



Lire à l'ère du numérique

Par Christine Acheroy

Mots clés : école, technologies numériques

Nous avons tendance à croire, d'une part, que ce qui est acquis l'est dans la durée, d'autre part que l'innovation technologique est un bénéfice pour l'humain.

Maryanne Wolf¹, dans un livre paru déjà il y a quelques années² – mais plus que jamais d'actualité –, *Proust et le calamar*, questionne ces deux croyances, du point de vue de la lecture.

Au moment où l'adhésion générale à l'usage des technologies numériques s'inscrit dans tous les domaines et à toutes les étapes de notre vie, et où le secteur de l'enseignement – qui jusqu'à l'apparition de la COVID avait été relativement épargné de cette invasion technologique – accélère désormais sa transition vers un nouveau modèle d'école, misant sur les bienfaits supposés de l'apprentissage par le numérique, il n'est pas inutile de (re)lire cet ouvrage.

Partant de recherches en neurosciences qui montrent comment les connexions cérébrales s'organisent et se réorganisent de différentes manières en fonction, non seulement du système d'écriture mais aussi du médium utilisé³, Maryanne Wolf invite à réfléchir aux conséquences de l'usage des dispositifs numériques dans l'apprentissage

¹ Professeure de développement de l'enfant et de neurosciences cognitives. Chercheuse en linguistique, lecture et dyslexie, elle dirige le Centre de recherche pour la lecture et le langage à l'université de Boston.

² 2007 pour sa version originale, 2015 pour la version française.

³ BOLGER, PERFFETI, SCHNEIDER. Selon WOLF, Maryanne. «The changing reading brain in a digital culture». *Youtube*, 2020. Minute 9'42''.

de la lecture – et la lecture – sur le développement des enfants et au-delà, sur les sociétés à venir. Apprendre à lire – et lire – dans un livre ou sur un écran n'est pas équivalent. Avec la digitalisation de la lecture et de l'écriture, qu'allons-nous gagner ? Mais surtout, que risquons-nous de perdre ?

Lire : un outil d'émancipation

« NOUS NE SOMMES PAS nés pour lire⁴ » nous dit-elle. Mais « cette invention a réorganisé la structure même de notre cerveau qui, à son tour, a développé sa capacité à penser, modifiant ainsi l'évolution intellectuelle de notre espèce⁵ ». Ainsi, d'une part, de nouveaux circuits se sont créés dans le cerveau pour pouvoir lire, et d'autre part, au cours de l'Histoire, chaque nouveau système d'écriture a permis, en se simplifiant et en s'automatisant, de donner plus de temps de réflexion au lecteur⁶. Si lors des premières 100 à 400 millisecondes de lecture, notre cerveau décode et rassemble l'information du texte, lors des 100 ou 200 millisecondes suivantes, il effectue un travail propre avec cette information. Maryanne Wolf nomme « **deep reading** » – lecture profonde – cette étape de la lecture où nous allons au-delà de la compréhension du texte proposé par l'auteur, où nous nous l'approprions par notre réflexion propre. Nous élaborons de nouvelles pensées à partir de nos connaissances, à travers des inférences, des images, des opérations d'induction et de déduction, des analogies, une prise de perspective, une analyse critique⁷... Lire est alors un processus dynamique où se rencontrent notre expérience de vie et le texte lu : « nous apportons le fruit de notre expérience au texte, tandis que le texte élargit notre expérience⁸ ».

À travers nos lectures, notre manière de penser, de ressentir, de déduire et de comprendre les choses mais aussi les autres change⁹. Par exemple, « nous ne volerons peut-être jamais en montgolfière, ne gagnerons pas de course contre un lièvre ni ne danserons avec un prince charmant jusqu'aux douze coups de minuit, mais grâce à ces histoires, nous apprenons à connaître des émotions. Nous quittons alors notre corps l'espace de quelques minutes et commençons à comprendre l' « autre » [...]»¹⁰.

⁴ WOLF, 2015, p. 27.

⁵ WOLF, 2015, p. 27.

⁶ WOLF, 2015, p. 297.

⁷ WOLF, 2020. minutes 14'44'' et 16'14''.

⁸ WOLF, 2015, p. 227.

⁹ WOLF, 2015, p. 28.

¹⁰ WOLF, 2015, p. 132.

À travers l'autre que le texte permet d'approcher, nous apprenons également à nous comprendre nous-même. Comme l'exprime Anna Quindlen¹¹ : « grâce aux livres, j'ai voyagé, non seulement dans d'autres mondes, mais encore dans le mien. J'ai appris qui j'étais et qui je voulais devenir, ce à quoi j'aspirais, et ce à quoi j'osais rêver, dans mon monde et pour moi-même¹² ».

Ainsi, l'enjeu essentiel de la lecture est de permettre au lecteur de « dépasser les idées de l'auteur pour aller vers des pensées toujours plus autonomes, transformatrices, et finalement indépendantes du texte écrit¹³ » ; des pensées qui pourront se traduire en un agir sur soi ou sur son environnement. Néanmoins, pour que ce processus puisse avoir lieu, il est nécessaire de pouvoir réaliser avec aisance et rapidité l'acte de décodage¹⁴. C'est pourquoi la lecture profonde s'améliore avec sa pratique. En même temps, la qualité de notre attention s'améliore, permettant des pensées plus profondes.

Lire : un outil « empuissanté » par nos connaissances mais entravé par nos lacunes

Les processus en cours lors de la lecture ne s'opèrent cependant pas de la même manière chez tous les individus. Car si nous apportons dans nos lectures l'ensemble de nos connaissances, nous y apportons aussi nos lacunes¹⁵.

Des recherches ont montré, par exemple, que le cerveau n'attribuait pas qu'une seule signification à un mot mais faisait appel à tous les termes qui lui sont liés. La richesse de la dimension sémantique de la lecture dépend donc de notre bagage lexical et sémantique. Concrètement, « un enfant dont le répertoire de mots et d'associations est développé aura une tout autre approche d'un texte ou d'une conversation qu'un enfant qui n'aurait pas emmagasiné les mêmes mots et les mêmes concepts¹⁶ ». Dès lors, la capacité de lire de l'enfant est faible lorsque l'ampleur de son vocabulaire est réduite, non seulement parce qu'il-elle ne comprend pas certains mots mais parce que cela

¹¹ Journaliste et écrivaine.

¹² QUINDLEN, Anna. Citée par WOLF, 2015, p. 162.

¹³ WOLF, 2015, p. 45.

¹⁴ WOLF, 2015, p. 297. Ce processus dépend aussi de la capacité de lecture de l'individu.

¹⁵ WOLF, 2015, p. 35.

¹⁶ WOLF, 2015, p. 34. Nous pouvons penser, suivant John Dewey, que la richesse – ou la pauvreté – des expériences vécues – sources de connaissances – influe également sur notre capacité à développer une pensée propre lors de nos lectures.

l'empêche aussi d'accéder à certains concepts. Elle est également faible quand l'enfant n'a pas pu s'habituer – faute de ne pas avoir pu entendre lire des histoires – à certaines structures syntaxiques spécifiques du langage écrit, nécessaires à la compréhension de la relation des événements d'une histoire¹⁷.

Par ailleurs, lorsque l'enfant n'a pas eu accès à des histoires diverses, et nous pouvons penser aussi, suivant Dewey, à des expériences de vie variées et riches, il lui sera plus difficile d'établir des déductions ou d'émettre des hypothèses à propos des événements de l'histoire lue. Par exemple, s'il n'a jamais rencontré de traditions culturelles différente de celle de son milieu familial, ni partagé ses sentiments, il-elle peut être moins porté-e à comprendre ce qu'autrui peut ressentir¹⁸.

Entrer dans la lecture : le rôle de l'école face aux inégalités de lecture entre les enfants

Parler et lire sont deux aspects interdépendants de l'émancipation humaine. C'est pourquoi il est important que les enfants y soient initiés dès leur plus jeune âge : « plus on parle aux enfants, mieux ils comprendront le langage oral. De la même manière, plus on fait la lecture aux enfants, et mieux ils comprendront la langue qui les entoure et plus leur vocabulaire sera étendu¹⁹ ».

Pouvoir écouter parler et lire, souvent – ou non – et pouvoir s'exprimer, lors de ses cinq premières années de vie, influence la capacité future à lire de l'individu²⁰. Or aujourd'hui « la réalité de nombreux foyers, qu'ils soient ou non défavorisés, est qu'on ne consacre pas assez de temps à ces trois activités élémentaires avant l'âge de cinq ans de l'enfant²¹ ». Cela signifie « qu'aujourd'hui, sans doute plus que jamais, il n'y a pas d'égalité des chances face à la lecture, parce que certaines familles assurent à leurs

¹⁷ WOLF, 2015, p. 152.

¹⁸ WOLF, 2015, p. 152.

¹⁹ WOLF, 2015, p. 129. Les différences sont déjà visibles dès l'école maternelle. Ainsi, une recherche a été faite avec deux groupes d'enfants de cinq ans, ne sachant pas lire. Les deux groupes étaient semblable du point de vue de la catégorie socio-professionnelle et du statut des parents, mais aux enfants du premier groupe, des histoires avaient été lues au moins cinq fois par semaine, ce qui n'était pas le cas des enfants du second groupe. On a demandé aux enfants de raconter un événement personnel, ensuite de faire semblant de lire une histoire à une poupée. Les enfants du premier groupe ont utilisé un langage plus littéraire, employé des formes syntaxiques plus élaborées et construit des phrases plus longues (avec des subordinées), que ceux du deuxième groupe. Source: WOLF, 2015, p.134.

²⁰ CHOMSKY, C, 1972. Cité par WOLF, 2015, p. 48.

²¹ WOLF, 2015, p. 154.

enfants un environnement riche en opportunités linguistiques écrites et orales, et d'autres ne le font ou ne le peuvent pas²² ». Face à ce constat, les écoles maternelles ne sont-elles pas l'endroit où créer les conditions pour le développement du langage et les phases préalables à la lecture, qui puissent minimiser les inégalités entre les enfants face à l'entrée en lecture ?

Lire : un outil à l'épreuve des écrans

Avec l'arrivée progressive des technologies numériques dans les écoles, les modes d'apprentissage de la lecture et la lecture sont en train de se transformer. En passant du papier à l'écran, la lecture conservera-t-elle son potentiel émancipateur ? Trois aspects interdépendants au cœur du processus de lecture sont touchés par ce changement : la qualité de l'attention, le temps nécessaire à la lecture profonde et l'externalisation de la mémoire.

La qualité de l'attention

On ne lit pas sur écran comme on lit sur papier : de manière linéaire. D'une part, nous lisons vite, en diagonale, nous survolons, nous repérons des mots-clés²³. D'autre part, nous sommes souvent bombardés de stimuli – un nombre important d'informations visuelles simultanées, voire des stimuli sonores... – qui tendent à nous distraire. Notre attention devient partielle²⁴ et risque de nous mener à une compréhension plus réduite et une expérience de lecture moins riche. L'attention est un réflexe humain d'hypervigilance, lié pendant longtemps à la survie de l'espèce. Elle est automatique, captée par tous les stimuli qui relèvent de la nouveauté. « Le problème, néanmoins, est que nous évoluons désormais au sein d'une culture différente [...] Si nous continuons à aller de distraction en distraction, nous deviendrons progressivement incapables de maintenir le type d'attention sans lequel il n'y a pas de cerveau véritablement capable de lectures profondes²⁵ ».

²² WOLF, 2015, p. 48.

²³ WOLF, 2015, p. 328.

²⁴ Des recherches montrent chez les jeunes adultes une variation dans l'attention à un dispositif à raison de 23 à 27 fois par heure.

²⁵ WOLF, 2015, p. 327.

Le temps nécessaire à la lecture profonde

« En musique, en poésie ou dans la vie, les temps de repos, de pause et de ralentissement sont les éléments essentiels d'un tout ²⁶», nous dit Maryanne Wolf²⁷. D'un point de vue biologique, « il existe dans le cerveau des "neurones à retard " qui ont pour unique fonction de ralentir la transmission neuronale de quelques millisecondes. Ce sont ces inestimables millisecondes qui permettent de séquencer et d'ordonner notre appréhension de la réalité [...] ²⁸ ». Or, les textes présentés sur écran contiennent souvent de manière simultanée de grandes quantités d'informations visuelles. Et il n'est pas sûr que nous ayons assez de temps ou la motivation nécessaire pour analyser l'information de manière déductive, analytique et critique²⁹. Resterons-nous agents de nos lectures ou limiterons-nous progressivement à devenir uniquement des récepteurs d'informations élaborées par autrui ?

La mémoire et l'externalisation des connaissances

Avec les technologies numériques, l'accès à d'innombrables informations est facile. Nous sommes ainsi poussé·es à nous reposer sur les autres et attendre d'eux qu'ils nous procurent les informations, et parfois même qu'ils les analysent pour nous³⁰. Mais « information » n'est pas synonyme de « connaissance », comme affirme Bernard Stiegler³¹, pour qui les connaissances sont « des outils d'intelligibilité inscrits dans des modèles et qui permettent l'exercice du jugement ». Alors que les informations sont « des fragments de savoirs monnayables, fossilisés et décontextualisés³².

On pourrait penser qu'intérioriser des connaissances est devenu obsolète, dans un monde où n'importe quelle information nous est donnée par un *clic*. Mais, est-on vraiment libre de penser lorsqu'on ne garde rien en mémoire et lorsqu'on délègue ses sources aux plateformes d'extériorisation de la connaissance³³ ?

²⁶ WOLF, 2015, p. 294.

²⁷ Pour une réflexion par rapport au temps dans nos sociétés, voir : Acheroy, Christine, 2019. « Vite, vite. Parents et enfants pressés par le temps ». *CERE asbl. Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance* [en ligne]. Février 2019. [Consulté le 21 octobre 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.cere-asbl.be/spip.php?article234>

²⁸ WOLF, 2015, p. 294.

²⁹ WOLF, 2015, p. 43.

³⁰ WOLF, 2015, p. 331.

³¹ Bernard Stiegler (1952 – 2020), philosophe critique du système capitaliste, spécialiste des mutations provoquées dans la société par le numérique.

³² STIEGLER. *In* : GAUTIER, VERGNE, 2012, p. 63.

³³ WOLF, 2015, p. 331.

Conclusion

La lecture a permis et permet aux humains de penser et d'agir en se transformant et en transformant leurs sociétés. Le glissement du papier vers l'écran pourrait-il nous faire perdre cet outil d'émancipation ? Aujourd'hui, pour que nos jeunes enfants puissent accéder à la lecture profonde, n'est-il pas nécessaire de les éloigner des écrans et de leur donner plutôt des albums et des livres ?

Et l'école, n'a-t-elle pas un rôle essentiel à jouer à cet égard ? Plutôt que d'amener les jeunes enfants à lire et calculer via des outils numériques, ne devrait-elle pas les en protéger³⁴ ? Ne devrait-elle pas rester un espace-temps hors marché ? N'est-ce pas là, d'ailleurs, une condition nécessaire pour qu'elle puisse maintenir sa fonction éducative et émancipatrice, éloignant les enfants – pour un temps – de l'addiction numérique ?

Loin de constituer une attitude réactionnaire, ceci nous semble la seule attitude responsable eu égard des enfants et de la société qui vient. Et sans doute aussi, celle qui pourrait garantir une relative égalité des chances entre tous les enfants. Car aujourd'hui, celle-ci se situe peut-être moins dans l'accès aux technologies numériques que dans l'accès aux mots, à la lecture et à la pensée profonde³⁵.



Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

³⁴ Notons qu'aux États-Unis, plusieurs états qui avaient remplacé l'apprentissage de l'écriture manuelle au profit du clavier, en 2014, on fait marche arrière deux années plus tard, réintroduisant l'apprentissage de l'écriture cursive auprès des écoliers. Source : Soyez, Fabien, 2017. « Aux USA, l'écriture cursive fait son come-back à l'école ». *VNI Vousnousils, l'e-mag de l'éducation* [en ligne]. 1 août 2017. [Consulté le 21 octobre 2021]. Disponible à l'adresse :

<https://www.vousnousils.fr/2017/08/01/aux-usa-lecriture-cursive-fait-son-come-back-a-lecole-606046>

³⁵ Selon une étude réalisée par Todd Risley et Betty Hart, à cinq ans, un enfant ayant grandi dans un environnement linguistiquement pauvre aura entendu trente-deux millions de mots en moins qu'un enfant lambda. HART, RISLEY, 2003. « The Early Catastrophe ». *American Educator*, 27 (4), p. 6 - 9.

Une autre étude avec des enfants de trois ans montre que ceux de milieux défavorisés utilisent moins de la moitié du nombre de mots que ceux vivant dans des milieux plus favorables. Source : WOLF, 2015, p. 153.