

De la lecture intensive, en profondeur, à la lecture extensive

+++++

L'intensité avec laquelle se pratiquait la lecture réflexive critique des humanistes en faisait une lecture d'élite, marquée par l'autorité de ceux qui la pratiquaient. Or, l'élargissement de l'accès aux livres avec la diffusion massive rendue possible par l'imprimerie va changer le public des lecteurs. Le nombre des lecteurs va s'élargir avec le développement de l'ap-

11. Les références des ouvrages et articles cités sont réunis à la fin des chapitres.

prentissage de la lecture, compétence devenue obligatoire dans certains pays. C'est vers la fin du XVIII^e siècle, avec ce qu'ils ont appelé « l'irruption de la rage de lire » que les historiens situent une véritable révolution dans les pratiques de la lecture. Alors que la lecture méditative et réflexive en vigueur exigeait concentration et travail en profondeur des textes, un mode de lecture rapide, frivole, de distraction, va se développer, nourri par la publication de romans, de pamphlets, de tracts ou de journaux.

La lecture extensive, c'est la valorisation de la variété, de la quantité et de la rapidité. C'est un tout autre rapport aux textes et aux livres qui s'instaure, où les textes ne sont pas lus en fonction de leurs auteurs ou de leur valeur religieuse ou philosophique, mais pour leur capacité à procurer une expérience agréable, expérience que les lecteurs vont chercher à reproduire le plus vite possible avec d'autres textes similaires. Ainsi que le constate l'historien Henri-Jean Martin, « *Un peu partout, la lecture cesse alors d'être essentiellement religieuse; la mode passe aux romans, et d'abord aux romans épistolaires; on lit désormais des textes nombreux, on passe avec légèreté d'une lecture à l'autre et on n'hésite plus à jeter un imprimé après l'avoir lu, alors qu'on conservait autrefois pieusement de génération en génération de tels documents* » [Martin, 1987].

Ce passage de la lecture intensive à la lecture extensive va profondément changer la société et demeurer le principal mode de lecture jusqu'à l'arrivée du numérique. C'est la lecture encyclopédique, celle qui procure les savoirs livresques autant que les émotions romanesques. On retrouve ici une constante dans l'évolution des pratiques de lecture : l'accélération du rythme de la lecture ; lire plus vite est toujours perçu d'abord comme un dévoiement de la véritable lecture. Mais les détracteurs sont obligés de se rendre à l'évidence que lire « vite » n'est pas forcément lire « trop vite ». L'évolution dans la présentation des textes va d'ailleurs largement contribuer à faciliter ce nouveau rythme de lecture. « *Les nécessités d'une normalisation croissante et le désir de faciliter la lecture rapide d'ouvrages toujours plus nombreux conduisent enfin les auteurs et les typographes à multiplier les efforts pour rendre leur message plus accessible, ce qui se traduit par la recherche d'une plus grande clarté dans le plan de l'ouvrage que visualise la table des matières, et par des progrès significatifs dans la mise en page et l'illustration, en particulier dans le domaine des livres scolaires et dans celui des livres pour enfants. Ainsi s'imposent presque partout des formes de lecture extensive qui débouchent en fin de compte sur les théories modernes de la lecture rapide* » [Martin, 1987].

De la lecture culturelle à la lecture dynamique

+++++

La pratique actuelle de la lecture est en évolution. De même que la lecture silencieuse mettra plus d'un millénaire à s'imposer, c'est tout au long du xx^e siècle que va émerger progressivement, avec le développement de la scolarisation et surtout celui des médias, la lecture dynamique qui domine aujourd'hui. Cavallo et Chartier (2001) soulignent l'importance du support électronique pour identifier une troisième révolution de la lecture: « *Du codex à l'écran, le pas est aussi important que celui qui a mené du rouleau au codex. Avec lui, c'est l'ordre des livres qui fut celui des hommes et des femmes d'Occident depuis les premiers siècles de l'ère chrétienne qui est mis en question.* »

Quel avenir pour la lecture dans un monde d'écrans? Pour Petrucci (2001), ce n'est pas d'une évolution qu'il s'agit, mais d'une « dissolution » de la lecture tout au long du xx^e siècle: « *La situation actuelle semble donc présenter des symptômes de dissolution marquée de "l'ordre de la lecture", propre à la culture écrite occidentale, qu'il s'agisse du répertoire des textes, de leur usage et de leur conservation.* » Selon lui, les nouvelles pratiques de lecture « *s'incarnent dans "la figure du lecteur anarchique", jusqu'ici présente seulement chez les jeunes, mais qui est destinée à se multiplier et deviendra probablement le modèle dominant dans un avenir proche.* » C'est précisément l'objet de cet ouvrage de montrer qu'émerge tout au long du xx^e siècle une nouvelle compétence de lecture, un nouveau rapport aux textes et à la connaissance, et que vont se développer de nouvelles pratiques de lecture, à la fois fonctionnelles, instruments ou intermédiaires d'une interaction dynamique entre les lecteurs et les textes.

De ce rapide survol historique, il ressort une grande plasticité dans les pratiques de lecture. En effet, ce renouvellement des pratiques et des rapports aux textes s'enracine à la fois dans l'accroissement continu du nombre de lecteurs avec la généralisation de la scolarisation, mais aussi dans un élargissement des capacités cognitives et des processus d'interprétation favorisés par l'évolution des supports, des textes et de leur diffusion. Comme le constate l'éditrice de *The New Atlantis*, Christine Rosen (2008), « *Chaque technologie est à la fois une expression d'une culture et un transformateur potentiel de cette culture. [...] Depuis le rouleau, au codex, aux caractères mobiles, à la numérisation, la lecture a évolué et la culture a changé avec elle* ». Dans un monde numérique, les conditions de lecture se transforment aussi, avec l'omniprésence d'outils technologiques à maîtriser pour avoir accès à l'information. En effet, savoir lire n'a jamais

été aussi nécessaire qu'aujourd'hui pour de plus en plus de métiers et de tâches quotidiennes, alors que la lecture, au dire de certains, serait irrémédiablement en déclin.

Dans un monde qui devient numérique

+++++

En 2007, Gérard Berry, professeur au Collège de France, avait donné comme intitulé à sa leçon inaugurale de la Chaire d'Innovation technologique « Pourquoi et comment le monde devient numérique ». Il soulignait l'importance des changements en cours et la difficulté pour de nombreuses personnes à les vivre, notamment les « *parents et enseignants, qui ont tant de mal à "s'y mettre", et qui sont perdus par rapport à leurs enfants qui "y sont déjà"* ». Selon lui, le mouvement fondamental et inéluctable de « notre civilisation en train de devenir numérique » est une « évolution largement prévisible », au moins « sur le plan technique ». Les changements sociétaux, mais aussi économiques et culturels en cours, sont rendus possibles par un « ensemble de transformations associées à la numérisation » et qui, selon Berry, reposent sur quatre piliers : la représentation et la manipulation de toute information de façon homogène et indépendamment de son support, les progrès avérés dans les circuits électroniques, logiciels et systèmes de transmission, l'essor des nouvelles sciences de l'information, dont l'informatique, et un exceptionnel niveau d'innovation technologique et industrielle.

Avec la numérisation, l'information est dissociée de son support, et toutes les informations peuvent être représentées de façon homogène et traitées soit avec des algorithmes génériques soit avec des algorithmes spécifiques. Ainsi, on transporte des textes, des sons et des images de la même façon sur un réseau numérique, mais on ne recherche pas des informations de la même façon dans des textes que dans des images. Les innovations « fondées sur la numérisation et la dématérialisation de l'information » ont permis le développement de machines informatiques de plus en plus puissantes ainsi qu'un ensemble d'applications qui ont transformé des secteurs entiers de l'économie, aboutissant à « *une nouvelle vision du partage et de l'échange, qui fait à son tour naître de nouvelles formes d'organisation* » [Berry, 2008]. Ainsi, « *le monde numérique induit une nouvelle façon de voir les choses, dans laquelle l'information devient prépondérante sur la matière* ». C'est ce nouveau rapport à l'information et par conséquent à la connaissance qu'il importe de mieux cerner pour comprendre comment se transforment les pratiques de lecture.

Les conséquences de ce bouleversement font débat même si chacun est forcé de reconnaître l'ampleur sans précédent et la place prépondérante prise par les technologies numériques dans un très grand nombre d'aspects de la vie économique, politique, sociale et culturelle. Il en résulte des changements critiques, comme, par exemple, la quantité d'informations accessibles par chacun depuis un ordinateur ou un support nomade connecté à Internet, ou encore la puissance des outils de communication, de partage et d'échange d'informations, ou encore les capacités interactives de construction des savoirs dans les environnements d'apprentissage en émergence. Le changement le plus important est le passage d'une société organisée autour des produits et de la propriété à une société de biens immatériels et de flux. L'économie n'est plus fondée d'abord sur l'achat et la vente de biens matériels, mais sur l'accès à des services et des biens. Ainsi, par exemple, on n'achète plus une encyclopédie, on s'abonne à une banque de données constamment mise à jour.

On pourrait penser *a priori* que la lecture n'est pas particulièrement concernée par les évolutions technologiques globales en cours. Or, pour comprendre comment évoluent aujourd'hui les pratiques de lecture, il est nécessaire de les situer dans cette société à la fois numérique, et dite de l'information et de la connaissance, et notamment de repérer ce qui se transforme dans la connaissance lorsqu'elle est produite avec les outils numériques. De ce passage au numérique résultent de nouvelles dimensions au sein desquelles chacun façonne son devenir humain : une connectivité permanente, un accès instantané et universel, de puissants outils interactifs. Des changements dans les modalités de lecture, les supports et les genres d'écrits sont déjà repérables, mais ils ne peuvent être réellement compris et appréciés qu'à la lumière des véritables enjeux sous-jacents, et à l'intérieur de transformations plus décisives pour la société, notamment dans le champ de la connaissance. La lecture n'est qu'une des portes d'entrée possibles dans l'exploration et la compréhension de ces phénomènes, mais c'est l'une des plus puissantes. Car, dans l'évolution des pratiques de lecture se reflète l'évolution de la société tout entière dans son rapport à l'information et à la connaissance.

Une société de l'information et de la connaissance

+++++

Alors qu'il devenait évident vers les années 1960 que le monde industriel se transformait avec l'accroissement de l'innovation, exigeant de nouvelles méthodes de management et de nouvelles structures organisationnelles,

les sociologues peinaient à identifier les caractéristiques de la société qui en résultait : civilisation scientifique [Schelsky, 1961], révolution scientifico-technologique [Richta, 1969], société connaissante [Lane, 1966], nouvel état industriel [Galbraith, 1967], société de la connaissance [Drucker, 1969], société post-industrielle [Touraine, 1969 ; Bell, 1973]. Une autre approche s'est imposée, à partir notamment du travail précurseur de Fritz Machlup (1962) mettant en évidence l'importance de la connaissance et de l'éducation dans le fonctionnement des économies du xx^e siècle. Cet économiste avait entrepris de mesurer à la fois la production, l'éducation et la recherche et le développement (R & D), la distribution, et la communication et l'information, de tous types de connaissance aux États-Unis. L'ampleur du secteur ainsi identifié a suscité de nouvelles mesures portant sur le nombre de travailleurs concernés, et sur les rendements, dont le rythme de croissance s'est avéré supérieur à celui des investissements. Alors que l'on parlait plutôt d'une « société de l'information », au cours des années 1990, s'est répandue par la suite l'expression « société de la connaissance », imposée entre autres par l'Union européenne (UE), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco).

Les enjeux représentés par ces différentes appellations ne sont pas négligeables, et faute de pouvoir les traiter ici, nous renvoyons à l'article de Philippe Breton mettant en évidence une double réduction implicite dans l'usage de ces termes aujourd'hui : *« D'une part la connaissance est assimilée à la science, plus précisément à la technoscience, d'autre part la connaissance scientifique est réduite à l'information »* [Breton, 2005]. La société de la connaissance peut se définir comme *« la production, diffusion, consommation, de connaissances, de compétences et de pratiques cognitives... maîtrisées par des groupes sociaux qui s'en réclament (recherche/développement, "services", professionnels des technosciences, etc.), génératrices de performances, individuelles ou collectives, économiques, sociales et culturelles »* [Padioleau, 2001]. On voit bien comment, dans cette définition, s'opère cette double réduction, de la science à la connaissance, et de la connaissance à l'information, cette dernière étant toujours prise dans la perspective opérationnelle des nouvelles technologies.

Une autre évolution importante est liée au fait que l'information et la connaissance sont de plus en plus davantage recherchées pour leur efficacité et leur valeur économique que pour leur valeur de vérité. Comme l'a écrit le philosophe Lyotard dès 1979 dans son texte sur la condition

post-moderne et le savoir, on demande aujourd'hui aux enseignants d'optimiser les performances du système : « *Soyez opératoires, c'est-à-dire commensurables, ou disparaissent* ». Alors que l'efficacité et le pragmatisme deviennent des valeurs dominantes, les critères pour apprécier la connaissance changent ainsi que les attentes concernant le rôle des écoles et des universités dans la transmission des connaissances et le développement des « *connaissants* ». Les éducateurs et les enseignants ont de moins en moins le contrôle dans l'établissement des standards pour la formation et la validation des connaissances. Une relation différente à la connaissance se fait jour avec des changements dans le monde des objets à connaître, des changements dans la conception de la connaissance et les processus d'accès à la connaissance, des changements dans la constitution des modes de connaissance, tous associés au développement des technologies numériques.

C'est au cours des années 1980 en France que l'évolution vers une société de l'information et de la communication est devenue progressivement perceptible¹², bien que les expressions « technologies de l'information », « société de l'information », « informatisation », « autoroutes de l'information », soient apparues au Japon déjà au milieu des années 1960. Selon le sociologue Manuel Castells (1996), « *le terme informationnel qualifie une forme spécifique d'organisation sociale dans laquelle la production, le traitement et la transmission de l'information deviennent les sources fondamentales de la productivité et du pouvoir, à cause des nouvelles conditions technologiques émergeant à cette période historique* ».

Sous l'impulsion du « choc informatique », les transformations socio-économiques globales avaient fait émerger un secteur de richesses jusque-là peu visible, celui des biens immatériels que sont l'information, la connaissance et l'innovation. Pourtant, l'information et la connaissance ont toujours joué un rôle important dans le développement économique, car, comme le souligne l'économiste Dominique Foray (2000), « *Des abbayes cisterciennes, dont l'ensemble constitue un puissant réseau de transmission des savoirs techniques, aux grandes entreprises du début du XX^e siècle qui reconnaissent et valorisent les apprentissages technologiques, chaque époque possède ses organisations et ses institutions fondées sur la*

12. Un des faits marquants fut le *Rapport sur l'informatisation de la société*, par Simon Nora et Alain Minc, paru en 1978. Véritable succès commercial pour un rapport administratif, avec des ventes de plus de 130 000 exemplaires dont la moitié dans les premiers mois, ce document importait du Japon différentes expressions perçues alors comme exotiques, du type « société de l'information » et « autoroutes de l'information », ainsi que le souligne Castells (1996).

connaissance. » En quoi la période actuelle serait-elle plus basée sur l'information que celles du Moyen Âge ou de la Renaissance ? Ce qui caractérise cette société de la connaissance, la distinguant nettement des phases précédentes et entraînant des conséquences importantes notamment pour la lecture, c'est « *la rencontre entre une tendance longue, qui se traduit par l'expansion des investissements et des activités de "connaissance" et une révolution technologique unique qui change radicalement « les conditions de reproduction et de transmission du savoir et de l'information* » [Foray, 2000].

Enfin, il importe de bien comprendre, malgré la brièveté de ce propos, que « *ce ne sont pas les nouvelles technologies de l'information et de la communication qui ont provoqué le passage des pays développés dans la société de l'information. C'est la demande créée à la fin des années soixante-dix par le développement du secteur tertiaire et un accroissement sensible d'une population ayant bénéficié de l'enseignement supérieur qui permet le développement d'un marché des TIC. Celui-ci a pu à son tour accélérer la transition vers la société de l'information de la même manière que la maîtrise de l'énergie est venue accélérer la révolution industrielle mais ne l'a pas provoquée* » [Courrier, 2000].

Travailler aujourd'hui, c'est traiter et gérer de l'information grâce à la maîtrise d'outils numériques pour pouvoir accomplir ses tâches professionnelles. La place grandissante de l'informatique et de l'ensemble des technologies de l'information et de la communication a fait naître alors de grands espoirs futuristes¹³ d'un monde communiquant en réseau. Mais, cette société générée par la science et la technologie suscitait aussi des critiques radicales d'une dominance de la rationalité technique stigmatisée comme aliénante (par exemple, celle d'Ellul ou les démarches inspirées de Marcuse). Bien sûr, les critiques de la société n'avaient pas attendu le XXI^e siècle pour se manifester, et on lira avec intérêt et profit des propos qui offrent une critique de fond de la techno-utopie, depuis les travaux de Perrot (1978) et Jarrige (2009) sur le monde ouvrier jusqu'aux écrits de Benjamin (1912-1940), et d'Habermas (1968)¹⁴.

13. Voir les ouvrages de Pierre-Alain Mercier, François Plassard & Victor Scardigli, *La société digitale, Les nouvelles technologies au futur quotidien* (1984), de Joël de Rosnay, *Branchez-vous* (1984), *Le cerveau planétaire* (1986), *L'homme symbiotique* (1995), et de Martin Ader, *Le choc informatique* (1984).

14. Jürgen Habermas (1968), dans *La technique et la science comme idéologie*, revient sur le concept de rationalisation avec lequel « Weber a entrepris de formuler les répercussions du progrès scientifique et technique sur le cadre institutionnel des sociétés qui sont engagées dans un processus de "modernisation" ». Il montre que la « rationalité de la science et de la technique »

Ce regard critique sur la « société d'information » continue, comme en témoignent le dernier numéro des « Essentiels d'Hermès », *Critique de la société d'information* coordonné par Jean-Paul Lafrance (2010), ou la préface d'E. George (2008), « En finir avec la "société de l'information" ? », dans *L'utopie de la communication*, de Philippe Breton, ou encore les dossiers de la revue *Books*: « Internet rend-il encore plus bête ? » (2009), « Internet contre la démocratie ? » (2010). Même si les situations sont très contrastées selon les pays et les secteurs industriels, il paraît inacceptable, alors que se développe une économie basée sur l'information et la connaissance, que la mobilisation de l'expertise et de la connaissance technique produise une rationalisation et une division du travail, et une simplification à outrance des tâches aboutissant à des formes dégradantes et aliénantes de travail. Il est aussi reproché à la société de l'information d'uniformiser les comportements, de tuer la culture, de développer la dépendance à la consommation, de produire un monde inhumain, sous le contrôle de robots.

Une économie de la connaissance n'est pas simplement une économie dans laquelle des secteurs dédiés à la production et la manipulation de la connaissance et de l'information sont particulièrement actifs, comme par exemple le département recherche et développement de grandes entreprises, ou l'éducation, ou les médias. C'est d'abord une économie où « *les tâches de production de connaissance et de traitement de l'information sont localisées dans toutes les activités économiques, y compris dans les secteurs à faible intensité technologique. En d'autres termes, l'avènement de l'économie fondée sur la connaissance s'exprimerait moins par l'expansion continue d'un secteur spécialisé que par la prolifération d'activités intensives en connaissance, dans tous les secteurs de l'économie* » [Foray, 2000]. C'est bien dans ce sens que l'Europe s'était donné comme objectif à Lisbonne, en 2000, de développer « la société de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ». Dans cette perspective volontariste, le passage à une économie numérique fondée sur la connaissance est présenté comme « un puissant facteur de croissance, de compétitivité et de création d'emplois », devant également permettre « d'améliorer la qualité de vie des citoyens et l'environnement ».

C'est à partir des années 2000 que l'expression « société de la connaissance » a remplacé les expressions précédentes, notamment dans le

ainsi à l'œuvre est une « *forme de rationalité spécifique et tout à fait restreinte* », « *éducorée en tant qu'échelle critique et ravalée au rang d'un simple correctif à l'intérieur du système* ».

contexte de la réussite américaine dans le secteur des technologies numériques. Il semblait de plus en plus évident que la réussite économique était liée au développement d'une maîtrise des savoirs et des connaissances. S'il reste vrai que la société de l'information et de la connaissance se développe dans un monde dont la compréhension s'enracine aussi de plus en plus dans la science et la technologie, un monde de plus en plus soumis à des impératifs de rentabilité économique, de mondialisation de l'activité productive et de répartition controversée des richesses, il n'en demeure pas moins que le développement de la connaissance modifie considérablement les enjeux¹⁵.

La connaissance amplifiée par les technologies

+++++

Avec les technologies numériques, les trois principaux changements qui influent sur la connaissance sont dans l'accès à l'information, dans le traitement de l'information et dans le développement de l'information et des connaissances. L'usage d'outils technologiques pour accéder à l'information (tels que des bases de données, des bibliothèques numériques ou simplement le Web) oblige à faire face à des quantités incommensurables d'informations, avec des hauts niveaux de complexité, accessibles à des vitesses inimaginables. De plus, ces activités se déroulent avec des données fournies en picosecondes et en gigabits. Les compétences nécessaires sont de savoir rassembler des grandes quantités d'information de sources variées, de savoir sélectionner et synthétiser l'information pertinente, de savoir l'interpréter et l'évaluer en prenant en compte les multiples formats et les divers contextes culturels. Parce que l'esprit humain ne sait pas traiter des grandes quantités de symboles simultanément, les outils technologiques deviennent absolument nécessaires pour organiser de tels ensembles d'information complexe en structures lisibles.

Avec le développement des technologies numériques, les sources de production d'informations et de connaissances se diversifient et se multiplient : l'accès devient ambiant, la connectivité généralisée, et l'école perd définitivement son quasi-monopole. Les connaissances sont reproduites, créées et recombinaées selon des cycles-temps de plus en plus rapides, et dans des contextes complexes que les institutions éducatives peuvent dif-

15. Pour un livre récent sur la société de la connaissance, voir Marc Luyckx Ghisi, *Surgissement d'un nouveau monde: valeurs, vision, économie, politique... tout change*. Monaco, Éditions Alphonse, 2010, collection « Documents et témoignages ».

ficilement égaliser ou reproduire. Les enseignants et les chercheurs perdent du terrain dans l'établissement des standards pour apprendre et pour la validation des connaissances. De nouvelles sources de légitimité s'imposent, soit plus collaboratives et démocratiques, comme les sites wikis ou de journalisme citoyen, soit plus commerciales et compétitives comme les laboratoires industriels ou les bases de données privées. Berry parle d'un « *exceptionnel niveau d'innovation technologique et industrielle, comme on n'en trouve que dans les grandes révolutions industrielles.* » Cette évolution technologique est évidemment répartie de façon très différente selon les continents mais aussi à l'intérieur d'un même pays, selon les milieux culturels et niveaux économiques.

Ce n'est pas le lieu ici de proposer un cadre conceptuel¹⁶ permettant de penser les transformations en cours dans le champ de la connaissance et d'appréhender s'il y a changement structurel et émergence de nouvelles formes de connaissance dans le contexte du travail. Car la « société de la connaissance » qui se met en place ne s'intéresse pas qu'aux formes quantifiables, mais veut prendre en compte des formes très subtiles d'expériences humaines, ainsi que l'ensemble des processus de création de la connaissance. Ainsi, nous attirons l'attention sur l'importante distinction proposée par Szeremeta, auteur d'un rapport des Nations Unies¹⁷, entre la connaissance explicite (l'information ou la croyance fondée), et la connaissance tacite (qui résulte de la combinaison de l'information avec l'expérience, le contexte, l'interprétation et le jugement).

En définissant la connaissance comme « une capacité à agir socialement », un sociologue, Nico Stehr (1994), a proposé de caractériser la société de la connaissance comme une société qui développe les capacités à agir chez les individus, mais pas forcément dans les institutions. Dans cette perspective, la connaissance scientifique et technique constitue une capacité amplifiée d'agir socialement. Stehr propose de différencier trois types de connaissances : des connaissances *signifiantes*, comme celles

16. Il y aurait lieu de se livrer, à propos du concept de « connaissance » à un exercice aussi exigeant que le travail d'Habermas sur le concept de rationalisation. Par exemple, l'articulation « science » et « connaissance », initiée par le *Novum Organum* (1620) de Francis Bacon qui voulait libérer la connaissance de la religion, refondée par *La Science nouvelle* (1744) de Giambattista Vico, va faire l'objet de multiples développements au xx^e siècle : outre les auteurs déjà mentionnés p. 22, on pourra y inclure, entre autres, l'approche systémique de Jean-Louis Le Moigne, l'approche de la complexité d'Edgar Morin, ainsi que la raison herméneutique de Paul Ricœur.

17. Szeremeta Jeerzy. *Understanding Knowledge Societies*. Département des affaires économiques et sociales du Secrétariat des Nations Unies, New York, 2005.

des sciences sociales et des humanités qui élargissent le champ de la conscience de ses membres; des connaissances *productives*, celles des sciences de la nature, qui permettent de s'appropriier les richesses naturelles; des connaissances de *l'action*, qui sont des capacités immédiates à agir, et notamment à générer de nouvelles connaissances. Ainsi, une société de la connaissance est « *une société qui est à un degré sans précédent le produit de sa propre action* ».

Il en résulte, par exemple, que les contextes sociaux, les capacités individuelles et de groupe à agir sont de plus en plus transformés par l'utilisation de connaissances scientifiques. Cela se traduit par un changement du statut de la science qui ne bénéficie plus d'une autorité incontestée, et par la fin de la croyance en la capacité de la science à fournir des réponses « objectives » aux questions que pose le développement des sociétés. Les décisions sont de plus en plus difficiles à prendre et à imposer parce que la conscience des enjeux et le niveau de connaissances ou l'accès aux connaissances amènent à débattre des problèmes sans qu'il puisse y avoir une solution qui s'impose par son caractère de validité universelle.

La prise de conscience de l'importance des profonds changements économiques, sociaux et politiques, et le sentiment de l'urgence de l'action pour y faire face, les orienter, les canaliser, n'émergent que lentement. L'accès à l'information, aux outils d'information, va de pair avec une aspiration grandissante à la démocratie, chez tous les peuples, ainsi qu'un rejet des privilèges et du statut des élites. Après la transformation de l'agriculture et la mondialisation des industries de production de biens matériels, les sociétés occidentales deviennent des sociétés de services, mais de services de plus en plus fondés sur l'information: une information multimédia, multilingue et multiculturelle.

Bien sûr, l'expression « un monde numérique » est à relativiser, car il s'agit d'un monde en émergence, les technologies et les évolutions étant inégalement réparties dans la société actuelle. Par ailleurs, il est encore trop tôt pour mesurer les changements structurels dans les institutions et les modes de vie. Mais les prémices de ces changements sont déjà présentes et il est important d'essayer dès maintenant d'en prendre conscience. On peut faire un parallèle ici encore avec l'invention de l'imprimerie et les bouleversements qui s'en sont suivis. Dans *La révolution de l'imprimé dans l'Europe des premiers temps modernes*, Elizabeth Eisenstein pose d'emblée la reproduction typographique comme étant à l'origine d'une « *révolution de toutes les formes du savoir* », même si, comme elle le reconnaît elle-même, « *l'apparition de l'imprimerie n'eut (d'abord) de*

répercussions que sur une très faible fraction des populations » (p. 49), et qu'il est très difficile de démontrer que l'imprimerie a pu jouer un rôle moteur dans l'essor à partir de la fin du xv^e siècle d'une culture occidentale typiquement moderne. Son ouvrage, bien que sévèrement reçu par les historiens qui lui ont reproché un certain déterminisme technologique, a cependant suscité une réelle prise de conscience de l'importance et du rôle des technologies dans les pratiques intellectuelles.

La compétence de lecture ne pourra s'exercer de plus en plus qu'en association avec d'autres compétences de maîtrise des outils numériques de l'information et de la connaissance. Dans l'interaction avec la connaissance sur supports numériques, des outils vont progressivement prendre en charge un ensemble de procédures, comme chercher, comparer, trier, faire une première sélection, assembler, hiérarchiser, etc., permettant ainsi aux personnes et aux organisations de fonctionner à des niveaux de complexité grandissante. Il y a encore très peu de savoirs sur la formation professionnelle à l'interaction avec des systèmes et applications de traitement des connaissances au-delà de la manipulation technique. La maîtrise des outils numériques est certes une condition indispensable pour ne pas être analphabète dans une société de la connaissance : ceci implique cependant de maîtriser non seulement les processus cognitifs, mais aussi les processus métacognitifs, ceux qui permettent de réfléchir sur la connaissance, sur ces fondements et sur ses implications.

Aussi importe-t-il de s'arrêter quelque peu sur ce qu'il advient de la connaissance dans un monde numérique. Car la lecture, si elle peut être divertissement et loisir, est aussi le moyen d'accéder à la connaissance et à la culture. Elle est indispensable pour produire de la connaissance, pour la partager et l'échanger. Quels sont donc les nouveaux rapports qui s'établissent avec la connaissance dans un monde qui devient numérique ?

La connaissance dans un monde numérique

+++++

Une révolution de la connaissance¹⁸ est en cours et devenir « numérique-ment alphabétisé » implique de pouvoir gérer les transformations fon-

18. Les termes information et connaissance sont quelquefois considérés comme interchangeable, particulièrement lorsqu'ils sont associés à la société de l'information ou de la connaissance. Une distinction sera faite ici entre les deux concepts. Le terme « information » correspond aux données organisées pour être communiquées et réfère aux formes physiques et aux supports (mots, chiffres, images, signaux, etc.) qui conduisent aux contenus sémantiques par des actes interprétatifs. Le terme « connaissance » signifie les représentations de faits organisés et de

damentales qui se développent dans la façon dont les personnes interagissent avec la connaissance. Des changements dans la compréhension de ce qu'est la maîtrise de la culture font partie des évolutions importantes qui ont mis l'information et la connaissance à l'avant-garde des sociétés aujourd'hui.

Le travail est de plus en plus caractérisé par l'usage effectif d'outils d'information pour produire, distribuer et vendre des biens et services dans une économie globale et compétitive. Après l'introduction de la production de masse et de l'automatisation dans l'agriculture et maintenant dans l'industrie, l'évolution vers une production standardisée s'impose maintenant dans les services et principalement dans les professions de communication, d'information et de la connaissance. Les organisations se voient contraintes à des formes plus rentables de production et de gestion de l'information et de la connaissance afin de survivre à la compétition. Des technologies déjà développées peuvent prendre en charge des procédures répétitives dans l'organisation, la gestion et la communication des connaissances, assurant ainsi une offre accessible à un public plus large et plus divers, et libérant par ailleurs les acteurs humains pour des travaux plus complexes. Ceci est particulièrement évident dans les universités¹⁹ et dans les professions qui travaillent principalement avec l'information et la connaissance, telles que celles des chercheurs, des enseignants, des formateurs ou des journalistes, qui sont déjà en difficulté pour faire face aux changements qui perturbent les pratiques quotidiennes.

Les gouvernements dans le monde entier, conscients des conséquences du développement d'une économie de l'information globale, mettent en œuvre des politiques publiques importantes pour intégrer les outils numériques de l'information et de la communication dans les activités quotidiennes, depuis l'achat d'un billet de train ou de cinéma jusqu'au vote électoral. Ils investissent non seulement dans le déploiement d'infrastructures, de logiciels et de contenus culturels d'information et de communication, mais, plus fondamentalement, dans la formation des personnes. Au fur et mesure que la technologie s'interpose de plus en plus dans l'accès à l'information, et qu'une majorité de personnes travaillent essentiellement avec de l'information et de la connaissance, il devient vital d'apprécier quels sont les défis qui émergent avec la connaissance numérique.

concepts reçus comme vrais ou hautement fiables et reconnus comme tels. La connaissance est de l'information structurée et enrichie, intégrée dans une approche épistémologique.

19. Voir à ce propos l'article de Gauchet (2009) dans un contexte de marche forcée des universités vers l'autonomie.

Ainsi, des certitudes longtemps tenues pour immuables s'effondrent, avec l'accès à des informations donnant des points de vue souvent opposés, parfois complémentaires. Par exemple, les commémorations de victoires ou d'événements liés à la colonisation ne peuvent plus se faire sans la prise en compte des différents points de vue. C'est le cas pour la présentation de la guerre civile américaine du XIX^e siècle, comme c'est le cas pour les batailles napoléoniennes en Europe. Kevin Kelly, éditeur de *Wired*, exprime cette nouvelle expérience de la perte des certitudes, en réponse à une question annuelle²⁰ que la revue *The Edge* avait posée à un ensemble de personnalités début 2010 : « *L'acceptation de l'incertitude est un des changements dans ma façon de penser. L'incertitude est une sorte de liquidité. Je pense que ma pensée est devenue plus liquide. Elle est moins fixe, comme un texte peut l'être dans un livre, et plus fluide, comme un texte dans Wikipedia peut l'être. Mes opinions bougent davantage. Mes intérêts augmentent et retombent plus rapidement. Je suis moins intéressé dans la Vérité, avec un grand V, et plus intéressé dans les vérités, au pluriel. Je sens que le subjectif a un rôle important dans l'assemblage de l'objectif à partir de plusieurs points de données. Le laborieux progrès incrémentiel d'une science imparfaite semble le seul chemin pour connaître quoi que ce soit.* » D'où l'importance de pouvoir se situer dans ce monde qui devient numérique, et de savoir comment promouvoir et développer une approche de la connaissance qui maintienne ouvert le large spectre des interrogations humaines, de la créativité personnelle, et d'un sens de la vie fondé sur des valeurs éthiques et pas simplement commerciales et pragmatiques.

La lecture est particulièrement concernée par les évolutions en cours. Comment faire pour que la lecture ne soit pas réduite à l'assimilation, ou parfois plus simplement encore à la localisation, d'informations fonctionnelles ou marchandes ? Comment développer une lecture irriguée par la culture ? « *Les industries culturelles connaissent au début du XXI^e siècle une mutation sans précédent de leur environnement. Matériellement, le rapport à l'écrit, à l'image, à la musique, à l'information se transforme d'une manière irréversible. Cette mutation est dès aujourd'hui très profonde sur le plan technologique, importante sur le plan économique et encore mineure d'un point de vue culturel. C'est que ces trois ordres de réalité n'ont pas les mêmes rythmes* » [Chantepie & Le Diberder, 2005].

20. La question posée en 2010 était : « *Comment l'Internet a-t-il changé votre façon de penser ?* » < http://www.edge.org/q2010/q10_1.html#belli > (consulté le 2 décembre 2010).

La nature de la connaissance est une question épistémologique très complexe. La connaissance ne se réduit pas à de l'information transmise ou acquise. C'est la prise de conscience et la compréhension de faits, de vérités ou de croyances résultant de la perception, de l'apprentissage et du raisonnement. La connaissance peut se comprendre comme résultant de l'expérience intégrée de quatre processus cognitifs de base : l'organisation d'unités d'information en ensembles cohérents ou la construction de faits, d'histoires, de raisonnements, rendant les unités intelligibles ; la contextualisation de ces faits, vérités ou croyances, en les référant à des expériences précédentes et à des connaissances existantes ; l'interprétation sémantique ou l'invention du sens en décidant à propos de quoi sont les faits, les histoires, les raisonnements ; la conscience par le connaissant qu'il a compris, ou la conscience de la nouvelle connaissance qui en résulte.

Il est maintenant très courant de travailler avec des outils de la connaissance qui peuvent accomplir certaines tâches sémantiques, en utilisant par exemple l'appariement de formes.

Des outils numériques pour la connaissance

+++++

La connaissance numérique n'est pas seulement de la connaissance accessible par des outils numériques ou sur des supports numériques, c'est aussi de la connaissance résultant partiellement d'un traitement par des outils numériques. L'utilisation d'outils numériques (tel que des bases de données, des bibliothèques numériques, ou simplement le Web) pour accéder à l'information oblige à devoir faire face à des quantités incommensurables d'information, avec des niveaux de grande complexité, et à des vitesses inimaginables. Cela suppose des habiletés cognitives telles que savoir chercher dans de grandes quantités d'information de provenances ou sources variées, savoir sélectionner et synthétiser les informations, savoir comment les interpréter et les évaluer, en prenant en compte les divers contextes culturels. Parce que l'esprit humain ne sait pas comment traiter simultanément de grandes quantités de symboles simultanément, les outils technologiques deviennent absolument nécessaires pour organiser ces informations complexes en éléments signifiants. Pour produire des outils capables de traiter les données informationnelles et d'en extraire des éléments signifiants, il faut des descriptions de processus de construction de la connaissance qui demeurent habituellement implicites et la codification explicite de cette information tacite.

Basés entre autres sur une meilleure connaissance des processus neurocognitifs, les outils numériques pour travailler sur l'information et la connaissance permettent d'automatiser toutes les activités cognitives basées sur des actions répétitives. Tout ce qui peut être pris en charge par un algorithme le sera, afin d'améliorer les capacités humaines. Cela oblige à modifier profondément les procédures de résolution de problème – de même que les travailleurs de nombreux domaines professionnels ont vu leurs activités s'automatiser et être prises en main par des machines, que ce soit pour la paie des personnels, pour le tri du courrier, ou l'aiguillage des trains. Ce sont là des activités dont on pouvait penser *a priori* que seuls des humains pouvaient les accomplir. Pourtant, en extrayant le petit pourcentage de cas irréguliers exigeant un traitement spécifique, donc par des humains, on s'est aperçu qu'il y avait dans ces activités une grande majorité d'opérations répétitives que des machines étaient tout à fait aptes à accomplir, libérant ainsi les personnes pour des travaux plus complexes.

Ce sont aujourd'hui les activités intellectuelles qui sont en cours d'automatisation pour faire accomplir par des machines celles qui ont été identifiées comme répétitives et donc automatisables. La connaissance résulte du développement et de l'usage d'un certain nombre de compétences et savoir-faire cognitifs tels que :

- localiser et identifier les informations recherchées ;
- sélectionner, choisir et organiser les informations pertinentes ;
- devenir conscient des contextes : être capable de les repérer et de les identifier ;
- apprécier l'origine, la fiabilité, la précision et l'exactitude de l'information ;
- interpréter et faire une analyse critique ;
- condenser et résumer ;
- modéliser et structurer ;
- mettre en perspective ;
- comparer, différencier et dégager les caractéristiques spécifiques ;
- évaluer, apprécier, juger.

Plusieurs de ces compétences sont déjà transposées dans des outils comme ceux qui permettent le regroupement, l'abrégié, la simulation, la traduction, l'exploration de données, la détection de *patterns*, etc. Ces outils permettent d'exploiter des bases de données qui sont des ensembles organisés et structurés de faits, de règles, de schémas ou d'affirmations

représentés sous une forme interprétable par la machine, à propos d'un ensemble d'informations ou d'un domaine de connaissances. Alors que les informations quotidiennes deviennent de plus en plus multiculturelles, multilingues et multimodales, que les sources de la connaissance académique évoluent, que de nouvelles autorités de légitimation de la connaissance émergent, que les travailleurs de la connaissance deviennent une commodité économique, il est urgent de repérer comment cette révolution de la connaissance peut développer qualitativement et amplifier les capacités humaines de la pensée.

Ce qui caractérise la connaissance numérique, c'est de pouvoir être traitée et transformée par des outils technologiques. Ceci suppose une description lisible par la machine des unités de connaissance. Il s'agit là d'un défi redoutable, comme le savent tous ceux qui ont contribué à la mise en place de thésaurus, d'ontologie ou d'analyse d'action dans un domaine. Ainsi transformée, la connaissance peut être gérée autant par les descripteurs de son contenu sémantique que de sa forme. Le premier résultat de l'usage d'outils, et le plus visible, est l'accès instantané et spécifique à des informations – résultat qui aurait demandé une quantité incommensurable de travail s'il avait fallu chercher directement dans les textes.

Mais un changement plus important est en cours avec l'arrivée d'outils capables de catégoriser les contenus, de les indexer sémantiquement, d'en faire l'exploration et le dépouillement. Cela n'est possible que lorsque sont identifiés, dans un travail sur la connaissance, les processus répétitifs que l'ordinateur sait très bien faire. Des processus cognitifs, comme chercher des mots dans un texte, résumer des textes et des images, personnaliser l'information, traduire en fonction de contextes particuliers, regrouper de grandes quantités d'information, chercher des contenus labellisés, sont de plus en plus réalisés par des outils technologiques. Cela permet de travailler sur des quantités importantes de connaissances prenant en compte la façon dont la connaissance est produite et son contexte épistémologique (par exemple des connaissances religieuses ou des connaissances scientifiques). Mais ces mêmes outils peuvent aussi prendre en compte la façon dont les connaissances sont structurées et représentées. Fragmentée et morcelée, la connaissance perd beaucoup de son aura, et pour de nombreux étudiants, elle n'a plus cet aspect sacré sur lequel a reposé pendant des siècles le statut privilégié des érudits, universitaires et autres scientifiques.

Des étudiants d'universités, à qui on demandait récemment d'accomplir des tâches de recherche d'information, dans le cadre d'une recherche sur les usages des encyclopédies en ligne, ont été interrogés sur la façon dont ils faisaient leur choix. Pour la grande majorité d'entre eux, l'information à jour, qui peut se trouver sur le Web, était plus pertinente que de l'information légitime qu'ils pouvaient trouver dans des encyclopédies officielles comme Britannica ou Universalis. Leur façon de travailler et leurs attentes étaient très dépendantes des procédures des moteurs de recherche. Ils étaient beaucoup plus familiers avec les menus des navigateurs qu'avec le vocabulaire spécialisé de leur discipline. Ils se montraient immédiatement impatients avec des délais ou l'absence de réponse instantanée d'une application. Bien qu'ils aient reçu une formation spécifique aux sites les plus pertinents pour leur discipline, presque tous préféraient laisser « Google » faire le travail. Une des conclusions de cette recherche a été que les étudiants étaient déjà beaucoup plus familiers avec les procédures hermétiques des moteurs recherche, pour leurs interactions avec l'information, et que celles-ci avaient remplacé les procédures autrement plus sophistiquées que l'université aurait voulu qu'ils appliquent dans leurs tâches académiques. Une autre observation concerne l'intérêt réel des étudiants à découvrir les différentes opinions, tous les points de vue sur une question: selon eux, il n'y avait pas de « bonne » réponse, seulement des réponses plus adéquates selon le contexte. On voit émerger ici une autre façon d'interagir avec l'information et la connaissance selon un ensemble différent de valeurs.

Les ordinateurs ont changé d'une manière sans doute irréversible notre conception de nous-mêmes, de la pensée humaine, et de ce que signifie penser. Pour le psychologue américain Jerome Bruner, qui a été l'un des pionniers de la psychologie cognitive, il y a retour en arrière lorsque l'intérêt se déplace « *de la signification à l'information, et de la construction de la signification au traitement de l'information* » (1991). Il y a effectivement régression si partout, le calcul tend à remplacer l'interprétation comme processus de base explicatif du fonctionnement de l'esprit humain. L'un est basé sur l'application d'algorithmes alors que l'autre est centré sur les significations culturellement enracinées et socialement négociées. Est-ce que la connaissance numérique va dans le sens d'un appauvrissement comme le dénoncent certains sociologues, ou est-ce que les outils numériques de la connaissance vont libérer des espaces temporels pour des processus de pensée encore plus profonds et plus féconds ?

Ce sont ces enjeux qui vont définir l'avenir de la lecture dans un monde numérique. C'est pourquoi il importe tant de prendre vraiment conscience des changements en cours vers une société de l'information et de la connaissance, dans l'organisation sociale, dans les différentes institutions et dans les pratiques quotidiennes. Alors que les machines vont interagir de plus en plus directement avec l'information structurée²¹ et les bases de données, les travailleurs de la connaissance vont exercer sur des connaissances des processus cognitifs appliqués auparavant à des informations : organiser et interpréter des taxonomies, des regroupements et des *patterns* produits par les outils numériques.

L'ensemble des relations avec l'information et la connaissance se transforme et ce sont ces relations en évolution qui doivent être maîtrisées par chacun aujourd'hui. Les institutions scolaires et universitaires ont à développer chez les apprenants non seulement des habiletés cognitives de pensée critique, mais aussi une capacité de discernement pour interagir avec les différents types de connaissance, humaniste et scientifique, descriptive (faits et chiffres) et explicative dans une entreprise tout au long de la vie, englobant le développement personnel et culturel, l'accroissement de la conscience politique et de la maturité professionnelle.

Aujourd'hui, les systèmes de gestion de la connaissance sont développés dans le monde de l'entreprise où ils sont reliés à d'autres outils pour la gestion de projet, le support de collaboration, l'analyse d'information, la gestion de données, etc. Ces outils entrent progressivement dans les circuits académiques et seront bientôt des outils d'usage domestique. De plus en plus de temps sera consacré à la gestion des connaissances, non seulement par les gestionnaires et les documentalistes, mais par tout usager, au fur et à mesure que les outils numériques deviendront omniprésents. Ces pratiques vont marquer inévitablement les manières de lire, car la lecture est l'étape indispensable pour accéder à l'information et à la connaissance

Savoir lire devient incontournable

+++++

Dans les cultures orales, l'écoute était le principal moyen d'accéder à la connaissance avec, comme activité cognitive dominante, la mémorisation. Avec l'invention de l'écriture, la lecture s'est développée comme nouveau moyen d'accéder à la connaissance, et ceci a donné lieu à une activité co-

21. On appelle information structurée en informatique, de l'information qui a été indexée et codifiée dans un univers sémantique spécifique.

gnitive concomitante plus complexe, qui alliait des processus de mémorisation avec l'organisation et l'interprétation de textes en ensembles signifiants. Mais la lecture est aussi devenue une porte ouvrant sur les autres et sur le monde, rendant possible la communication au-delà des barrières géographiques et temporelles. Avec la technologie numérique, cette « troisième écriture », selon l'anthropologue Clarisse Herrenschmidt²² (2007), la lecture s'accomplit avec des moteurs de recherche, mais aussi des outils capables d'explorer les données, de traiter l'information, et de structurer les connaissances. Les activités cognitives dominantes sollicitées sont la sélection et la structuration des données, l'interprétation des informations et la construction des significations, chaque processus sollicitant des modalités spécifiques de lecture. Alors que la formation est encore largement orientée vers la mémorisation, on exige de plus en plus une compétence de lecture capable de nourrir une pensée inventive, innovante et créative.

Savoir lire dans un monde numérique devient de plus en plus une activité incontournable. L'usage des technologies de l'information et de la communication exige indéniablement la compétence de lecture comme base pour toutes les interactions de l'individu avec le Web. Pour s'intégrer en tant qu'individu et citoyen, ou tout simplement pour agir, il devient presque impossible d'éviter le Web, que ce soit pour s'informer, se former, travailler, se détendre, se déplacer, communiquer... En un mot, la lecture devient l'outil intellectuel omniprésent d'interaction du sujet avec lui-même et avec le monde qui l'entoure. L'internaute, qui avant tout est un lecteur, doit pouvoir situer les informations recueillies dans l'immensité imperceptible du Web, les apprécier, les évaluer : des compétences critiques sont exigées, sans quoi le lecteur devient proie facile devant tous les pièges du réseau. En effet, pour être capable d'agir avec une certaine liberté devant un écran, il faut disposer d'un outillage intellectuel avéré, permettant de lire des documents textuels, mais aussi des productions figuratives, audiovisuelles, sonores.

Un reproche fréquent et surtout alarmant, présent dans les commentaires au sujet de la lecture en ligne, soutient que les personnes lisent sans recul critique, qu'il s'agisse des contenus, des arguments, des sources... La réalité du monde virtuel est en effet bien dérangement dans la mesure où les règles qui semblent contrôler cet univers sont encore peu évidentes,

22. Selon C. Herrenschmidt, le code informatique constitue une troisième écriture après l'écriture des langues et l'écriture des nombres, chacune de ces écritures relevant d'un univers sémiologique différent.

non suffisamment consolidées, manifestement « désorganisées » si on se réfère aux approches disciplinaires traditionnelles.

Car si les cris d'alarme se multiplient sur les dangers de la lecture ou de la navigation sur l'Internet, c'est que cet univers ne correspond pas au monde réglé et organisé du papier et de l'imprimerie. De même que l'imprimerie au ^{xvi}^e siècle avait fait irruption dans le monde très ordonné des manuscrits, scriptoriums et bibliothèques privées, en bouleversant les genres, les références, les légitimités, les codes esthétiques, de même aujourd'hui avec l'Internet s'est mis en place un monde de textes, de documents, d'informations qui ne répond plus aux critères d'organisation et de légitimation des informations et des savoirs des bibliothèques et des universités. Que ce soit dans le journalisme, la littérature contemporaine, l'innovation, la vie privée, les réseaux sociaux, partout les frontières se déplacent et un monde familier cède la place à de nouveaux espaces du dicible, du partageable et du valide. Les limites du savoir légitime se brouillent : n'importe qui peut écrire dans une wiki-encyclopédie, un blog ou une page personnelle. C'est le cas pour une production comme Wikipédia, dont les articles ont pourtant été jugés comme comportant moins d'erreurs, à cause de la correction permanente en cours, que ceux de l'encyclopédie *Britannica*. Paradoxalement, si pour bon nombre de scientifiques les cris d'alarme sur la nocivité du Web sont exagérés et à relativiser, une partie de l'élite pensante crie aux méfaits de ce manque de repères à l'égard du savoir (formel et légitimé).

Des compétences de l'ordre de la pensée critique sont donc de plus en plus jugées indispensables et peuvent s'acquérir en mettant en œuvre des stratégies de lecture qui permettent de traiter à la fois le contenu et sa mise en forme dynamique et innovatrice. Mais où sont les lieux pour une telle formation ? Comment peut-on apprendre à lire aujourd'hui, à filtrer l'information de façon pertinente, à comprendre et interpréter de façon à pouvoir se repérer dans ce nouvel univers de l'information et de la connaissance ?

Quel modèle pour penser la lecture aujourd'hui ?

+++++

Qu'est-ce que lire aujourd'hui ? Il n'y a sans doute jamais eu autant de travaux sur la lecture, sur son histoire, sur ses supports, sur son apprentissage, et pourtant, ce qu'est lire semble échapper à toute tentative pour en dresser les contours exacts. Comme le remarquait l'anthropologue Clifford Geertz (1973), « *l'avancement de la science consiste habituellement*

dans une complexification progressive de ce qui semblait être autrefois un ensemble admirablement simple de notions mais s'avère maintenant d'un simplisme intolérable ». C'est en entrant dans la complexité ainsi dévoilée que l'on peut espérer une plus grande compréhension de la lecture.

On peut dire qu'il y avait jusqu'à maintenant un modèle dominant de la lecture, celui issu de la pratique de la lecture sur papier, avec son initiation scolaire et sa référence littéraire. Les représentations dominantes s'organisent autour de ce qu'on a pu appeler la « vraie » lecture, celle du lecteur complètement absorbé dans un texte, vivant l'expérience d'un ailleurs plus réel que « l'ici et le maintenant ». Aujourd'hui, cette référence correspond rarement à ce que cherchent et vivent les lecteurs lorsqu'ils lisent dans le cadre de leurs activités quotidiennes, domestiques, personnelles ou professionnelles. De nouveaux environnements de lecture, ordinateurs, tablettes ou téléphones mobiles rendent inopérants un certain nombre de repères et appellent à la reconstruction d'un modèle personnel de la lecture.

L'usage de nouveaux supports du livre favorise une prise de conscience accrue des actions métacognitives impliquées dans la lecture. Un changement de support oblige à revoir la régulation de son activité de lecture et à mettre en place des stratégies adaptées. Le retour en arrière, le coup d'œil sur le titre courant ou le numéro de la page, le balayage en diagonale, la différenciation de la casse des caractères, toutes ces actions sont fortement contraintes par le type de support à partir duquel se fait la lecture, la surface elle-même, papier ou écran, mais aussi la disposition, la mise en page, la répartition des textes et des blancs, la justification, la densité des signes, ainsi que l'éclairage, le contraste, la taille des caractères, l'espacement, la longueur des lignes. Toutes ces aides cognitives que l'imprimerie a inscrites progressivement sur le papier, influent différemment et leur rôle dans la lecture remonte à la conscience avec un changement de support ; d'où, lorsque les repères habituels sont absents, une possible impression de gêne, de désorientation ou de difficulté. Pour d'autres lecteurs, c'est au contraire la nouveauté qui attirera, pour y trouver la liberté, le plaisir ou la découverte qui n'a plus lieu avec le papier. Lorsqu'on sait que la compréhension et la mémorisation sont proportionnelles à la vitesse de lecture, on comprend qu'un nouveau support qui réduit l'automatisation des processus provoque un déficit de résultat. Aussi la lecture sur écran, tout en comportant déjà des caractéristiques spécifiques chez ceux qui la pratiquent depuis un certain temps, ne peut encore être considérée

comme une pratique stabilisée et réserve des découvertes pour ceux qui l'étudient, comme pour les lecteurs eux-mêmes.

Mais ce sont là les repères externes de l'activité de lecture. Plus significative encore est la prise de conscience des repères internes, repères qui peuvent être sémantiques, stylistiques, cognitifs, éthiques, liés aux expériences passées et aux projets poursuivis. En effet, les pratiques émergentes de lecture sur supports numériques mettent en question des acquis et croyances sur la lecture, sur les motivations et stratégies des lecteurs et même sur le rapport à l'information et à la connaissance. Introduisant le multimédia, l'animation, la discontinuité, le zapping, le multi-tâches dans le rapport aux textes, ainsi que de nouvelles intermédiations, de nouvelles sources de légitimité, de nouvelles capacités cognitives, les pratiques de lecture sur supports numériques obligent à repenser ce qu'est lire et ce qu'on en attend dans un monde numérique.

Contenu de l'ouvrage

+++++

Cet ouvrage interroge la lecture dans un monde qui devient numérique. Il résulte d'une collaboration entre différents chercheurs et enseignants qui ont échangé outils et points de vue, à partir des résultats d'observations et d'enquêtes. Est-ce que ce que nous connaissons aujourd'hui de l'activité de lecture peut nous permettre de mieux comprendre ce qui se joue avec le changement de support, l'écran remplaçant en grande partie le support papier ? Cette réflexion amène à revisiter les principales composantes déjà repérées pour l'apprentissage de la lecture, et aussi à les articuler avec des paramètres qui, aujourd'hui, contextualisent cette compétence de lecture dans le monde numérique et en font un outil d'interaction efficace avec l'information.

Christian Vandendorpe introduit le questionnement sur les pratiques numériques de lecture sous-jacent à cet ouvrage, en rappelant que les bouleversements actuels ne sont inquiétants que dans la mesure où l'on oublie l'histoire longue de la lecture. Dressant rapidement un panorama des principales questions que la lecture sur écran soulève aujourd'hui, il invoque de nombreux témoins, dont Montaigne, et rend compte d'un usage avantageux des différentes technologies et aides innovantes à la lecture tout au long des siècles. S'inspirant du concept d'Espen Aarseth (1997), il propose de nommer *ergative* la lecture d'aujourd'hui, orientée vers l'action et visant soit à produire un nouveau texte, soit plus simplement à laisser une trace de son activité, car ce type de lecture a en fait des

racines dans des traditions fort anciennes. Se pose néanmoins la question de l'intériorité et de la capacité à élargir sa compréhension de soi et des autres, que développerait par exemple la lecture d'un roman papier. Aussi, il se pourrait qu'avec les nouvelles tablettes numériques nomades, la lecture immersive de longs récits réussisse sa migration sur écran.

Bien que cet ouvrage ne vise nullement à prendre position dans l'ensemble des débats concernant les méthodes d'apprentissage ou la supériorité du livre papier sur le numérique, ou les stratégies dans l'incitation à lire, le deuxième chapitre vient poser un certain nombre de jalons sur ce que l'on sait de l'activité de lecture. Loin d'être exhaustif, la démarche d'Eliana Rosado a été de choisir parmi l'ensemble de connaissances disponibles, un certain nombre de références et/ou de fondements qui témoignent des acquis mais aussi des questionnements dans l'état des connaissances actuelles sur la lecture. Différents repères sont proposés pour aider à interroger et à penser ce que l'on connaît de l'acte de lire et du processus de lecture. D'une part, lire ne se conjugue pas encore suffisamment au pluriel dans les représentations et les pratiques : en témoignent les rapports problématiques entre la lecture et la société. D'autre part, la lecture est un champ de connaissances en pleine expansion, en même temps que les lecteurs peinent à s'appropriier les nouveaux espaces cognitifs de lecture. Le modèle de la lecture littéraire peut-il permettre de rendre compte des diverses pratiques de lecture aujourd'hui ? Ce sont là un ensemble de raisons qui permettent de comprendre pourquoi on s'interroge aujourd'hui sur ce qu'est lire.

Le troisième chapitre aborde les changements importants dans la lecture qui s'observent ou se déduisent avec l'usage de supports numériques. À travers les pratiques de lecture en ligne et particulièrement sur supports nomades, Claire Bélisle aborde un ensemble de questions visant à éclairer en quoi la lecture se transforme. Avec le rythme de la lecture qui s'accélère, c'est toute la problématique du rapport au temps dans la vie moderne qui entre en résonance. Avec l'interrogation sur les capacités d'attention, ce sont les modalités de travail multitâche qui sont au banc des accusés. Le plaisir de lire aussi se transforme, à la fois au niveau des repères sensoriels, mais aussi avec l'interactivité cognitive que rendent possible les outils numériques de lecture. En s'instrumentant, la lecture vient augmenter les capacités des lecteurs tout en leur ouvrant la possibilité de nouvelles expériences de lecture.

C'est à un regard plus distancié qu'est convié le lecteur avec le quatrième chapitre. Ici, la lecture sur le Web est reconsidérée dans le cadre

des transformations qui se produisent au niveau des sociétés modernes. Raja Fenniche introduit un cadre épistémologique mettant en perspective le rapport entre l'objet technique et l'usage qu'on en fait. Situait la médiation technique dans le contexte des interactions sociales et culturelles, elle interroge notamment les rapports entre l'hyperlecture et la culture émergente des sociétés en réseaux, cette « culture du lien », qu'elle décline au triple niveau du lien cognitif, du lien social et du lien culturel. Ainsi, l'hyperlecture organise un champ de communication interpersonnelle tout en renforçant le lien social et facilitant la création de communautés de lecture.

C'est à la présentation de quelques nouveaux environnements de lecture ouvrant actuellement la voie à de nouvelles pratiques en cours d'élaboration qu'est consacré le cinquième chapitre. Prenant acte du succès de nouveaux supports nomades, Claire Bélisle explore les premiers usages des bibliothèques numériques et des livres numériques, notamment dans le contexte universitaire. La mobilité des nouveaux supports facilite une pratique de la lecture permanente tout en introduisant une dimension ludique, dans des situations de lecture contrainte, que ne semble plus procurer, pour de nombreux lecteurs, le support papier. Certains métiers sont plus fortement interpellés par ces nouveaux environnements qui bousculent les rythmes et les modalités d'interaction avec les textes. Ce sont les professionnels qui avaient principalement pour tâche de donner accès à l'information et à la connaissance qui se voient transposés dans des rôles de guides, de sélecteurs, de facilitateurs, d'accompagnateurs avec des demandes d'expertises non seulement disciplinaires, mais surtout en méta-cognition, en travail collectif et en épistémologie. Que ce soit les documentalistes ou les bibliothécaires, les enseignants ou les chercheurs, tous doivent développer de nouvelles compétences aussi bien technologiques que cognitives et communicationnelles.

Que devient l'écriture littéraire lorsqu'elle s'établit sur support numérique ? Avec le chapitre de Philippe Bootz, un des pionniers de la littérature numérique, c'est une partie de l'avenir de la littérature et notamment de la créativité dans un monde numérique qui est explorée. Il présente la nouvelle littérature, celle qui est née numérique, comme le lieu d'une véritable rencontre entre des questions ancrées dans l'histoire littéraire, et des réflexions sur le concept de texte ainsi que sur l'usage et l'imaginaire technologiques. Son exploration des hypermédias de fiction, de la littérature générative et de la poésie animée permet de comprendre que la littérature numérique n'est pas une littérature de machines, mais bien une

entreprise salutaire de prise de possession de la machine par l'Homme. L'analyse proposée de la lecture d'une œuvre numérique introduit les nouveaux concepts de transitoire observable, texte-à-voir et profondeur de dispositif, véritables outils pour comprendre pouvant s'appliquer à tout dispositif littéraire.

Dans la continuité de l'approche précédente, Alexandra Saemmer explore certaines caractéristiques fondamentales des textes littéraires numériques, dont leur capacité à nous faire vivre des expériences d'immersion. À partir d'une connaissance approfondie de la littérature numérique, elle montre comment certains aspects de manipulation et d'animation textuelles semblent immerger le lecteur dans une forme de « réalité virtuelle » où le corps est autrement engagé que dans la lecture papier traditionnelle. Cet apport permet de comprendre pourquoi le couplage entre texte, mouvement et manipulation, et sa capacité à nous faire entrer dans des mondes virtuels, constituent l'un des enjeux majeurs de la littérature numérique du *xxi*^e siècle.

Enfin, l'ouvrage propose de penser la lecture à l'intérieur d'un ensemble plus vaste de compétences culturelles et ouvre sur les nouveaux défis pour la lecture que pose le raz-de-marée numérique. Dans un monde qui devient numérique, lire s'invente devant des écrans multiples, petits et immenses, lire se personnalise avec l'appropriation d'outils de communication, de navigation et de partage, lire s'enrichit avec des outils d'aide à la maîtrise des textes et documents (moteurs de recherche, traducteurs, visualiseurs, etc.). Ces nouvelles pratiques sont d'autant plus intéressantes qu'elles ne sont pas exclusives de la lecture sur papier. Car les « natifs du numérique » que sont les jeunes générations actuelles sont aussi celles qui achètent massivement des livres papiers, comme en témoignent les ventes astronomiques d'ouvrage de littérature jeunesse aujourd'hui, dont les millions d'exemplaires d'*Harry Potter*²³ ou de *Twilight*²⁴ sont des exemples types.

Avec le développement de nouveaux écrans et de l'offre numérique des éditeurs, s'ajoutant aux multiples bibliothèques numériques déjà en ligne, les lecteurs découvrent peu à peu les nouvelles capacités cognitives, auxquelles donnent accès les outils numériques, et peu à peu inventent

23. J. K. Rowling, *Harry Potter*. Suite romanesque en sept tomes, publié en 1997 et 2007. Paris, Éditions Gallimard.

24. Stephanie Meyer, *Twilight* ou *Saga du désir interdit* (composé de 4 tomes: *Fascination*, 2005; *Tentation*, 2006; *Hésitation*, 2007; *Révélation*, 2008). Paris, Éditions Hachette Jeunesse.

la lecture aujourd'hui. C'est à l'exploration de cette aventure que ce livre vous convie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

+++++

Tous les liens ont été consultés le 1^{er} octobre 2010.

Angeley Robin & Purdue Jeff. "Information Literacy: An Overview". *Dialogue*. Western Washington University, 2000.

Arendt Hannah. *La crise de la culture*. Édition Patrick Lévy. Traduction de l'anglais. Paris, Éditions Gallimard, 1989.

Bawden David. "Information and digital literacies: A review of concepts". *Journal of Documentation*, vol. 57(2), 2001, p. 218-259.

Bell Daniel. *The Coming of Post-industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York, Basic Books, 1973.

Benjamin Walter. *Romantisme et critique de la civilisation*. Textes écrits entre 1912 et 1940. Paris, Payot, 2010.

Berry Gérard. *Pourquoi et comment le monde devient numérique*. Paris, Collège de France/Fayard, 2008, collection « Leçons inaugurales du Collège de France » n° 196.

Bonaccorsi Julia. *Le devoir de lecture. Médiations d'une pratique culturelle*. Paris, Hermès, 2009, collection « TIC et sciences cognitives ».

Books. *Internet rend-il encore plus bête ?* n° 7, juillet-août 2009.

Books. Dossier « Internet contre la démocratie », n° 12, mars-avril 2010.

Breton Philippe. « La "société de la connaissance"?: généalogie d'une double réduction ». *Éducation et sociétés*, 1/2005 (n° 15), p. 45-57.

Breton Philippe. *L'utopie de la communication*. Paris, Éditions La Découverte, 2004, collection « Essais ».

Bruner Jerome. *Acts of Meaning*. Cambridge (MA), Harvard University Press, 1990. *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Traduction française par Yves Bonin. Paris, Éditions Eshel, 1991.

Castells Manuel. *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture*, vol. 1, Oxford, Blackwell Publishers, 1996. Traduction française, *La société en réseaux. L'ère de l'information*. Tome 1. Paris, Fayard, 2001.

Chantepie Philippe & Le Diberder Alain. *Révolution numérique et industries culturelles*. Paris, Éditions La Découverte, 2005, collection « Repères ».

Chartier Roger. *Culture écrite et société. L'ordre des livres (XVI^e-XVIII^e siècle)*. Paris, Albin Michel, 1996, collection « Bibliothèque Albin Michel Histoire ».

Chartier Roger. *Le livre en révolutions*. Entretiens avec Jean Lebrun. Paris, Éditions Textuel, 1997.

Courrier Yves. « Société de l'information et technologies ». *Point of Views Archives*. Paris, Unesco, 2000. [En ligne] < http://www.unesco.org/webworld/points_of_views/courrier_1.shtml >.

Davies John, Duke Alistair *et al.* "Next generation knowledge access". *Journal of Knowledge Management*, 9(5): 64-84, 2005. [Online] < <http://lpis.csd.auth.gr/mtpx/km/material/JKM-9-5e.pdf> >.

Daley Elizabeth. "Expanding the Concept of Literacy". *Educause Review*, March/April 2003.

Downes Stephen. *The Learning Marketplace: Meaning, Metadata and Content Syndication in the Learning Object Economy*. Moncton, autopublication, 2004. [Online] < <http://www.downes.ca/files/book3.htm> >.

Drucker Peter. *The Age of Discontinuity: Guidelines to our Changing Society*. New York, Harper & Row, 1969.

Fayol Michel. *Maîtriser la lecture*. CNDP-ONL. Paris, Éditions Odile Jacob, 2000.

Fischer Stephen Roger. *A History of Reading*. London, Reaktion Books, 2003.

Foray Dominique. *L'économie de la connaissance*. Paris, Éditions La Découverte, 2000, collection « Repères », n° 302.

Galbraith John K. *The New Industrial State*. New York, Houghton Mifflin, 1967.

Gauchet Marcel. « Vers une “société de l’ignorance” ? » *Le Débat*, n° 156, septembre-octobre 2009.

Geertz Clifford C. *Bali, interprétation d’une culture*. Traduction de l’anglais en 1973, rééd. Paris, Éditions Gallimard, 1983, collection « Bibliothèques des sciences humaines » ; *The interpretation of cultures*. New York, Basic Books, 1973.

George Éric. « En finir avec la “société de l’information” ? », paru dans *Société de l’information ? Revue Tic & Société*, vol. 2, n° 2, 2008. Numéro en ligne mis à jour le 7 mai 2009. < <http://revues.mshparisnord.org/lodel/ticsociete/index.php?id=497> > (consulté le 6 août 2010).

Goulet Marcel. « Lecture littéraire et construction de l’imaginaire », *Formation des lecteurs, formation de l’imaginaire*, sous la direction de Max Roy, Marilyn Brault et Sylvain Brehm. Université du Québec à Montréal, 2008, collection « Figura », n° 20 ; p. 81-91.

Grey W. S. *The teaching of reading and writing*. Paris, Unesco, 1956.

Habermas Jürgen. *La technique et la science comme idéologie*. Traduction en 1973 par Jean-René Ladmiral. Paris, Éditions Gallimard, 1968.

Harnad Stevan. “Post-Gutenberg Galaxy: The Fourth Revolution in the Means of Production of Knowledge”, *Public-Access Computer Systems Review* 2(1): 39 – 53, 1991. [Online] < <http://cogprints.org/1580/00/harnad91.postgutenberg.html> >.

Herrenschmidt Clarisse. *Les trois écritures. Langue, nombre, code*. Paris, Éditions Gallimard, 2007, collection « Bibliothèque des sciences humaines ».

Jarrige François. *Au temps des « tueuses de bras ». Les bris de machines à l’aube de l’ère industrielle, 1780-1860*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009, collection « Carnot ».

Jouve Vincent. « Avant-propos ». *La lecture littéraire*, n° 1. Reims, novembre 1996.

Lafrance Jean-Paul et al. *Critique de la société d’information*, Paris, CNRS éditions, 2010, collection « Les Essentiels d’Hermès ».

Lane Robert E. “The decline of politics and ideology in a knowledgeable society”, *American Sociological Review*, n° 31, 1966, p. 649-662.

Machlup Fritz. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton (NJ), Princeton University Press, 1962.

Mack Robert, Ravin Yael & Byrd Roy J. “Knowledge portals and the emerging digital knowledge workplace”. *Knowledge management*, vol. 40, n° 4, 2001.

Martin Henri-Jean. « Pratiques de lecture », *Encyclopaedia Universalis*, 1987.

Morin Edgar. *Pour entrer dans le XXI^e siècle*. Paris, Éditions du Seuil, 2004.

Moulier-Boutang Yann. *Le capitalisme cognitif, la nouvelle grande transformation*. Paris, Éditions Amsterdam, 2008.

Owusu-Ansah Edward K. “Knowledge Organization and Dissemination, and Knowledge Navigation and Application: Where the Classroom and the Library Meet in Higher Education”. *Designs for Learning*, 12th International Conference on Learning, Granada 2005.

Padioleau Jean-Gustave. « La société de la connaissance et la gestion de sa complexité », Cycle de séminaires Vicente Pérez Plaza, Université polytechnique de Valencia, 2001.

Passeron Jean-Claude. « Le plus ingénument polymorphe des actes culturels : la lecture ». Tabet Claudie et Buffin Marie-Josèphe, *Bibliothèques publiques et illettrisme*. Paris, ministère de la Culture, Direction du livre et de la lecture, 1986 ; p. 17-22.

Perrot Michelle. « Ouvriers et machines au XIX^e siècle », *Recherches*, n° 32-33, septembre 1978, p. 347-373.

Petrucci Armando, « Lire pour lire : un avenir pour la lecture », dans Guglielmo Cavallo et Roger Chartier (sous la direction de), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris, Éditions du Seuil, 2001, p. 431-457.

Richta Radovan *et al.* *Civilization at the Crossroads: Social and Human Implications of the Scientific and Technological Revolution*. White Plains (NY), International Arts and Sciences Press, 1969.

Rosen Christine. “People of the Screen”, *The New Atlantis*, n° 22, Fall 2008, p. 20-32.

Ruddell Robert B. & Unrau Norman J. “The Role of Responsive Teaching in Focusing Reader Intention and Developing Reader Motivation”. Robert B. Ruddell & Norman J. Unrau (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, p. 954-978. Newark, DE: International Reading Association, 2004.

Saenger Paul. *Space between Words. The Origins of Silent Reading*. Stanford, Stanford University Press, 1997.

Schelsky Helmut. *L'homme dans la civilisation scientifique*. Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation. Cologne/Opladen, Westdeutscher Verlag, 1961.

Scollon Ron, Bhatia Vijay, Li David and Yung Vicki. “Blurred genres and fuzzy identities in Hong Kong public discourse: Foundational ethnographic issues in the study of reading”. *Applied Linguistics* 20(1):22-43, 1999.

Siemens George. “Learning Development Cycle: Bridging Learning Design and Modern Knowledge Needs”, Blog elearnspace, Athabasca University, 2005. < <http://www.elearnspace.org/Articles/ldc.htm> >.

St Clair William. *The political economy of reading*. The John Coffin Memorial Lecture in the History of the Book. University of London, School of Advanced Study, 2005.

Stehr Nico. *Knowledge Societies*. London, Sage, 1994.

Stock Brian. « Vers un pluralisme interprétatif. Histoire littéraire et histoire de la lecture », *Les conférences du Collège de France*, 2010. [En ligne] La pluralité interprétative : I. Fondements historiques et anthropologiques, mis en ligne le 24 juin 2010. < <http://conférences-cdf.revues.org/162> >.

Touraine Alain. *La société post-industrielle*. Paris, Denoël, 1969.

Tuomi Ilkka. The Future of Learning in the Knowledge Society: Disruptive Changes for Europe by 2020, Report for DG JRC - IPTS and DG EAC, 2005.

Vernus Michel. *Histoire du livre et de la lecture. De l'invention de l'imprimerie à nos jours*. Dijon, BIBLIEST, Bibliothèque de l'université de Bourgogne, 1995.