

ILS ZAPPENT, ILS CHERCHENT, ILS LISENT... DES DOCUMENTS ÉLECTRONIQUES

Les bibliothèques de lecture publique, les centres de documentation et d'information (CDI) des établissements scolaires et autres lieux proposant de la documentation à des usagers développent depuis plusieurs années leurs collections en y intégrant des documents sur support électronique, comme le cédérom.

Elles leur offrent également des accès diversifiés à des sources d'information en ligne, d'abord réservés aux spécialistes d'un domaine scientifique ou aux professionnels de l'information, aujourd'hui en consultation libre par tout un chacun.

Dans ce mouvement, force est de constater que les fonds documentaires sont en évolution rapide, et que l'information virtuelle prend une place de plus en plus grande auprès des stocks d'ouvrages et de périodiques. Les éditeurs eux-mêmes ne sont pas en reste puisqu'ils développent des sites sur Internet pour diffuser en ligne tout ou partie de leur production. Citons entre autres l'exemple du Centre national de documentation pédagogique (CNDP) qui a choisi d'éditer dorénavant la revue *tdc* (Textes et Documents pour la classe) sur son serveur Web, plon-

geant les enseignants documentalistes et les enseignants des disciplines dans une certaine perplexité.

En effet, jusqu'à présent, la grande majorité des activités pédagogiques centrées sur la lecture des écrits informatifs s'appuie sur le document papier. Il suffit pour s'en convaincre de se référer à la littérature pédagogique. Un numéro récent de la revue *L'École des lettres des collèges*¹ est entièrement consacré à la lecture des textes documentaires, ce qui en soi interpelle les enseignants de lettres, davantage formés à l'étude du texte littéraire. Dans les articles qui relatent des activités pédagogiques, les supports d'information utilisés sont exclusivement extraits de l'édition papier : articles de périodiques, ouvrages documentaires et de fiction, dictionnaires et encyclopédies.

Si l'on s'attarde à analyser les fiches de travail réalisées pour permettre à l'élève de développer les compétences de lecture attendues, on ne peut qu'être frappé par l'importance que prennent les indices de maté-

1. « Les textes documentaires au collège », *L'École des lettres des collèges*, avril 1999, n° 12.

CLAUDE MORIZIO

IUFM de Poitou-Charentes

48

rialité qui mettent en scène l'information dans le document : couleurs, typographie, mise en paragraphes, relation texte-image, etc. Lorsqu'il s'agit du travail avec un ouvrage complet comme le dictionnaire, l'élève part à la découverte de l'objet livre, avec son format, sa structuration interne, ses clés.

Bien entendu, on trouve dans d'autres écrits pédagogiques des activités qui mettent les élèves en situation « d'utiliser » des cédéroms, de « rechercher des informations » sur Internet. Mais, dans la plupart des cas, l'objectif du médiateur n'est pas le développement ou la stabilisation d'une compétence de lecture à proprement parler. Comme si, finalement, lire un écran allait de soi, dans un monde où la communication se fait de plus en plus par l'image, où l'on prête à tout individu la capacité de s'approprier des informations, pourvu qu'elles lui soient proposées sous une forme électronique. Le ministère de l'Éducation nationale ne s'apprête-t-il pas à équiper les écoles de micro-ordinateurs, avec le soutien du corps social, pour lutter contre l'illettrisme, contre un certain analogisme technologique, contre une culture dominante du livre ?

Il n'appartient pas aux professionnels de l'information d'« apprendre » à lire à leurs usagers. Il leur appartient en revanche de les aider à développer des stratégies personnelles de lecture sélective pour s'approprier l'information. On peut aujourd'hui s'interroger : les médiations que nous avons assurées jusqu'à présent sont-elles transférables aux nouveaux supports d'information ? Ou bien l'information est-elle si bien mise en scène dans ces supports que la médiation devient inutile ? Le lecteur électronique doit-il plutôt développer de nouvelles compétences de lecture ? Et dans quelle mesure pouvons-nous intervenir ?

Lecture d'écrit, lecture d'écran

L'écrit informatif, surtout quand il s'adresse à de jeunes lecteurs, est déjà multimédia s'il comporte des élé-

ments iconiques. Mais les différentes informations proposées au lecteur sont conçues pour être lues soit en exclusivité, soit en complémentarité. Sur une page d'un ouvrage documentaire, l'œil se déplace du texte au paratexte, iconique ou non. C'est le lecteur qui choisit de faire porter son attention sur une partie du texte, ou sur un encadré, en fonction d'une stratégie de lecture. Des études initiées au départ par les publicitaires ont montré comment le regard se porte sur telle ou telle partie d'un message scripto-visuel, et les éditeurs d'ouvrages documentaires s'en sont inspirés pour travailler de nouvelles mises en pages, propres à favoriser le repérage de l'information.

Dans un document électronique multimédia, il peut en aller tout à fait autrement, car l'écrit mis sur écran est souvent associé à de l'image et/ou du son. Les messages peuvent être redondants : un texte est par exemple présenté à l'écran sous sa forme textuelle et lu simultanément par une voix anonyme. Au lieu d'une juxtaposition de textes et paratextes présents dans un même objet, on a affaire à une information globale mais composite, à laquelle on accède par l'un des codes proposés.

L'écrit sur papier a, depuis l'invention de l'imprimerie, été contraint par la dimension de la page, par la disposition en colonnes adaptées au texte et non pas à l'image, qui n'était présente que réduite, avec une fonction d'illustration. Avec l'écran, tout s'inverse : mieux conçu pour l'image, il lui donne la première place et ravale le texte au rang de sous-titre, ou de commentaire.

Dans certaines encyclopédies, les corpus d'images et de textes sont séparés, le lecteur peut ainsi parcourir un sujet uniquement en visionnant des images, éventuellement avec un commentaire sonore. On a ainsi affaire à un document image-son, qui ne met pas en relief les mêmes éléments que le texte, et qui nécessite, pour être interprété, d'autres compétences que celle de la lecture de l'écrit.

Pas de problèmes pour le lecteur d'aujourd'hui, pourrait-on penser, puisqu'il a développé des techniques de lecture de l'image et du son par la

fréquentation de la télévision. Le *zapping* est une nouvelle démarche d'appropriation de l'information, cohérente avec le fonctionnement de la pensée. Il s'inscrit dans un comportement de lecture sélective utile : on ne lit que ce qui fait sens par rapport à la question de départ ou ce que l'on sait déjà, on fait des associations d'idées qui seront relayées par les spécificités du support électronique avec la création de liens.

Le lecteur change de posture, prend le pouvoir sur l'auteur, qui ne contrôle plus le cheminement dans le texte, tel qu'il l'avait conçu au départ. Y a-t-il encore texte d'auteur, à proprement parler, puisque c'est finalement le lecteur qui va tisser son propre texte en reliant par des fils des portions de texte choisies pour arriver à l'œuvre finale, la sienne ?

Cependant, ce mode de lecture supprime le passage par les transitions et les progressions, et ne permet plus de repérer les connexions logiques entre les éléments d'information ni d'établir une hiérarchie entre eux. On substitue à une lecture séquentielle une lecture pointilliste, qui ne s'effectue plus à partir des indices traditionnels du papier comme le sommaire ou la mise en relief typographique, mais à partir du contenu lui-même. Le lecteur tisserand devra maîtriser la chaîne pour passer la trame, en recréant la structure nécessaire au texte pour donner du sens aux bribes d'informations.

Une information différemment mise en scène

Dans les ouvrages documentaires sur papier, la stratégie de recherche du lettré l'amène à passer par l'intermédiaire d'index et de tables des matières en un mouvement d'aller et retour permanent entre clés et information dans le corpus. Mais le feuilletage y amène aussi l'utilisateur moins expert : le regard se pose au hasard sur des blocs de texte ou des images qui vont capter son attention, et c'est la mise en scène du texte qui va permettre l'entrée dans le corpus. Or, l'organisation de l'information dans les documents électroniques

modifie totalement la circulation dans le corpus d'information. D'une part, parce que les fonctionnalités d'hypertexte suppriment ce passage obligé par les clés pour accéder au niveau souhaité. Lorsqu'il se trouve devant une information, le lecteur peut demander l'affichage d'une information complémentaire qui va s'inscrire dans une fenêtre à l'écran, qui se superpose ou s'affiche à côté de celle qu'il a lue précédemment. Il peut aussi par un simple clic, quitter cette information pour accéder directement à une autre qu'il aura déterminée lui-même : il suffit que le concepteur de l'ouvrage électronique ait indexé, comme c'est la plupart du temps le cas, l'ensemble des éléments significatifs du corpus. D'autre part, parce que le feuilletage, qui permet une circulation rapide dans le corpus, n'est plus possible. Le texte sur écran se lit au fur à mesure qu'il se déroule, les lignes s'affichant en bas de la page, tandis que remontent vers le haut, jusqu'à disparition, les lignes précédentes.

Si la lecture du document électronique se prête également à l'errance car on peut y « butiner », y « flâner », il s'agit moins de lire pour trouver une information que l'on cherche, que pour découvrir. Le lecteur fait confiance au système pour lui offrir la perle rare qui retiendra son attention.

C'est aussi la relation physique avec le document qui change. Le document sur papier est un objet qui donne de par son aspect extérieur des indications permettant de faire des hypothèses sur son contenu, sur le public auquel il s'adresse. La progression dans le cahier ou dans le volume permet d'appréhender le cheminement parcouru dans l'information, d'évaluer la quantité d'information prélevée par rapport à la quantité d'information disponible. La progression dans un corpus d'information à l'écran fait bien entrer en jeu une manipulation d'objet, mais pas celle du document lui-même, celle d'une interface, le clavier et la souris qui assurent la médiation technique entre le lecteur et lui. S'il garde les mêmes repères que pour la lecture sur papier, le lecteur peut éprouver le

sentiment fallacieux qu'il a lu tout ce qu'il y avait à lire, et qu'en conséquence, s'il ne trouve pas ce qu'il cherche, c'est que le document ne contient pas l'information. Or, rien ne lui garantit que son exploration du document ou du corpus d'information a été suffisamment exhaustive : il lui faudrait pour s'en assurer avoir la « carte » du corpus et garder trace des pistes d'exploration suivies.

Les éditeurs multimédias qui développent des produits sur cédéroms font des efforts en ce sens. Les informations qui constituent l'ensemble

***POUR L'ÉDITEUR,
L'ENJEU
AUJOURD'HUI
EST DE FAVORISER
DE NOUVELLES
PRATIQUES
DE LECTURE
SANS APPAUVRIR
LE CONTENU
INFORMATIF
DES DOCUMENTS***

du corpus ne sont pas organisées pour être lues dans un continuum, mais traitées en fichiers accessibles au lecteur par l'activation d'un bouton. Celui-ci naviguera ainsi d'un bloc de texte à un autre bloc de texte, une image fixe ou animée, un son.

Si l'on observe l'évolution de ces produits, on se rend compte que si les plus anciens manquaient de lisibilité dans la structuration de l'information, privilégiant des parcours de découverte, les plus récents reviennent à un balisage connu, le retour au sommaire et une sorte de découpage en chapitres.

Il existe néanmoins une grande diversité dans les mises en scène de l'infor-

mation des documents sur cédérom, de la plus austère à la plus fantaisiste, ou artistique. L'uniformisation du support n'entraîne pas celle du contenu, et le lecteur doit s'affranchir de la matérialité du document pour le lire et construire un parcours qui lui est propre.

L'enjeu aujourd'hui, pour l'éditeur, est de favoriser de nouvelles pratiques de lecture sans appauvrir le contenu informatif des documents, en mettant autrement en relief les éléments d'information que l'on souhaite proposer en priorité au lecteur, comme on fait un zoom sur une image.

L'enjeu pour le professionnel de l'information, c'est d'apprendre à choisir les « bons » documents sur cédérom comme il le fait pour les ouvrages sur papier. Les critères de choix s'appliquent en ce cas aussi bien au contenu qu'à sa mise en scène, et non aux qualités ergonomiques que l'on met souvent en avant.

C'est par contre assez différent pour l'information électronique en ligne. On peut en effet remarquer que la réalisation de pages Web s'est pratiquement normalisée au départ, dans une sorte de consensus. Le lien hypertexte est matérialisé de façon uniforme, le caractère typographique est souvent le même, la construction de la page obéit la plupart du temps à des règles identiques (information à droite, sommaire du site en bandeau à gauche). Les problèmes de lecture sont donc autres, puisqu'il s'agit cette fois d'exercer un jugement critique sur le texte lu et non d'y accéder et de le décoder, mais ceci est un autre débat.

***Lire et écrire
avec l'ordinateur***

A l'ère de l'informatique, la lecture devient indissociable de l'écriture. Le lecteur n'a plus affaire à un ensemble d'information monolithique qui lui est offert, mais à une diversité de textes et d'images qu'il peut afficher à sa guise à l'écran et sur lesquels il peut agir. L'implication du lecteur dans son action de lecture passe en conséquence par

une intention de sa part, et par la formulation d'une requête. Celle-ci peut se limiter à un simple clic, mais c'est le plus souvent un mot, une phrase, voire une équation de recherche. L'utilisateur est ainsi tour à tour lecteur et scripteur, et en interaction permanente avec un outil dont il doit avoir une maîtrise minimale.

Le lecteur doit identifier sur l'écran ce qui se rapporte aux fonctionnalités du logiciel de pilotage et ce qui relève du corpus d'information lui-même.

Il lui faut repérer les icônes ou boutons qui permettent d'aller plus loin dans la lecture de l'information ou de revenir en arrière, mais aussi de jouer sur le mode d'affichage à l'écran (page entière, vignette etc.).

Le scripteur doit maîtriser les concepts, les indices de structuration, mais également les principes techniques qui lui permettent d'agir sur les textes lus : en sélectionner tout ou partie, l'imprimer, le mettre dans un panier ou en constituer un fichier pour un traitement ultérieur.

S'il s'adresse à un corpus d'information en ligne, l'utilisateur devra de surcroît adopter la posture de l'archiviste. Dans un cyberspace où circulent messages et informations instables, il lui faudra utiliser des techniques pour stocker et organiser cette information s'il veut être sûr de la retrouver pour l'utiliser à nouveau. Le lecteur « électronique » est en conséquence un lecteur aux compétences multiples : maîtrise de la langue, alphabétisation informatique, habiletés d'information.

Ce n'est peut-être pas encore là l'essentiel. Lire pour trouver de l'information nécessite une mise en projet ; il s'agit de poser un problème d'information et de le résoudre. C'est donc faire des hypothèses de contenu, mobiliser ses connaissances des différents supports d'information qui sont susceptibles de l'y amener. C'est enfin avoir une attitude réflexive sur sa stratégie de recherche, pour la contrôler, lui donner du sens, et dégager de l'expérience spécifique un principe de généralité à réinvestir dans une situation nouvelle.

Les médiateurs que nous sommes peuvent l'y aider, à différents niveaux. D'abord en favorisant l'explicitation du projet, ce qui n'est pas nouveau, mais prend davantage de sens encore aujourd'hui. En continuant à développer chez l'utilisateur non seulement la maîtrise des outils techniques en permanente évolution, mais aussi la connaissance du monde de l'information et de ses règles. Et en permettant aussi la verbalisation de la stratégie de recherche adoptée, pour l'analyser, en dégager les points forts et les points faibles, évaluer la réaction du système, rechercher l'origine de l'échec ou de l'insatisfaction. Ainsi cesserons-nous de nous poser la question « *Pour un élève infozappeur ou info-lettré ?* »².

Mai 1999

BIBLIOGRAPHIE

Alava, Séraphin. – « Je pense donc je lie ». – *Argos*, novembre 1998, n° 22, p. 67-74.

Barbier-Bouvet, Jean-François. – « Lire la page comme une image ». – *Parole, écrit, image / actes des 3^{es} entretiens Nathan*, Paris, 28 et 29 novembre 1992. – Paris : Nathan, 1993.

Bazin, Patrick. – « Vers une métalecture ». – *Bulletin des bibliothèques de France*, 1996, t. 41, n° 1, p. 8-15.

Chartier, Roger. – « Révolutions et modèles de lecture, XV^e-XX^e siècles ». – *Le Français aujourd'hui*, décembre 1995, n° 112, p. 6-15.

Dagot, Sylvette ; Vieira, Lise. – *Culture de l'écrit et culture des écrans*. – Paris : Bertrand-Lacoste ; Toulouse : CRDP de Midi-Pyrénées, 1994. – (Didactiques).

Lévy, Pierre. – « Nous sommes le texte ». – *Esprit*, février 1994, p. 87-95.

Melot, Michel. – « Nous sommes tous des illettrés ou l'avenir de la lecture ». – *Bulletin des bibliothèques de France*, 1989, t. 34, n° 2-3, p. 203-206.

Portine, Henri. – « Lecture(s) et technologies ». – *Revue internationale d'éducation*, juin 1994, n° 2, p. 99-110.

2. 5^e Congrès des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale, « Pour un élève infozappeur ou info-lettré ? », 26-28 mars 1999. Rappelons que Claude Morizio est vice-présidente de la FADBEN (Ndlr).