

## Encyclopédies en ligne : quels enjeux pour le lecteur ?

Page auteur

**Claire Bélisle, Ingénieure de recherche CNRS en SHS,  
LIRE (Littérature, idéologies, représentations XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècle)  
UMR 5611 (Université Lumière Lyon 2 – CNRS – Université Stendhal Grenoble 3  
– Université Jean Monnet Saint-Étienne – École Normale Supérieure lettres  
sciences humaines)  
ISH,  
14, ave Berthelot, 69363 Lyon cedex 07  
Tel 04 72 72 65 13 Fax 04 72 72 65 51  
[claire.belisle@ish-lyon.cnrs.fr](mailto:claire.belisle@ish-lyon.cnrs.fr)**

**Eliana Rosado,  
Professeure d'université au Brésil,  
Chercheure associée au LIRE,  
745 rue du Bacon,  
69250 Montanay.  
Tel 04 78 91 62 30 (Personnel)  
[eliana.rosado@wanadoo.fr](mailto:eliana.rosado@wanadoo.fr)**

**Alexandra Saemmer,  
Enseignante au CIEF,  
Chercheure associée au LIRE,  
Université Lumière Lyon 2,  
16, quai Claude Bernard,  
69007 Lyon  
Tel 0472717551 (Personnel)  
[Alexandra.Saemmer@univ-lyon2.fr](mailto:Alexandra.Saemmer@univ-lyon2.fr)**

**Nicolas Lecointe,  
Étudiant en Master2, Psychologie cognitive,  
Université Lumière Lyon 2,  
40A, rue de Gerland,  
69007 Lyon  
Tel 04 72 71 45 02 (Personnel)  
[Nicolas.Lecointe@univ-lyon2.fr](mailto:Nicolas.Lecointe@univ-lyon2.fr)**

**Latifa Limam, enseignante,  
Institut Supérieur de Documentation,  
Campus universitaire de la Manouba,  
2010 La Manouba, Tunisie  
[limamlatifa1@yahoo.fr](mailto:limamlatifa1@yahoo.fr)**

# Proposition pour la conférence « Document numérique et Société »

## DocSoc

20 et 21 septembre 2006 à Fribourg, Suisse.

### Encyclopédies en ligne : quels enjeux pour le lecteur ?

**Auteurs : Claire Bélisle (LIRE-CNRS) , Eliana Rosado (LIRE-CNRS), Alexandra Saemmer (Université Lumière Lyon 2), Nicolas Lecointe (Université Lumière Lyon 2), Latifa Limam (ISD-Université La Manouba)**

#### Résumé :

Les universités mettent aujourd'hui à la disposition des étudiants des ressources numériques intégrant ainsi dans les cursus de nouvelles modalités d'accès à l'information et de formation. Suite à des observations sur l'usage d'un type de ressources numériques, les encyclopédies en ligne, nous présentons ici une réflexion sur les changements en cours non seulement dans les modalités de lecture, mais surtout dans le rapport à l'information et au savoir. L'analyse de matériaux recueillis par mode d'enquête met en évidence, chez un nombre significatif d'étudiants, une évolution des modalités de lecture et des rapports au savoir. Avec l'usage des supports numériques, des pratiques de lecture et de recherche d'information plus opérationnelles et plus utilitaires se développent, dans un effort de cohérence entre les exigences des cursus universitaires et les expériences novatrices que permettent les outils numériques.

**Mots-Clés :** lecture numérique, encyclopédie en ligne, rapport au savoir,

Depuis une dizaine d'années, les grandes encyclopédies sont devenues numériques, intégrant ainsi de nouvelles modalités d'accès à l'information. L'encyclopédie Universalis<sup>1</sup> s'est engagée dans l'aventure en proposant sur cédérom dès 1995 une version numérique reproduisant tous les articles des volumes imprimés. Aujourd'hui, une dixième version numérique multimédia, enrichie en permanence de dossiers d'actualité, est accessible en ligne et sur de nombreux intranets scolaires et universitaires. Quel l'usage les étudiants font-ils de ces ressources numériques ? Ont-ils intégré dans leur démarche de travail le recours à ces outils ? Les contenus encyclopédiques numériques sont-ils perçus différemment de ceux des ressources papier et introduisent-ils dans un nouveau rapport à l'information et au savoir ? Des résultats obtenus par observations et enquête viennent éclairer ce tournant important que représente l'accès à des encyclopédies sur des supports numériques. Ces travaux d'analyse des usages et de la réception de documents numériques ont été développés dans le cadre de l'ACI<sup>2</sup> "Éducation et formation", Axe : "Éducation – formation et technologies d'information et de communication". Ils s'inscrivent dans la deuxième thématique de la conférence, les

<sup>1</sup> Voir le site : <http://www.universalis.fr> (Consulté le 26.05.06).

<sup>2</sup> ACI, Action Concertée Incitative, appel à projets du Ministère de la Recherche et du CNRS

pratiques sociales innovantes du document numérique et concerne plus particulièrement l'évolution des pratiques de lecture des documents numériques.

## 1. Des outils en évolution

Le passage qu'a fait Universalis vers l'univers du numérique n'est pas un cas isolé. Les étudiants ont accès aujourd'hui, non seulement à des versions numériques d'encyclopédies initialement sur papier, mais surtout, le numérique a permis le développement de nouvelles démarches d'édition. Dans la Stanford Encyclopedia of Philosophy<sup>3</sup>, qui a débuté en 1995, des universitaires ont créé de toutes pièces une encyclopédie en ligne d'un type nouveau, « ouvrage dynamique de référence », permettant aux membres de toute une discipline de produire et tenir à jour collaborativement une ressource validée par les pairs. Il en est de même pour l'Encyclopédie de l'Agora<sup>4</sup>, née en 1998, et qui se présente comme la « première encyclopédie virtuelle, évolutive et participative en langue française ». Sollicitée dès les années 80 par Microsoft pour une collaboration qui sera refusée, l'encyclopédie Britannica n'a pas échappé au numérique, sortant une première version en ligne dès 1994, après que son chiffre d'affaires de la version papier aura été divisé par deux en quatre ans. C'est que depuis 1993, Microsoft fournissait avec son système d'exploitation, la première encyclopédie numérique, Encarta, dont le contenu, issu pour partie d'une encyclopédie papier, va progressivement s'améliorer et s'étoffer notamment en direction du monde scolaire.

Par ailleurs, on assiste avec le web à un éclatement de la notion même d'encyclopédie comme forme de savoir validé, comme en témoigne la création collective de Wikipedia<sup>5</sup>, encyclopédie à contenu ouvert, multilingue, écrite coopérativement, et dont tout visiteur inscrit peut modifier les pages à volonté. Cette production collective a déjà soulevé de nombreuses controverses quant à la validité de son contenu, à l'anonymat, à la légitimité des articles qui y figurent, à l'absence de garantie de pérennité de ses contenus<sup>6</sup>. De document de référence stabilisé, l'encyclopédie devient-elle, avec le support numérique, la production collective et les mises à jour permanentes, une ressource banalisée de faits et données, ou une construction du savoir total à jamais inachevée ?

Ces évolutions conceptuelles et fonctionnelles donnent lieu à des usages peu étudiés à ce jour. Pour le lecteur, comme pour les éditeurs et auteurs, ces mutations soulèvent de nombreuses questions, depuis la validation de l'information dans les productions collaboratives jusqu'à la maîtrise des outils de navigation dans les corpus. Les ventes des encyclopédies sur cédéroms ou DVDs dépassent largement les ventes sur papier, sans que les raisons de ces achats soient réellement connues. Par ailleurs, il s'avère que l'activité de lecture se reconfigure avec le passage du papier au numérique. Les travaux prenant pour objet la lecture sur support numérique ont déjà mis en évidence des modifications profondes dans les attentes, dans les stratégies de lecture et dans les habitudes. Jeanneret et Souchier (1999) ont souligné comment le lecteur, en se familiarisant peu à peu avec l'ensemble des éléments fonctionnels – icônes, barres d'outils, ou emplacement sur l'écran vit « un processus équivalent à l'émergence de la marge blanche ou de la page titre au XVI<sup>e</sup> siècle ». Par ailleurs, l'interconnexion des textes par hyperliens que rend possible le support numérique

---

<sup>3</sup> Voir le site de l'encyclopédie : <http://plato.stanford.edu/> (Consulté le 26.05.06)

<sup>4</sup> Voir le site : <http://agora.qc.ca/encyclopedie.nsf> (Consulté le 26.05.06)

<sup>5</sup> Voir le site : <http://fr.wikipedia.org>, (Consulté le 26.05.06).

<sup>6</sup> Laure Endrizzi a rassemblé dans un document de synthèse l'état des débats en 2006 sur *L'édition de référence libre et collaborative : le cas de Wikipédia*. Voir le dossier sur le site de la Cellule veille scientifique et technologique de l'INRP : <http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Wikipedia/sommaire.htm> (Consulté le 26.05.06).

favorise-t-elle la lecture d'une encyclopédie, avec ces multiples renvois, ainsi que le suggère le titre de l'intervention de Mélançon (2004), « Sommes-nous les premiers lecteurs de l'Encyclopédie ? » L'encyclopédie aurait-elle trouvé dans le numérique son support idéal ? (Juanals, 2003)

Les changements introduits par le numérique intéressent non seulement les concepteurs d'outils, mais surtout les concepteurs de contenus et les acteurs de l'éducation et de la formation<sup>7</sup>. C'est pourquoi l'équipe s'est principalement intéressée aux modalités de lecture et aux rapports à l'information et au savoir sous-jacents au recours à l'encyclopédie. Ces notions ne sont pas encore très stabilisées. Par *modalité de lecture*<sup>8</sup>, on entend ici, une organisation spécifique de l'activité du lecteur comportant une intention et un but, et s'inscrivant dans un horizon de référence. Cette activité comporte un rapport sensoriel et perceptif au support, s'appuie sur un ensemble de compétences dont celle de décodage alphabétique, visuel, sonore, une stratégie de découverte, d'exploration et de progression dans le contenu<sup>9</sup>, et un investissement plus ou moins fort dans l'activité de lecture elle-même, selon l'expérience du lecteur et le goût pour l'interprétation la réflexion symbolique. Entendue comme activité complexe en évolution, la lecture ne sera abordée dans ce texte qu'en fonction de l'évolution du rapport au savoir dans le contexte d'apprentissage.

Le « rapport au savoir » s'est d'abord imposé comme concept-clé dans les travaux sur l'échec scolaire<sup>10</sup>. L'expression en vient à désigner « l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de 'l'apprendre' et du savoir » (Charlot, 1997). Avec les transformations en cours de l'école et le besoin d'apprendre tout au long de la vie, c'est bien le rapport au savoir que met en question l'intégration du numérique dans les situations concernant l'apprendre. Pierre Lévy (1997) avait dressé à grands traits une évolution du rapport au savoir au cours de l'histoire de l'humanité, en lien avec la tradition orale, l'écriture, l'imprimerie et les TICs (technologies d'apprentissage). Louise Marchand (1998) plaide dès la fin des années 90 pour un « changement de paradigme » de la connaissance dans l'enseignement universitaire moderne. En France, les espaces numériques de travail font maintenant partie de l'environnement pédagogique de l'ensemble des institutions scolaires et universitaires (Kaplan et Pouts-Lajus, 2004). Quelles transformations ces évolutions technologiques introduisent-elles, rendent-elles possibles chez les apprenants ?

## 2. Explorer le rapport à l'information et au savoir

Les technologies numériques modifient l'accès à l'information, en transformant profondément les modes et les temps d'accès, la quantité d'information accessible, la provenance, les sources et les types d'information disponibles. C'est pour mieux comprendre comment cette situation modifie le rapport à l'information et aux savoirs, composante essentielle dans la construction des connaissances, qu'une étude de l'usage des encyclopédies

---

<sup>7</sup> Voir le dossier d'Annie Feyfant, *Encyclopédisme et savoir : du papier au numérique*, sur le site de la Cellule veille scientifique et technologique de l'INRP : (Consulté le 26.05.06)  
[http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Savoir\\_encyclopedique/sommaire.htm](http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Savoir_encyclopedique/sommaire.htm)

<sup>8</sup> Pour une présentation approfondie de l'activité de lecture, voir chapitre 4, in *La lecture numérique*, Bélisle, (2003).

<sup>9</sup> Voir par exemple les hypothèses de parcours de la page-écran en pattern F plutôt que Z que présente Jakob Nielsen : [http://www.gwix.net/web\\_gwix/article.asp?filID=233](http://www.gwix.net/web_gwix/article.asp?filID=233)

<sup>10</sup> Cf.. Les travaux d'ESCOL (Éducation, Socialisation et COLlectivités Locales), avec B. Charlot et E. Bautier, département des sciences de l'éducation, université Paris 8.

en ligne a été mise en place, avec la collaboration de l'université Lumière Lyon 2 et la Cellule Veille technologique de l'INRP<sup>11</sup>.

Plusieurs questions se posaient alors :

- Quels supports les étudiants privilégient-ils lorsqu'ils cherchent de l'information ? Traitent-ils de la même façon des documents sur papier et des documents à l'écran ?

- Lorsque les étudiants cherchent de l'information sur le web, ils trouvent des documents de provenances très diverses, exprimant des « points de vue », non classés par disciplines et produits par différents auteurs. Cette indifférenciation de l'information est-elle un handicap pour les étudiants ou fait-elle appel à un mode de fonctionnement intellectuel plus spontané et plus ludique ? Avec quelles limitations, quels avantages pour l'apprentissage, avec quels enjeux ? ;

- L'usage du web pour la recherche d'information développe-t-il un nouveau rapport au savoir et si oui lequel ? Y a-t-il des différences significatives avec le rapport au savoir favorisé par le dispositif scolaire et universitaire ?

- Les modalités d'accès aux informations par l'usage de mots-clefs avec des moteurs de recherche facilitent-ils la recherche du « savoir » ou représentent-ils des compétences spécifiques devant être acquises par les apprenants (et enseignants), des compétences qui modifient l'approche, le regard que le sujet entretient avec le savoir ?

L'usage que les apprenants font des savoirs provenant des encyclopédies correspond-il aux objectifs de l'éducation (apprendre, construire des connaissances, etc.) ou révèle-t-il une représentation de la recherche d'information réduite à fournir du matériel pour produire des documents à rendre (souvent équivalent à « couper/coller » des bouts de textes) ?

### 3. Une enquête en ligne

Afin de recueillir des informations concernant ces différentes questions, une enquête a été mise en place auprès d'étudiants universitaires. Une pre-enquête, qui s'est déroulée d'avril à juin 2005, a permis d'affiner les hypothèses quant aux modalités d'utilisation des outils numériques, et d'aménager la formulation des questions afin de recueillir un maximum de données à la fois sur les différentes modalités de lecture des étudiants et sur leurs usages d'encyclopédies en ligne. Plus de six cent quarante étudiants ont répondu à un questionnaire en ligne sur le bureau virtuel des étudiants de l'université. Les étudiants interrogés<sup>12</sup> sont très majoritairement utilisateurs des ressources numériques : 80 % utilisent l'ENT (Espace Numérique de Travail mis à disposition par l'Université dont le courrier électronique). Cela leur est d'ailleurs demandé durant les enseignements de Technologie de l'Information et de la Communication de niveau Licence (21 heures par semestre) qui se déroulent dans cet ENT.

Les trois principaux outils mis à la disposition des étudiants dans l'ENT sont un dictionnaire français, un ensemble de dictionnaires bilingues (dits traducteurs) et une encyclopédie. Ces outils sont consultés<sup>13</sup> en cours d'année à hauteur d'environ 4000 visites

---

<sup>11</sup> Dans le cadre de ce projet, l'INRP, réunissant les références documentaires des équipes, a fait un important travail bibliographique, en adaptant un outil collaboratif (wikindx), et en mettant en ligne avec cet outil une base de quelques 300 références scientifiques, accessibles sur le site de la Cellule veille scientifique et technologique de l'INRP : [http://wikindx.inrp.fr/biblio\\_encyclen/](http://wikindx.inrp.fr/biblio_encyclen/) (Consulté le 26.05.06).

<sup>12</sup> L'analyse proposée ici porte sur les 596 premiers questionnaires recueillis. Il s'agit d'étudiants majoritairement des deux premières années universitaires dont l'âge moyen est de 20 ans, inscrits dans des parcours de licence en diverses disciplines de sciences humaines. .

<sup>13</sup> Statistiques d'utilisation fournies par SENTIER (Service des Nouvelles Technologies de l'Information pour l'Enseignement et la Recherche) de l'université Lumière Lyon 2

par mois pour le dictionnaire, un peu moins de 4000 visites par mois pour les traducteurs et 1500 visites par mois pour l'encyclopédie. Le taux de consultation de l'encyclopédie est donc de 5.36 % des 28 000 étudiants de l'université, à supposer que chaque visite soit effectuée par un étudiant différent.

Ce taux de consultation est plutôt faible par rapport aux déclarations des étudiants de notre échantillon : 66 % affirment utiliser au moins une fois par mois des encyclopédies en ligne dont 21,5 % au moins une fois par semaine. Nous avons donc un échantillon d'étudiants particulièrement actifs sur support numérique. Néanmoins leur utilisation des encyclopédies numériques est à un niveau de consultation plutôt faible avec une moyenne d'une fois par mois, et il ne semble pas y avoir d'attraction particulière pour le numérique dans le cas de la consultation d'encyclopédies. 72.6 % consultent tous les mois une encyclopédie papier, dont 19.3 % toutes les semaines, et alors 4.5 % ne consultent jamais d'encyclopédie papier. Ils sont cependant 88,4 % à connaître l'existence d'une encyclopédie gratuite accessible sur l'ENT. Pour la majorité d'entre eux l'encyclopédie, qu'elle soit sur papier ou en ligne, ne sert d'abord qu'à une première approche d'un sujet. Ce qui caractérise le plus les encyclopédies en ligne, c'est la rapidité et le manque de précision, alors que c'est le critère de fiabilité qui s'impose pour les encyclopédies papier.

Les étudiants déclarant utiliser des encyclopédies en ligne en rapport avec leurs travaux universitaires pour 86,8 % d'entre eux, principalement pour une première approche de leur thème de travail à l'université, ou pour se constituer une base de connaissance sur les thèmes qu'ils étudient : ce sont majoritairement des étudiants des deux premières années. En dehors de cette utilisation, les résultats n'indiquent pas que les motifs de consultation soient pour un enrichissement personnel ou par curiosité tel qu'on l'entend souvent au sujet des encyclopédies.

Ils sont 68.3 % à avoir déjà utilisé Wikipédia, c'est le score le plus important. Viens ensuite Encarta avec 60.2 % et Universalis avec 59.9 %, les autres encyclopédies sur Internet étant bien moins représentées. Ce résultat n'est que partiellement prévisible puisque l'encyclopédie Universalis étant disponible dans l'ENT, on aurait pu s'attendre à ce qu'elle ait été utilisée par plus d'étudiants et arrive en tête. Les étudiants préfèrent-ils Wikipédia qui occupe la position de tête dans le baromètre Alexa<sup>14</sup>, comme nous le rappelle Laure Endrizzi (2006) ? Pour chercher de l'information, le principal outil utilisé est incontestablement le moteur de recherche avec interrogation par mots clés, 76 % l'utilisent et n'utilisent pas les rubriques thématiques.

#### **4. Des modalités de lecture en évolution**

40,5 % des sujets indiquent qu'ils ne lisent un texte sur écran qu'en diagonale. Seulement 17,3 % lisent un texte entièrement sur écran, alors que 37,3 % l'enregistrent pour le lire plus tard, et que presque la moitié des sujets l'impriment. Comment s'explique cette réticence vis-à-vis de la lecture sur support numérique ? 18,6 % évoquent comme cause principale la fatigue visuelle. Lorsque nous avons demandé aux sujets de définir le terme « lecture numérique », une large majorité y a associé la fatigue oculaire. La lecture sur écran est éprouvée comme une expérience « douloureuse », « fatigante », qui « abîme les yeux ». Certains emploient des termes comme « horrible », « abominable », « insupportable », « une corvée » pour caractériser la lecture-écran. Un étudiant va jusqu'à considérer celle-ci comme « contre-nature ». Pourtant l'usage de l'écran ne semble pas susciter autant de rejet dans le

---

<sup>14</sup> Voir le site : <http://www.alexa.com/data/details/main?q=&url=http://www.wikipedia.org>

contexte des jeux vidéo. Nous avons donc cherché à comprendre ce qui pouvait expliquer cette aversion pour l'écran chez de nombreux étudiants dans le cas de la lecture.

Une charge cognitive supplémentaire semble effectivement être provoquée par la lecture sur écran. Cette charge supplémentaire est sans doute liée aux caractéristiques matérielles de l'écran (un écran cathodique étant plus fatigant pour les yeux qu'un écran à cristaux liquides ou un support papier), aux caractéristiques de l'objet à lire (sa complexité sémantique, son hypertextualité, la présence d'éléments multimédia) et aux habitudes et attentes du lecteur.

Le texte et l'image numériques ne paraissent pas directement accessibles, « matériels ». Constitué de bits et de bytes, un message sur écran s'affiche tout aussi vite qu'il s'efface et, une fois disparu, ne semble pas avoir laissé de traces. Certains étudiants déplorent ainsi que le texte sur écran soit « immatériel ». « Il manque des éléments, sensations, sonorités propres à la lecture papier », écrit un étudiant, et un autre : « un texte sur écran n'a pas de vécu comme un vrai livre ». Un sujet résume ses réticences en une formule particulièrement poignante : « Le texte sur support numérique n'a pas d'âme, car celle-ci réside dans le papier ». Ce point de vue n'est cependant pas partagé par tous les sujets. Un étudiant met ainsi en avant le côté palpable, maniable du texte numérique, et semble également faire allusion à l'élargissement du champ sémantique du texte par l'animation lorsqu'il écrit : « Le rapport à la matière livre disparaît au profit d'un contact avec une dimension plastique ».

En effet, un texte sur support numérique inclut souvent un pourcentage élevé d'information non verbale : le curseur indiquant la présence de l'auteur/du lecteur dans le texte ; la signalétique des marques de liens ; des flèches, des boutons, des images, des animations. Mais il est intéressant de constater qu'un certain nombre des sujets semble sensible aux aspects graphiques et plastiques du texte lui-même lorsqu'il s'affiche sur support numérique. Pour l'un des étudiants, lire sur support numérique correspond ainsi à « interpréter des images ». « On dit qu'on *regarde* un texte sur le web », souligne un autre sujet : « on lit autre chose que du texte ». Pour certains, l'élargissement des dimensions graphiques et plastiques du texte par le biais de l'animation et de l'hypertexte leur permet de « s'évader », de faire jouer leur « intuition » ; ils considèrent le texte sur écran comme plus « ludique », plus « interactif », plus « attrayant », plus « captivant ». D'autres sujets en revanche considèrent ces dimensions comme contraires à un acte de lecture réflexif : « Lire sur écran, c'est surtout visualiser et donc pas forcément retenir », « c'est comme regarder la télé, on ne saisit rien ». Entre les adeptes d'une pratique de lecture immersive basée sur une nouvelle esthétique du texte numérique, quelques rares sujets qui ne perçoivent aucune différence entre la lecture écran et la lecture papier, et ceux qui ne considèrent pas la lecture numérique comme de la « vraie lecture », le spectre des réponses données aux questions sur la « lecture numérique » est très large.

## 5. Un rapport au savoir qui se complexifie.

Le rapport au savoir avec les différents supports aurait des relations directes avec la représentation d'apprendre à laquelle les sujets se réfèrent pour interpréter leur interaction avec les connaissances. Les changements de supports modifient les repères, que ce soit dans le contexte d'apprentissage, dans la nature du processus établi avec le savoir, les valeurs et les objectifs de l'apprentissage, avec les méthodes employées dans ce processus. Deux questions ouvertes concernant les représentations d'apprendre et d'apprendre sur Internet ont été proposées à l'échantillon.

Les représentations d'apprendre peuvent être regroupées dans cinq positionnements spécifiques : apprendre comme acquisition de connaissances, comme accomplissement de tâches académiques, (par exemple, mémoriser, écouter un cours), comme interaction avec soi-même et le monde, comme attitude vitale (un plaisir, à double tranchant : tantôt répulsif, tantôt attrayant), comme développement de fonctions cognitives de haut niveau (telle réfléchir, critiquer, se remettre en cause). Ces différentes perspectives de l'apprentissage se recomposent en trois sous-groupes quant au rapport à l'Internet comme environnement d'apprentissage :

- Internet comme une nouvelle approche d'apprentissage (44,6 % des sujets). Ce sous-groupe identifie des différences qui vont d'une réceptivité assez grande jusqu'à un certain refus, et à la prise en compte de difficultés qui exigeraient des démarches spécifiques pour s'adapter à la situation. Les éléments de cette représentation d'apprendre sur Internet sont basés sur des modèles d'apprentissage acquis et employés dans un contexte traditionnel tout en intégrant des aspects de l'expérience vécue avec le réseau. Ainsi, le taux le plus élevé d'arguments correspond aux actions techniques employées pour travailler avec Internet (20.9 %), suivi des aspects concernant le contenu (17.3 %), dont la question de la fiabilité qui se révèle être assez importante. De ce fait, des appréciations négatives (16.6 %) sont souvent présentées par des expressions comme « difficile », « dur », « fatigant », etc., indiquant une certaine difficulté à établir de nouveaux repères dans un contexte qui, malgré tout, leur semble prometteur dans leur formation. Mais il y a aussi des expressions positives qui mettent en évidence des aspects « ludique », « amusant », « facile », etc. comme caractéristiques de ce nouveau contexte.

- Pour 37,9 % des sujets, il n'y a pas de différence entre apprendre et apprendre sur Internet. L'apprentissage sur Internet est perçu comme relevant aussi d'un contexte traditionnel de formation. L'apprenant est d'abord concerné par l'accumulation de connaissances pour 17.6 % des arguments présentés dans ce sous-groupe. Il y a également des sujets qui sont à la fois focalisés sur l'enrichissement de leurs connaissances personnelles et en même temps intéressés par une ouverture à leur environnement, puisque 14,1 % des arguments se réfèrent à l'apprentissage comme un rapport au monde. La dimension académique est également présente, avec 8.9 % des citations.

- Pour 11,9 % de l'échantillon, il est impossible d'apprendre sur Internet, ce qui ne semble pas indiquer un refus de travailler avec l'outil, mais signifie plutôt que les actions entreprises ne relèveraient pas de l'apprentissage, mais plutôt d'une démarche de récolte d'informations. Les arguments qui appuient leur représentation révèlent plutôt un refus affectif dans leur rapport avec Internet, (taux le plus élevé de citations, 28.0 %), suivi des éléments concernant le rapport aux sources d'information (19.5 %), dont la préférence exprimée pour le livre/papier est associée à l'idée d'Internet comme seulement une source complémentaire, et pas toujours nécessaire si l'on dispose du papier. La qualité du contenu (18.3 %) apparaît dans son aspect le plus négatif, surtout en ce qui concerne la non-fiabilité des données recueillies. Les actions techniques (14.6 %) sont employées pour indiquer que se renseigner, recueillir du matériel ne correspond pas à apprendre. Dans la représentation de l'action d'apprentissage le rapport à l'individu et au monde est minoritaire par rapport à la présence de valeurs liées plutôt à l'univers académique (8.5 %), comme contexte de base pour les actions d'apprentissage.

Quant aux préférences à l'égard des sources d'information, le recours aux livres, revues ou autres sur support papier, achetés ou empruntés à la bibliothèque universitaire est bien la source la plus recherchée par les sujets, même si ce taux de distribution n'est pas suffisant pour marquer un choix unique significatif (38.8 % du total des citations). Les moteurs de recherche sur Internet (20.5 %) correspondent à la deuxième source employée. On note que les sujets, qui considèrent qu'il est impossible d'apprendre sur Internet, semblent chercher des informations dans le réseau à un taux équivalent à celui des deux autres groupes.

Le recours à ces deux types de sources d'information est par contre plus important que le recours aux encyclopédies, que ce soit papier (11.1% ) ou Internet (6.5 %).

Les encyclopédies ne sont pas la source préférée d'information, mais elles sont néanmoins consultées. Quel statut leur assignent les étudiants dans le rapport au savoir?

On note d'abord que 53 % des sujets consultent des encyclopédies papier une fois par mois environ, cela étant valable de façon très homogène dans les trois sous-groupes analysés. 19.3 % de l'échantillon y ont recours une fois par semaine, ce qui donne un total 72.6 % de notre échantillon qui utilisent des encyclopédies sur papier. Par contre, quand la source est sous forme de DVD, c'est 62.2 % de l'échantillon qui affirment se servir rarement ou jamais de ce support. Quant au recours à des encyclopédies sur le réseau, c'est bien le groupe qui estime qu'il est « impossible d'apprendre sur Internet » qui donne des valeurs significatives dans l'analyse : 51.4 % des sujets affirment rarement ou jamais se servir du support, contre 34.3 % de ce sous-groupe qui la consulte à une fréquence mensuelle ; néanmoins 14.3 % de ces sujets la consultent toutes les semaines. Les deux autres groupes (celui qui ne voit aucune différence et celui pour lequel l'Internet est une nouvelle approche de l'apprentissage) consultent des encyclopédies sur Internet avec une fréquence mensuelle ou plus espacée, (environ 45 % et 35 % respectivement), alors qu'une moyenne de 22 % dans les deux groupes consulte toutes les semaines.

Les points positifs dans le recours à l'encyclopédie sont d'abord le rapport avec le support (46 %) dont la facilité (dans le site de l'université, 20.3 %) et la rapidité d'accès au site et à l'information (12.4 %), et le rapport au contenu (29 %). Dans cette catégorie, la richesse/quantité d'informations (7 %) et la fiabilité (6.4 %) sont les aspects le plus importants. Les points négatifs retenus par les sujets se concentrent sur le contenu (30 %), soit trop abstrait, complexe, en quantité exagérée par rapport aux besoins des utilisateurs (11.3 % des citations), soit au contraire, limité en degré de spécialité pour pouvoir couvrir les besoins des sujets (10.8 %). Le rapport à l'interface (24 %) a été également présenté comme une limitation : impression de confusion, sentiment de se perdre dans l'interface (6.3 %), ainsi qu'un maniement compliqué (5.1 %).

Si les sujets ont le sentiment de se perdre dans une encyclopédie, ressentent-ils la même chose en naviguant dans le web ? Les sujets se positionnent au milieu de l'échelle et se sentent occasionnellement perdus (47.1 %). L'impression de « se perdre » dans le web serait due aux caractéristiques inhérentes au réseau, c'est-à-dire, l'absence d'organisation du savoir par rapport aux frontières disciplinaires, la non-linéarité des parcours, qui donnerait l'impression d'un espace très désordonné (24.7%). La présence d'informations parasites (pubs par exemple) constituerait également un obstacle au positionnement de repères de la part des sujets (17.1 %), suivi de la difficulté ressentie par les étudiants de ne pas savoir jusqu'où le thème recherché a pu être couvert par la recherche effectuée (16.5 %).

La spécificité de la navigation sur le web, conséquence de l'ouverture de séquences d'hypertextes, amène l'utilisateur à traverser des thèmes, des frontières disciplinaires, ou encore passer d'informations pertinentes à d'autres non pertinentes. Les étudiants soulignent un manque de fonctionnalités qui les aideraient à se remémorer le parcours effectué (remarque liée probablement au manque de connaissances techniques qui leur permettraient d'avoir recours à des fonctions comme l'historique ou autres). Ces aspects contribueraient à un autre indicateur de désorientation, très important mais relativement peu cité dans l'échantillon, qui est l'oubli de la question de départ (14.3 % du total des citations). Comme conséquence, 33.1 % de l'échantillon ont rarement l'impression de « faire le tour du sujet recherché », suivi de 30.4 % de sujets qui occasionnellement auraient l'impression de couvrir intégralement le thème recherché. Les trois groupes ont des réponses similaires quant à cet aspect.

## 6. Des pratiques plus opérationnelles et plus utiles

Le recours aux documents papier associé à des recherches sur le web suggère que l'étudiant se trouve aujourd'hui en tension entre une offre enrichissante et variée d'informations diffusées sur le réseau, devant laquelle il doit faire preuve de méfiance et de vigilance et des ressources papier traditionnelles plus difficiles d'accès et de maniement. Pour l'instant il semblerait que c'est par l'articulation de ces deux univers de savoir/informations que l'utilisateur trouve ses repères en profitant au mieux des deux. Les avantages de rapidité et facilité d'accès à une multitude d'informations peu coûteuses sont en concurrence avec le savoir légitimé, fiable, stabilisé sur support papier (livres et revues scientifiques principalement). Si les documents-papier exigent des démarches ayant un coût réel en temps et aussi financier, ces obstacles semblent disparaître lorsque le sujet est devant un écran d'ordinateur relié au réseau : le très grand nombre de références présentées lors d'une recherche sur le web crée une forte impression de franchissement de barrières : c'est « le savoir à portée de tous » (expression souvent employée par les sujets dans des questions ouvertes). Icône de la fiabilité des informations, l'encyclopédie sur le net devrait représenter une bonne alternative aux besoins d'informations des usagers universitaires. Or c'est l'inverse qui semble se produire. Les encyclopédies sont délaissées si elles ne présentent pas des caractéristiques de segmentation du savoir en faits et données, de mise à jour, et d'accès instantané et direct par mots-clés. Le contexte numérique semble inviter les étudiants à se lancer dans la navigation sur le web, tout en cherchant de nouveaux repères de fiabilité et de légitimation qu'exige leur cursus universitaire.

Parmi plusieurs aspects relevés par les sujets, la question de la fiabilité des données est centrale. Naviguer dans le web suppose plusieurs repères à développer de la part des usagers. Le premier de ces repères se réfère aux indicateurs qui permettent d'accorder de la crédibilité aux documents. Malgré toutes les limitations reconnues par les sujets, 81 % de l'échantillon font confiance aux informations recueillies sur le web, confiance accordée comme résultat d'une analyse effectuée par les sujets sur le matériel recueilli. Ainsi, 25 % des sujets basent leur confiance sur un examen des contenus trouvés, notamment au niveau de la qualité du discours des articles recueillis (qualité de l'argumentation, de l'organisation, informations accompagnées de références, etc.). En plus de ce critère, est prise en compte la connaissance de la provenance des articles, les sujets choisissant d'aller chercher leurs documents sur des sites légitimés, des organisations connues et renommées (23.9 % font référence à des centres de recherche, universités, associations, etc.). En fait, ils font confiance à la source d'information et moins à l'information elle-même. Par contre, la popularité du site ne semble pas un critère suffisant pour assurer la crédibilité des données, ce critère étant sous représenté dans la fréquence des réponses recueillies (5.8 %).

L'on constate ainsi que l'expérience sur le web révèle progressivement aux usagers des « brèches » qui les obligent à construire de nouveaux repères, qui dans un premier temps sont les mêmes que ceux d'une configuration où le savoir est organisé, balisé, délimité par des frontières disciplinaires. Toutefois, à l'ouverture du premier lien hypertexte, l'assurance acquise cède la place à un sentiment de désorganisation, de perte d'objectifs, d'absence de sentiers pour continuer une démarche qui, néanmoins, se poursuit. Les problématiques concernant les modalités de lecture dans l'univers numérique et les compétences à acquérir pour travailler dans le réseau prennent ici toute leur importance. Actuellement, c'est un peu chaque étudiant qui se débrouille avec son passé d'apprenant et son présent d'explorateur. Cependant, il semble difficile de construire de nouveaux rapports significatifs à l'information et au savoir, comme l'exige l'environnement numérique, sans une véritable prise en compte de questions plus larges concernant l'organisation du savoir, les buts du cursus universitaire

dans une société de l'information numérique et les modalités d'apprentissage. La place de la formation universitaire dans cette société en évolution en dépend largement.

## Références :

- BÉLISLE, C. (sous la direction de) (2003) *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*, Préface de B. LEGENDRE, collection « Référence », Lyon-Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.
- CHARLOT, B., (1997) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.
- ENDRIZZI, L., (1996) *L'édition de référence libre et collaborative : le cas de Wikipedia.*, sur le site de la Cellule veille scientifique et technologique de l'INRP. (Consulté le 26.05.06). (Document en ligne sur <<http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Wikipedia/sommaire.htm>>)
- FEYFANT, A., (2006), *Encyclopédisme et savoir : du papier au numérique*, sur le site de la Cellule veille scientifique et technologique de l'INRP. (Consulté le 26.05.06) (Document en ligne sur <[http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Savoir\\_encyclopedique/sommaire.htm](http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Savoir_encyclopedique/sommaire.htm)>)
- JEANNERET, Y. & SOUCHIER, E., (1999), « Pour une poétique de "l'écrit d'écran" », paru dans *χοana, Images et sciences sociales*, N° 6, Multimédias en recherche, Paris : Jean-Michel Place.
- JUANALS, B., (2003) *La culture de l'information. Du livre au numérique*. Paris : Hermès Science.
- KAPLAN, D. & POUTS-LAJUS, S., (2004) *Du cartable électronique aux espaces numériques de travail. Une réflexion conduite par la Caisse des dépôts et la Fing*, collection « Les cahiers pratiques du développement numérique des territoires », Paris : La documentation française.
- LÉVY P., (1997) *Cyberculture*, Rapport au Conseil de l'Europe, Paris : Odile Jacob.
- MARCHAND, L., (1998), « Un changement de paradigme pour un enseignement universitaire moderne », paru dans *DistanceS*. Vol. 2 ; numéro 2, automne 1998, p. 7 à 26. (Consulté le 26.05.06) (Document en ligne sur < [http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D2\\_2\\_b.pdf](http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D2_2_b.pdf) >)
- MÉLANÇON, B., (2004) « Sommes-nous les premiers lecteurs de l'Encyclopédie ? » paru dans *Les défis de la publication sur le Web. Hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, Coordonné par Jean-michel Salaün et Christina Vandendorpe, collection « Référence », Lyon-Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB. (Document en ligne sur <<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/>>) (Consulté le 26.05.06).