

La place de la lecture dans la consommation des produits multimédias chez les jeunes

[Philippe CHARLIER](#) (1999)

Résumé de l'intervention faite au *Colloque "Livre@Internet : apprendre aujourd'hui"*, Savoir Livre, Paris, Bibliothèque nationale de France, 6 octobre 1999.

Le groupe de recherche auquel j'appartiens (Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs - GReMS) s'intéresse aux **changements socio-cognitifs** liés aux **nouveaux médias**. Nous nous interrogeons sur la question de savoir si de nouvelles manières de communiquer et de nouveaux modes de pensée sont en train de se constituer sous l'influence des technologies de l'information et de la communication.

Pour ma part, je m'intéresse à cette question sous l'angle du **rapport à l'apprentissage**. Peut-on aujourd'hui parler, sous l'influence des nouvelles technologies, de mutation dans le rapport à l'apprentissage ? Existe-t-il une différence réelle entre la manière d'apprendre avec les TIC et la manière d'apprendre "classique" (c'est-à-dire généralement à l'école et avec un livre). C'est essentiellement la question que j'essaie de traiter, dans une approche non normative (il ne s'agit pas ici de savoir si on apprend plus, mieux ou plus efficacement avec les TIC, mais de savoir si on apprend avec elles autrement).

J'étudie plus particulièrement les **hypermédias sur CD-Rom**. Un hypermédia se définit (pour rappel) comme un document informatisé contenant des informations de nature multimodale (texte, image, son) ayant la particularité d'être organisées en noeuds reliés par des liens, de sorte que le lecteur peut s'engager dans des parcours de lecture multiples au sein du document.

Pour étudier ces questions, j'ai effectué une **recherche empirique** auprès de vingt-et-un jeunes gros utilisateurs d'hypermédias. J'ai notamment demandé à ces jeunes de décrire diverses expériences d'apprentissage qu'ils avaient vécues, dans l'univers des hypermédias d'une part et en dehors de cet univers d'autre part. J'ai ensuite examiné les activités verbalisées dans ces différents récits d'expériences, afin de saisir ce qui pouvait distinguer les expériences faites dans les hypermédias des expériences faites en dehors de cet univers.

Pour traiter ces informations, j'ai été amené à construire un **modèle conceptuel de l'expérience d'apprentissage**, dans lequel je distingue pour l'essentiel **cinq dimensions** (cinq types d'activités impliquées dans l'acte d'apprendre) : une dimension représentationnelle, une dimension opérative, une dimension réflexive, une dimension psychoaffective et une dimension sociale. Je les définirai ici synthétiquement.

Dans la dimension **représentationnelle**, l'individu mobilise des capacités intellectuelles pour traiter de l'information et des représentations (exemples d'activités : lire, regarder, comprendre, mémoriser...). Souvent, dans notre culture, l'apprentissage est ramené presque exclusivement à cette activité. Or on ne peut réduire l'apprentissage au seul traitement de représentations. Dans la dimension **opérative**, l'individu mobilise des capacités sensori-motrices pour s'appropriier son environnement (exemples : expérimenter, manipuler, se mouvoir, explorer...). Dans la dimension **réflexive**, l'individu exerce sa capacité de distance et de jugement pour se positionner par rapport à l'information ou à l'environnement (exemples : réfléchir, chercher, juger, décider...). Il cherche aussi à en situer ou à en construire le sens. Dans la dimension **psycho-affective**, l'individu s'efforce de gérer les tensions et les sentiments (positifs ou négatifs) vécus dans la situation

d'apprentissage (exemples : se passionner, se concentrer...). Enfin, dans la dimension **sociale**, l'individu noue et gère des relations avec d'autres individus impliqués dans la situation d'apprentissage (exemples : discuter, collaborer, exposer...).

Si on admet que ce modèle peut servir de base à un travail de comparaison entre les expériences en contexte hypermédia et en contexte traditionnel, alors il est possible d'établir un certain nombre d'**observations**. Tout d'abord, par rapport au thème de ce colloque, on peut remarquer que l'activité de lecture n'est qu'une activité parmi bien d'autres dans un processus d'apprentissage. Ensuite, on peut observer que l'activité de l'utilisateur peut fortement varier d'un hypermédia à l'autre. Si on examine les activités mobilisées dans ces environnements, on est amené à distinguer les **produits culturels** d'une part et les **produits ludiques** d'autre part. D'une manière générale, on peut dire que les hypermédias culturels sollicitent de manière plus nette des activités représentationnelles (lire, regarder, écouter), tandis que les hypermédias ludiques stimulent davantage des activités opératives (manipuler, construire, circuler, se mouvoir).

Peut-on pointer des différences entre la **lecture** dans un contexte traditionnel et la lecture dans un environnement hypermédia ? Je n'ai, pour ma part, pas recueilli de données suffisantes et significatives quant à l'acte de lecture en contexte **classique**. Néanmoins, un certain nombre d'études antérieures - notamment historiques et anthropologiques (p. ex. Goody) - ont montré que la lecture (ainsi que l'écriture) a encouragé le développement d'un mode de pensée rationnel, logique et abstrait (une forme de pensée qui correspond à l'activité représentationnelle dans le modèle présenté plus haut). La lecture "classique" est donc une activité que l'on peut globalement considérer comme allant de pair avec l'analyse, la logique et le raisonnement.

Peut-on aujourd'hui observer un changement, ou un déplacement de cette activité, dans le cas des **hypermédias** ? Peut-être si l'on observe que dans la consommation des hypermédias, ce n'est plus nécessairement la dimension représentationnelle qui apparaît dominante, mais plutôt la dimension opérative. Le phénomène est particulièrement évident dans le cas des jeux informatisés, mais il peut aussi être observé dans le cas des produits culturels. Ainsi, une des activités mise en évidence par les utilisateurs d'encyclopédies hypermédias dans l'étude est la "**balade**". On se balade, on se déplace, on circule dans les hypermédias, un peu comme on le fait dans un musée ou dans un environnement naturel. Bien sûr, on pourrait discuter de la valeur (notamment éducative) de ce type d'activité. Il reste que cette expression est relativement nouvelle pour qualifier l'activité de lecture (on ne songerait guère à l'utiliser dans le cas d'un livre) et paraît indiquer une des voies par lesquelles cette activité se module sous l'influence des nouveaux médias.

Cela étant, il me semble que le livre classique a encore de beaux jours devant lui. Personnellement, je n'ai encore rencontré personne s'adonnant à la lecture de Balzac ou de Proust sur écran informatique. Les produits multimédias me semblent être privilégiés au livre dans deux cas : soit lorsqu'ils offrent la possibilité de se balader, au gré des textes, des images ou des animations, comme il vient d'être indiqué ; soit lorsqu'ils offrent des outils de recherche pour accéder à des unités d'informations précises mais relativement restreintes. De fait, il est fort possible que les produits de lecture constitués de petites unités segmentables, pouvant être lues de manière indépendantes les unes des autres (les sources documentaires et d'informations telles que répertoires, annuaires, encyclopédies...) seront de plus en plus publiés sous forme d'édition électronique. Par contre, les textes d'ampleur plus importante, non segmentables (les produits culturels plutôt que les simples produits d'information en fait) devraient probablement continuer de passer par le livre. Si concurrence il y a, elle pourrait plutôt se jouer entre la télévision et le multimédia qu'entre le livre et le multimédia, si je me fie aux indications que j'ai recueillies au cours de cette étude.

Vos réactions et commentaires sont bienvenus : charlier@reco.ucl.ac.be