



HAL
open science

Le dessin comme médiation, du portrait à la scène de lecture : questionner les pratiques de lecteurs au collège

Cécile Dupin de Saint Cyr-Heckel

► To cite this version:

Cécile Dupin de Saint Cyr-Heckel. Le dessin comme médiation, du portrait à la scène de lecture : questionner les pratiques de lecteurs au collège. Sciences de l'information et de la communication. Université Paul Sabatier - Toulouse III, 2018. Français. NNT : 2018TOU30211 . tel-02325651

HAL Id: tel-02325651

<https://theses.hal.science/tel-02325651>

Submitted on 22 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Fédérale



Toulouse Midi-Pyrénées

THÈSE

En vue de l'obtention du DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 3 - Paul Sabatier

Présentée et soutenue par

Cécile DUPIN DE SAINT CYR - HECKEL

Le 22 octobre 2018

Le dessin comme médiation, du portrait à la scène de lecture : questionner les pratiques de lecteurs au collège

Ecole doctorale : **ALLPHA - Art, Lettres, Langues, Philosophie, Communication**

Spécialité : **Sciences de l'information et de la communication**

Unité de recherche :

LERASS - Laboratoire d'Etudes et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales

Thèse dirigée par

Viviane COUZINET et Isabelle FABRE

Jury

M. Vincent Liquète, Rapporteur

M. Jean Davallon, Rapporteur

Mme Céline Paganelli, Examineur

Mme Viviane Couzinet, Directeur de thèse

Mme Isabelle Fabre, Co-directeur de thèse

Thèse de Doctorat
en Sciences de l'Information et de la Communication

Titre
Le dessin comme médiation, du portrait à la scène de lecture :
questionner les pratiques de lecteurs au collège

Présentée et soutenue par
Cécile DUPIN DE SAINT CYR - HECKEL

Thèse dirigée par
Viviane COUZINET
Isabelle FABRE

Jury

Vincent LIQUÈTE	Professeur des universités Université de Bordeaux Sciences de l'information et de la communication	Rapporteur
Jean DAVALLON	Professeur émérite des universités Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse Sciences de l'information et de la communication	Rapporteur
Céline PAGANELLI	Maître de conférences HDR Université Paul Valéry - Montpellier III Sciences de l'information et de la communication	Examineur
Viviane COUZINET	Professeur émérite des universités Université de Toulouse III Sciences de l'information et de la communication	Directeur de thèse
Isabelle FABRE	Maître de conférences HDR ENSFEA Toulouse Sciences de l'information et de la communication	Co-directeur de thèse

À mon grand-père, Jean-Pierre Bézy

REMERCIEMENTS

merci...

à Viviane Couzinet pour sa confiance, pour la richesse de nos échanges avant et pendant la préparation, pour ses conseils et pour sa rigueur et son exigence dans l'écriture de cette recherche,

à Isabelle Fabre, pour ses conseils de lectures, ses encouragements et les partages autour de nos terrains de recherche,

à l'équipe MICS, pour m'avoir accueillie et accompagnée tout au long de ce chemin,

à Cathy Malassis, pour son estime et pour les partages autour de ma recherche mais aussi au-delà,

aux bibliothécaires qui m'ont donné accès à leurs fonds documentaires professionnels, parfois cachés au public,

à Marc Poite, principal du collège Pierre Mendès France de Saint-André, pour son humanité et sa bienveillance ; il m'a permis de mener à bien mon investigation au sein de son établissement,

aux élèves qui ont accepté de dessiner et de parler de leurs lectures,

à tous les parents qui ont donné leur autorisation pour l'utilisation des données visuelles et verbales,

à mes parents, aux « modèles lecteurs » qu'ils sont et aux souvenirs de lectures à la bibliothèque Chantelivre notamment,

à ma famille et à mes amis, qui, en confrontant leurs points de vue au mien, m'ont poussée dans cette voie de chercheur. Une pensée toute particulière pour Laurence, Michèle, Rose et Amar, Benoît, Cécilia et Olivia, Dany et Joël, Mathias et Audrey, Jean-Pierre et Nicole, qui ont su trouver les mots et parfois même davantage pour m'encourager, me rassurer, me reconforter,

à Lise, pour m'avoir indiqué le chemin,

à Yolande pour son amitié, sa sincérité et sa confiance,

à Catherine pour son oreille attentive et sa disponibilité,

à Chantal, Pascal, Agathe et Raphaël pour leur présence dans les moments importants,

à Stéphane, pour sa patience et pour son précieux soutien aux moments les plus difficiles de ce parcours,

à mes enfants, Joseph, Jeanne et Gaspar

Sommaire

Sommaire	6
Introduction	8
PREMIÈRE PARTIE : LIVRE ET MÉDIATION	16
<hr/>	
Chapitre 1. Le livre et ses espaces	19
Chapitre 2. La formation des lecteurs	42
Chapitre 3. Médiateurs et médiations	68
Conclusion de la première partie	87
DEUXIÈME PARTIE : SE DESSINER LECTEUR	94
<hr/>	
Chapitre 4. Interroger le dessin d'élève comme matériau	97
Chapitre 5. Observer, décrire et appréhender le contexte de la recherche	114
Chapitre 6. Les langages documentaires en SIC	134
Chapitre 7. Données et corpus	159
Conclusion de la deuxième partie	169
TROISIÈME PARTIE : INTERROGER LE DESSIN	174
<hr/>	
Chapitre 8. Regards de jeunes lecteurs sur le livre	176
Chapitre 9. Pratiques des jeunes lecteurs	188
Chapitre 10. Le dessin comme moyen de médiation et matériau d'observation	210
Conclusion de la troisième partie	224
Conclusion	228
Bibliographie	233
Table des matières	272
Table des figures	276
Annexes	277

Introduction

« On ne peut se prévaloir d'un esprit scientifique tant qu'on n'est pas assuré, à tous les moments de la vie pensive, de reconstruire tout son savoir »¹

Gaston Bachelard
(1884-1962)

¹ BACHELARD Gaston, [1938] 1993. *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin. 252 p. (Bibliothèque des textes philosophiques).

L'être humain peut apprendre à lire et c'est l'un des aspects qui le différencie de l'espèce animale (Voisin, 1866 : 296)². Cette spécificité constitue l'une des représentations de son évolution : l'apprentissage de la lecture est un progrès, un signe de son entrée dans une ère moderne. En lisant, l'homme perçoit un message visuel auquel il attribue un sens et construit des connaissances qu'il ajoute à celles qu'il possède déjà. Par la lecture, il entre en communication avec un auteur au-delà des distances spatio-temporelles qui les séparent. L'écrit occupe une place importante dans notre société et c'est l'école qui vise à enseigner les savoirs et savoir-faire de cette culture (Renard, 2009)³.

En France, l'apprentissage de la lecture se fait donc dans le cadre de l'école vers l'âge de six ans, en même temps que l'apprentissage de l'écriture. Cette formation n'est pas sans poser question. Nous constatons combien la diversité des élèves et des contextes d'apprentissage révèle très tôt des parcours chaotiques et des écarts importants d'un enfant à un autre. Si les difficultés apparaissent si tôt, elles s'ancrent trop souvent et viennent s'incruster dans le parcours de l'élève, gênant sa scolarité voire même parfois sa vie active. Par ailleurs, si l'enfant est au départ curieux et a en lui un désir d'apprendre, une soif de connaissances, lorsqu'il arrive au collège vers l'âge de onze ans, il découvre un nouvel espace de travail, de nombreux professeurs, de nouvelles disciplines et c'est souvent là que peut s'opérer un basculement dans le rapport du jeune à la lecture. Pourquoi cette évolution se produit-elle ? Ce questionnement s'inscrit dans un cadre de prédominance de la culture écrite à l'école, un contexte dans lequel la maîtrise de l'écrit est un gage de réussite sociale. Ce travail de recherche va donc interroger l'approche des jeunes à ce monde scriptural en prenant en compte à la fois les objets documentaires et en s'intéressant au plus près aux pratiques sociales et sensibles de leurs usagers. Comme l'a rappelé justement David Olson dans ses travaux, il ne s'agit pas de confondre maîtrise de lecture et compétence de lecture, ni de réduire cette activité au simple apprentissage de l'alphabet et à la reconnaissance ou au déchiffrement des signes, mais il s'agit plutôt de comprendre ce qu'il se passe lorsque la lecture de documents écrits produit ou non des effets sur les actes ou la pensée du lecteur (Olson, 2010)⁴.

Au moment de l'entrée au collège, on peut se demander si la maîtrise de la lecture est acquise. En effet, s'il paraît évident qu'un élève arrive au collège en sachant lire, bien des situations prouvent qu'il peut rencontrer des difficultés. Si nous partons du principe qu'un lecteur se forme à la lecture tout au long de sa vie, alors le jeune est en formation aussi pendant ses années passées au collège. Or, on remarque trois principaux obstacles qui viennent perturber cette formation à la lecture. Le premier obstacle relève d'un phénomène de société. En effet, si l'école d'avant Internet était la principale « pourvoyeuse de connaissances », aujourd'hui la profusion d'informations disponibles en permanence sur la toile vient court-circuiter le mode d'accès au savoir et remet fortement en cause la lecture de

² VOISIN Auguste, 1866. Sur les caractères distinctifs de l'homme et des animaux, *Bulletins et Mémoires de la Société d'Anthropologie de Paris*, n° 1, p. 295-307.

³ RENARD Fanny, 2009. Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire, *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 25-36.

⁴ OLSON David R., 2010. *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz. 348 p. (Petit Forum).

livres qui se trouve nettement discréditée (Lenoble, Josso-Faurite, 2016)⁵. À l'heure où YouTube et les jeux vidéo prennent de plus en plus de place dans l'expérience que les jeunes se font du monde, qu'advient-il du lire et du sujet lecteur (Melin, 2017)⁶ ? Le deuxième obstacle concerne la période pendant laquelle le jeune étudie au collège : l'adolescence, un âge complexe correspondant à l'entrée dans la puberté, qui décèle des sentiments et des comportements contrastés. À l'adolescence, le corps se déplie, grandit, change : le jeune se trouve en perpétuels questionnements et projeté dans un moment où il cherche à s'affirmer. Si certains découvrent un refuge dans les livres, d'autres au contraire s'en éloignent. La lecture n'a pas la même saveur aux différents âges de la vie et l'adolescence porte en elle quelque chose d'ambivalent qui pousse le jeune à réagir avec excès, notamment par rapport à la lecture. L'idée de mettre en résonance lecture et adolescence peut permettre de révéler des rapports diversifiés aux livres et à la lecture. Le troisième obstacle qu'un jeune peut rencontrer dans son cheminement vers la lecture est en lien avec les modèles de lecture. Combien sont les jeunes qui peuvent échanger sur leurs lectures dans le cadre familial ? Ont-ils des modèles lisant autour d'eux ? On sait que le corps enseignant est largement féminisé, alors qu'en est-il de la pratique de la lecture quand elle généralise des apprentissages au féminin ? Quelles représentations de la lecture peuvent avoir de jeunes garçons ?

Dans le contexte du collège, le professeur-documentaliste vient rapprocher les élèves des livres. Cette mise en lien n'est ni naturelle ni évidente, tant les jeunes présentent des conduites et des dispositions à la fois multiples et changeantes. Au-delà de la capacité du lecteur à comprendre le sens d'un texte, dans ce travail de recherche, nous tentons de percevoir comment il choisit une lecture, s'installe pour lire, s'approprie un texte : nous cherchons à approcher ces savoirs et savoir-faire que le lecteur apprend progressivement à maîtriser de manière instinctive et « artisanale » (Privat, 2003)⁷. Alors comment le jeune parvient-il à prendre conscience de ses propres attitudes de lecteurs ? Y songe-t-il même ? Est-ce que l'amener à saisir sa pratique pourrait l'aider à se rapprocher des livres et de la lecture ? Le professeur-documentaliste peut-il jouer un rôle dans cette construction de lecteur ? Avant de mener une recherche documentaire, de mesurer la qualité d'une information, d'estimer sa justesse, l'élève devrait, nous semble-t-il, apprendre à comprendre ce qu'il lit. Pour nous, ce n'est ni un retour en arrière dans la pratique de notre profession, ni une dépréciation de notre pratique enseignante, c'est réfléchir à un problème qui est de plus en plus constaté dans les collèges : beaucoup d'élèves ne comprennent pas ou comprennent mal ce qu'ils lisent. Cette incompréhension pourrait-elle venir d'un manque de pratique ? Deux discours viennent se heurter à la pratique de la lecture de livres : celui qui ne croit plus qu'en la lecture numérique laissant de côté la lecture de l'imprimé y voyant une activité inutile et démodée puisque toutes les informations sont désormais disponibles partout et tout le temps sur internet ; et celui qui préfère l'image au texte et voit dans le média vidéo un

⁵ LENOBLE Évelyne, JOSSO-FAURITE Claire, 2016. Refus de grandir, refus d'apprendre : les « phobies scolaires » comme symptôme ?, *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, Vol. 93, n° 1, p. 171-186.

⁶ MELIN Valérie, 2017. Lire, une expérience de la vie, *Le sujet dans la cité*, Vol. 8, n° 2, p. 31-37.

⁷ PRIVAT Jean-Marie, 2003. *Médiations culturelles et médiations textuelles*. Conférence donnée le 4 juin 2003 à l'occasion de la journée professionnelle des documentalistes de CDI de l'Académie de Lyon. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/education-et-pedagogie/mediations-culturelles-et-mediations-textuelles.html> Consulté le 19 avril 2018.

support plus attractif et plus compréhensible que la lecture de textes écrits. Cette attirance pour la vidéo relèverait-elle d'une prédominance de l'oralité et de l'image sur l'écrit ?

Chercher à expliquer les pratiques et les comportements des lecteurs n'est pas une idée récente. Les sociologues Bernadette Seibel (1983)⁸, Martine Poulain (1990)⁹, Nicole Robine (1991)¹⁰, Chantal Horellou-Lafarge et Monique Segré (1996, 2016)¹¹ et l'historien Roger Chartier (1995)¹² ont recensé les différentes enquêtes portant sur les pratiques de lecture depuis les années 1960. À notre connaissance, en France, la première enquête sur les pratiques de lecture a été conduite par Robert Escarpit et ses collègues (Escarpit, Robine, Guillemot, 1966)¹³. En 1989, le sociologue François de Singly est le premier à s'intéresser aux pratiques de lectures des jeunes de douze ans (Singly, 1989)¹⁴. Dans cette étude, il interroge plus de mille jeunes ainsi que leurs mères. Il établit des liens entre lecture, milieu social, sexe, réussite ou échec scolaire. En 1990, avec Françoise Dumontier et Claude Thélot, il constate que le livre n'est plus aussi attrayant qu'auparavant. Quel que soit leur milieu d'origine, les élèves lisent moins. Ces auteurs notent que ce déclin de la lecture s'accompagne d'une baisse concomitante de la fréquentation des théâtres et des salles de concerts. Bien que difficilement quantifiable, ils évoquent une valeur moindre accordée au livre. Cette régression pourrait subvenir du fait d'une pédagogie scolaire centrée sur le livre. L'institution scolaire a longtemps privilégié l'étude de la littérature classique mais les romans contemporains sont arrivés dans les classes et, pour certains élèves, l'effet produit a été un rejet en bloc de la lecture et du livre, quel qu'il soit car il fut directement associé à l'école. Les auteurs posent ce lien école-livre, qui peu à peu creuse un fossé entre certains élèves et la lecture : « la confusion des genres de livres, l'obligation de lire un roman-loisir pour la classe, en marquant plus le livre du côté de l'école et de la culture, peut contribuer à détruire l'image de la lecture comme loisir, au moins auprès des personnes qui suivent ou ont suivi l'école sans grande affection » (Dumontier, Singly, Thélot, 1990 : 75)¹⁵.

Les sociologues constatent que plus on s'élève dans la hiérarchie sociale plus les individus fréquentent les musées, les théâtres, les concerts et pratiquent la lecture. Ce constat s'accompagne d'un recul de la lecture chez les scolaires car d'autres loisirs viennent la concurrencer et notamment la télévision (Mauger, 1992)¹⁶. Si, pendant longtemps, la lecture a été considérée comme une « consommation culturelle légitime », qu'elle aurait longtemps

⁸ SEIBEL Bernadette, 1987. État des travaux depuis 1983. Propositions d'orientation de recherches sur la lecture. Observatoire France Loisirs de la Lecture.

⁹ POULAIN Martine, 1990. Les sociologies de la lecture. Dans : *Le Grand Atlas des littératures*. Encyclopédie Universalis.

¹⁰ ROBINE Nicole, 1991. État et résultats de la recherche sur l'évolution de la lecture en France, *Cahier de l'économie du livre*, n° 5, p. 80-106.

¹¹ HORELLOU-LAFARGE Chantal, SEGRÉ Monique, 1996. *Sociologie de la lecture en France : Bilan des recherches*. Cachan : LIRESS. 361 p.

¹² CHARTIER Roger, 1995. *Histoire de la lecture. Un bilan des recherches*. Paris : IMEC éd. ; Ed de la Maison des sciences de l'homme. 316 p. (In-octavo ; 2).

¹³ ESCARPIT Robert, ROBINE Nicole, GUILLEMOT André, 1996. *Le livre et le conscrit*. Bordeaux : Sodobi ; Paris : Éd. Du Cercle de la librairie. 108 p.

¹⁴ SINGLY François de, 1989. *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*. Paris : Nathan. 223 p.

¹⁵ DUMONTIER Françoise, SINGLY François de, THÉLOT Claude, 1990. La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans, *Économie et statistique*, n° 233, juin, p. 63-80.

¹⁶ MAUGER Gérard, 1992. La lecture en baisse, quatre hypothèses, *Sociétés contemporaines*, Vol. 11, n° 1, p. 221-226.

primé sur d'autres activités laissant une aura autour d'elle, cette légitimité semblerait aujourd'hui envolée. La culture scientifique et technique viendrait supplanter la culture littéraire et lui serait considérée comme supérieure (Dumontier, Singly, Thélot, 1990¹⁷ ; Mauger, 1992¹⁸).

Dans le prolongement des travaux de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1979)¹⁹, le sociologue Olivier Donnat confirme l'importance du contexte familial dans la transmission culturelle (Donnat, 2004)²⁰. Il s'est intéressé aux personnes qui cherchent à transmettre une passion culturelle à leurs enfants. Près d'un français sur trois déclare avoir reçu une passion en héritage. La lecture apparaît en deuxième position, derrière la musique, et c'est dans le domaine de la lecture que l'influence des parents est la plus forte. Olivier Donnat s'intéresse aux rôles différents des passeurs et des récepteurs. Deux tiers des passeurs n'avaient eux-mêmes pas reçu de passion culturelle en héritage. La lecture reste sans conteste la « plus polymorphe des pratiques culturelles » (Donnat, 2012)²¹. Et, à cet égard, la difficulté consiste à rendre compte des réalités des types de lecture, de la variété des contenus, des supports utilisés ou des différentes manières de lire.

Si Pierre Bourdieu établissait que les pratiques culturelles ne peuvent être pensées indépendamment des niveaux scolaires et des origines sociales des individus, ce lien apparaît aujourd'hui affaibli surtout quand il s'agit de la lecture de livres (Farges, 2015 : 263)²². De notre côté, ce travail de recherche tente de porter un regard singulier sur de jeunes lecteurs, adolescents entre onze et quatorze ans. À la croisée de l'histoire du livre et de l'anthropologie, nous convoquons le point de vue des sciences de l'information et de la communication (SIC). Qu'est-ce qu'un livre pour l'élève ? Qu'est-ce que la lecture représente pour lui ? Comment la pratique-t-il ?

La profession de professeur-documentaliste est une spécificité française étudiée essentiellement en sciences de l'éducation et en SIC. La singularité de cette profession apparaît dans sa dualité, puisque les professeurs-documentalistes sont à la fois enseignants et gestionnaires d'un espace documentaire. En science de l'éducation, Jocelyne Corbin-Menard note la particularité française de doter chaque établissement du second degré d'un Centre de Documentation et d'Information (CDI). L'auteur rapproche cette particularité française à la situation de l'Australie où l'on trouve des *teacher librarians* : pédagogues, *manager* de l'information et bibliothécaires. Cependant, les établissements ne bénéficient pas tous de ces spécialistes. Dans d'autres pays, comme au Royaume-Uni, on trouve des *school librarians* qui

¹⁷ DUMONTIER Françoise, SINGLY François de, THÉLOT Claude, 1990. La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans. *Op. cit.*

¹⁸ MAUGER Gérard, 1992. La lecture en baisse, quatre hypothèses. *Op. cit.*

¹⁹ BOURDIEU Pierre, 1979. *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit. 670 p. (Le Sens commun).

²⁰ DONNAT Olivier, 2004. La transmission des passions culturelles, *Enfances, Familles, Générations*, n° 1, Automne, non paginé.

²¹ DONNAT Olivier, 2012. La lecture régulière de livres : un recul ancien et général, *Le Débat*, Vol. 3, n° 170, p. 42-51.

²² FARGES Géraldine, 2015. Approche de long terme des pratiques culturelles légitimes des enseignants : stabilité dans une période de changement ? *Revue française de sociologie*, Vol. 56, n° 2, p. 261-300.

gèrent des centres de ressources et accueillent des élèves mais ils n'ont pas le statut d'enseignant (Corbin-Ménard, 2013 : 13)²³.

Une large part des travaux de recherche s'intéresse à l'étude et à l'analyse des pratiques informationnelles et documentaires des adolescents (Micheau, 2015²⁴ ; Cordier, 2011²⁵). L'espace documentaire est lui aussi un objet d'étude à part entière en ce qu'il permet l'accès et le développement d'une culture de l'information et qu'il constitue un espace organisé des savoirs (Fabre, 2006)²⁶.

Mais finalement, rares sont les travaux mettant en regard le professeur-documentaliste et son rôle dans l'accompagnement des élèves vers la lecture. Peut-être est-ce dans une volonté de chercher à consolider les bases d'une discipline et d'accentuer son rôle de spécialiste de l'information. Nous pensons toutefois que la lecture intervient comme le fondement de la culture de l'information. On trouve des travaux sur les lectures de la littérature pour la jeunesse dans l'enseignement secondaire laissant apparaître que la science-fiction, par exemple, aborde des thématiques et des sujets qui instruisent et font réfléchir les jeunes lecteurs. Le professeur-documentaliste met en contact les livres et les jeunes afin qu'ils les considèrent comme des objets familiers. Anne-Claire Raimond parle d'un « domaine vivant » qui ne se limite pas à un seul texte mais qui est un objet qui circule entre différents acteurs tels que les éditeurs, les auteurs, les illustrateurs que les élèves apprennent à connaître (Raimond, 2009 : 427)²⁷. Dans le contexte du collège, quel rôle le professeur-documentaliste peut-il jouer dans la prise de conscience des élèves de leurs propres pratiques et comportements de lecture ?

Professeur-documentaliste dans le secondaire depuis 2002, nous avons entamé une réflexion sur les pratiques informationnelles des élèves²⁸. Or, très vite, nous avons constaté que pour certains il est impossible de répondre à des consignes de recherche d'information tant l'accès à l'écrit leur pose problème. Le défi de réconcilier ces jeunes avec l'écrit s'est présenté à nous comme une évidence. Il ne s'agit pas ici de présenter un rapport professionnel mais bien de chercher à comprendre les représentations qu'ont les élèves de leurs propres pratiques de lecture.

Présentant trois points de vue différents : celui des élèves sur eux-mêmes, celui des élèves par leurs pairs et celui du professeur-documentaliste en situation d'observation, notre

²³ CORBIN-MENARD Jocelyne, 2013. *La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activité des sujets. Le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Rennes 2, 433 p.

²⁴ MICHEAU Béatrice, 2015. *Faire avec les ordres documentaires : pratiques info-documentaires, culture écrite et travail scolaire chez des collégiens.* Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, Université Charles de Gaulle Lille 3, 451 p.

²⁵ CORDIER Anne, 2011. *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : le cas d'élèves de 6^{ème} et de professeurs documentalistes.* Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, Université Charles de Gaulle Lille 3, 509 p.

²⁶ FABRE Isabelle, 2006. *L'espace documentaire comme espace de savoir : itinéraires singuliers et imaginaires littéraires.* Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse II-Le Mirail, 356 p.

²⁷ RAIMOND Anne-Claire, 2009. *Lectures de la littérature pour la jeunesse dans l'enseignement secondaire français et québécois : diversité des corpus, des finalités et des pratiques pédagogiques.* Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris 3, 507 p.

²⁸ HECKEL Cécile, 2012. *Un manuel scolaire en documentation pour le collège.* Mémoire de Master 2 Recherche en Sciences de l'information et de la communication, Université Paul Valéry Montpellier 3, 82 p.

travail interroge d'une part les pratiques de lecture et d'autre part la médiation du professeur-documentaliste. Autrement dit, il s'agit d'appréhender la manière dont les jeunes pensent leurs pratiques de lecture. Pour traiter cette question, formulons l'hypothèse que les jeunes ont tous en eux de manière plus ou moins consciente une représentation mentale de la lecture et d'un rapport au livre. Pour répondre, nous choisissons d'utiliser une approche sensible car nous pensons que par le dessin, peuvent apparaître des savoir-faire et des savoir-être de la pratique de lecture. Cette méthode devrait nous permettre d'approcher des pratiques et des comportements. Néanmoins, les témoignages dessinés de pratiques peuvent s'avérer difficiles à analyser. L'utilisation des langages documentaires et l'apport sémantique de la taxinomie des thésaurus nous permettra de décrire et d'analyser plus finement les représentations graphiques et ainsi approcher les comportements des jeunes lecteurs. Cette méthode de travail interroge le dessin comme objet documentaire et aussi ses modalités d'analyse. En effet, la complexité du langage graphique demande de trouver une façon de transposer les signes en mots. Ce sont les langages documentaires qui pourraient nous permettre de comprendre des comportements et des usages sociaux. Cette méthode questionne une scénographie de la lecture car le dessin permet une mise en scène et interroge des acteurs à travers des corps de sujets lecteurs, des gestes, des attitudes, des ressentis et des actions. Elle questionne encore les codes de la lecture à travers la matérialité des supports, les espaces tant du lire que du livre et la temporalité de la lecture.

Cette recherche se structure en trois parties, lesquelles aspirent à produire une vision des pratiques de lecture chez les jeunes. Elle part de son objet, le livre et de ses médiations (première partie), vers les méthodes d'observation de ses acteurs (deuxième partie), pour étudier enfin leurs représentations du livre et de cette activité qu'est la lecture (troisième partie).

PREMIÈRE PARTIE

LIVRE ET MÉDIATION

« La culture ne s'hérite pas, elle se conquiert »²⁹

André Malraux, 1959
(1901-1976)

« Il faut aussi lire les livres comme des objets, par les noirs et par les blancs. Cette recommandation ne vise pas à scandaliser le lecteur mais à rappeler que l'activité la plus symbolique exige le maniement physique de surfaces d'inscription matérielles »³⁰

Roger Laufer, 1982
(1928-2011)

²⁹ MALRAUX André, 1959. Hommage à la Grèce. Discours prononcé le 28 mai 1959 à Athènes. Disponible sur : http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/andre-malraux/discours_politique_culture/hommage_grece.asp Consulté le 20 juillet 2018.

³⁰ LAUFER Roger, 1982. L'esprit de la lettre : D'une lecture matérielle des livres, *Le débat*, Vol. 5, n° 22, p. 146-159.

Étudier et réfléchir au livre et à la lecture nous conduit vers le *Thésaurus de la bibliologie* et aux sciences bibliologiques pensées par Robert Estivals et Joumana Boustany (1999)³¹. À partir de cet outil, on peut choisir d'étudier la « lecturologie³² » en optant pour l'une des cinq disciplines qui en font partie : la physiopsychologie, la psychosociologie, la pédagogie, l'histoire ou la sociologie de la lecture ; on peut aussi choisir de s'intéresser à des « catégories d'objets écrits » dont font partie les livres, ou encore réfléchir au « système général de la communication écrite » dans lequel s'inscrivent des « sous-systèmes de réception de l'écrit », dont les lecteurs. Si la « communication écrite » et le « contenu de l'écrit » y occupent une place importante, la culture, qui nous semble pourtant être nouée à l'écrit et au livre, n'apparaît que sous le descripteur : « organisation culturelle » renvoyant aux termes d'« École, d'« Université », d'« Institut de recherche », de « Fondation ». Pourquoi les auteurs ont-ils choisi d'écarter le terme de « culture » de leur thésaurus ?

Ce terme est polysémique. Il renvoie à des réalités très diverses en fonction du contexte dans lequel il est utilisé ou de la discipline qui l'étudie. Il est employé tantôt pour qualifier le livre comme objet de culture, tantôt pour désigner l'espace documentaire comme lieu culturel, ou pour nommer l'activité du professeur-documentaliste dans son enseignement d'une culture de l'information. Il nous paraît donc important de préciser les contours de cette notion.

Une enquête du Ministère de la Culture et de la Communication, menée en 2015, a permis de montrer ce que la culture représente pour les Français. Si certains la rapprochent de la culture des terres, d'autres y voient un ensemble de valeurs comme la tolérance, le bien-être, l'ouverture, le partage, la curiosité, l'enrichissement. La culture est fortement associée à la musique, au savoir, à la connaissance, au cinéma, à la lecture, au théâtre, à la peinture, à l'histoire, aux arts, à la littérature et aux musées. Elle est ressentie à travers ses lieux : les musées, les maisons de la culture, les centres culturels, les bibliothèques et d'autres espaces patrimoniaux comme les monuments ou les châteaux. Le registre de la culture centré autour du livre est évoqué par plus d'un tiers des Français et « manifeste le rôle particulièrement prégnant du livre comme socle symbolique de la culture dans leurs représentations » (Guy, 2016 : 3-4)³³.

En SIC, Jean Caune, relève une pluralité des cultures inscrites dans une même société : orale, écrite, visuelle, sonore, de masse, savante, religieuses, de banlieue, nomade, techno, etc. (Caune, 2017 : 137-139)³⁴. Cette pluralité peut être la cause de conflits ou bien être considérée comme une richesse, la vie en collectivité pouvant permettre de faire coexister des cultures différentes. En sociologie, Edgar Morin voit dans le mot culture « un piège, une fausse évidence » (Morin, 1969)³⁵. Jean-Claude Forquin en propose quatre définitions : d'abord, la culture opposée à la nature, celle qui se découvre et se transmet ; ensuite, l'éventail des connaissances et des compétences rapportées à un individu ; puis, l'ensemble

³¹ BOUSTANY Joumana, ESTIVALS Robert, 1999. *Thésaurus de la bibliologie*. Paris : Société de schématisation et de bibliologie. 56 p.

³² Terme utilisé dans le plan de classement systématique par Joumana Boustany et Robert Estivals.

³³ GUY Jean-Michel, 2016. Les représentations de la culture dans la population française, *Culture études*, Vol. 1, n° 1, 16 p.

³⁴ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. Fontaine : Presses universitaires de Grenoble. 276 p. (Communication, médias et sociétés).

³⁵ MORIN Edgar, 1969. De la culturanalyse à la politique culturelle, *Communications*, n° 14, p. 5-38.

des traits caractéristiques d'une société ou d'un groupe ; enfin, comprise dans un sens universaliste, comme recherchant ce qui unit (Forquin, 1996)³⁶. Le philosophe Philippe Fontaine définit la culture générale comme « le patrimoine de connaissances qu'un individu peut avoir acquis grâce à l'étude » et qui lui a permis de développer ce que les auteurs latins appelaient son *humanitas* (Fontaine, 2007 : 49)³⁷. L'allemand Hans-Georg Gadamer pense que la culture relève de la formation de soi, car pour lui, la formation est « on ne plus intimement liée au concept de culture » (Gadamer, 1996)³⁸. Cette idée de construction de soi est reprise par Yolande Maury et Alexandre Serres dont nous choisissons de retenir la définition : « un outil autant qu'un contenu, avec ses usages, ses pratiques, sa praxis, au service du développement de la personne » (Maury, Serres, 2010 : 27)³⁹. Qu'elle soit associée au livre, à un espace, à un type de médiation ou comme culture de l'information (Couzinet, 2008)⁴⁰, nous nous intéressons plus spécifiquement à l'usage qu'on veut en faire, son utilisation matérielle et intellectuelle et à son contexte d'utilisation. Nous nous appuyons sur des pratiques, une praxie motrice, qui se mêlent aux perceptions des individus.

À la lumière de nos lectures, nous interrogeons dans un premier chapitre l'objet livre et ses espaces ; puis nous nous intéresserons, dans le deuxième chapitre, aux lecteurs et plus particulièrement aux adolescents en milieu scolaire ; dans un troisième chapitre, nous nous tournerons vers les médiateurs et plus précisément vers le rôle du professeur-documentaliste et vers les médiations du livre.

³⁶ FORQUIN Jean-Claude, 1996. *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck Université. 247 p. (Pédagogies en développement).

³⁷ FONTAINE Philippe (dir.), 2007. *La culture*. Paris : Ellipses. 282 p. (Philo).

³⁸ GADAMER Hans-Georg, 1996. *Vérité et méthode*. Paris : Éd. du Seuil. 533 p. (L'Ordre philosophique).

³⁹ MAURY Yolande, SERRES Alexandre, 2010. Les cultures informationnelles : définitions, approches, enjeux. Dans : Chapron Françoise, Delamotte Éric (dir.). *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB. p. 26-39.

⁴⁰ COUZINET Viviane, 2008. Vers une « société du savoir » : approche ethno-informationnelle de la « culture de l'information ». *Analele stiintifice ale universitatii Alexandru Ioan Cuza din Iasi* [Annales scientifiques de l'université de Iasi, Roumanie], Tome 1, octobre 2008, p. 83-98. Disponible sur :

<http://pr.uaic.ro/index.php/stiintealecomunicarii/article/view/280/214> Consulté le 20 juillet 2017.

Chapitre 1 Le livre et ses espaces

On trouve le terme « bibliologie » dès le XVIII^e siècle dans les écrits de l'abbé Rive (1730-1791) (Boustany, 2007)⁴¹. Puis Gabriel Peignot (1767-1849) dans son *Traité raisonné de bibliologie*⁴², entre 1802 et 1804, développera davantage la notion. La bibliologie est considérée comme la science des sciences puisqu'à l'époque, « seul l'écrit permet d'atteindre la pensée encyclopédique du passé » (Estivals, 1993)⁴³. La bibliologie, comme science de la communication écrite, nous intéresse particulièrement en ce que nous cherchons à approcher la lecture de livres. Paul Otlet théorise la bibliologie scientifique qu'il inscrit dès 1934 dans le *Traité de documentation : le livre sur le livre*⁴⁴. Il y décrit les buts de la documentation et de la bibliologie ou documentologie, le livre et le document. Il explique que la documentation permet d'offrir « des informations documentées : 1° universelles quant à leur objet ; 2° sûres et vraies ; 3° complètes ; 4° rapides ; 5° à jour ; 6° faciles à obtenir ; 7° réunies d'avance et prêtes à être communiquées ; 8° mises à la disposition du plus grand nombre ». Il définit la bibliologie comme « la science et la technique générales du document ». Elle a pour but d'enregistrer la pensée humaine à travers différentes opérations comme la conservation, la circulation, la catalographie, la description et l'analyse des documents (Otlet, 1934)⁴⁵.

En SIC, Robert Estivals a donné une première définition du livre en 1978 à partir de ses travaux sur la bibliologie, comme science du livre et de la communication écrite, qu'il a notamment développée dans le cadre d'un groupe de recherche intitulé : « l'écrit et le document » et dans la revue *Schéma et Schématisation : Revue Internationale de Bibliologie*

⁴¹ BOUSTANY Joumana, 2007. *Bibliologie, bibliométrie et bibliographie*, Disponible sur : www.docinfos.fr Consulté le 26 avril 2017.

⁴² PEIGNOT Gabriel, 1804. *Dictionnaire raisonné de bibliologie*. Paris : Villier. Disponible sur : <https://gallica.bnf.fr> Consulté le 26 avril 2017.

⁴³ ESTIVALS Robert, 1993. Préface. Petite anthologie francophone de la bibliologie. *Revue de bibliologie. Schéma et Schématisation*, n° 39, p. 5-11.

⁴⁴ OTLET Paul, 1934. *Traité de documentation : Le livre sur le livre*. Bruxelles : Editiones Mundaneum. Disponible sur : https://lib.ugent.be/fulltxt/handle/1854/5612/Traite_de_documentation_ocr.pdf Consulté le : 18 avril 2016.

⁴⁵ OTLET Paul, 1934. *Ibid.*

(Couzinet, 2000)⁴⁶. Pour lui, le livre est « composé d'une certaine matière servant de support. Celui-ci peut se présenter en feuilles d'une certaine dimension. Ces feuilles sont enroulées ou pliées. Dans ce dernier cas, elles constituent des cahiers composant des feuillets comportant plusieurs pages. Ceux-ci sont assemblés, cousus, brochés. Avec une couverture, ils sont reliés pour former un ensemble ou volume. Sur ce support sont inscrits des signes, un titre, des illustrations. [...] Ces signes, selon les périodes, sont copiés, multipliés, reproduits sous la forme manuscrite ou imprimée. Ils consignent une œuvre de l'esprit, un contenu intellectuel, des données intellectuelles, des connaissances, ce qu'on pourrait appeler la pensée écrite » (Estivals, 1978 : 19-20)⁴⁷. En 1964, en vue de s'accorder sur une signification commune du livre, l'Unesco lui attribue le sens d'une « publication non périodique imprimée comptant au moins quarante-neuf pages, pages de couverture non comprises, éditée dans le pays et offerte au public » (Estivals, 1993 : 385)⁴⁸. Cette définition viendra quelque peu figer le sens du mot.

Pour approcher la notion même de document, on doit d'abord l'étudier en tant qu'objet (Couzinet, 2004 : 26)⁴⁹. C'est ainsi que nous étudierons dans un premier temps l'objet livre dans ses matérialités physiques et textuelles (1.1.), nous approcherons les espaces des livres à travers la perception des espaces par les individus, nous nous intéresserons aux espaces documentaires (1.2.) et plus précisément au Centre de Documentation et d'information (CDI) (1.3.).

1.1. L'objet livre

C'est bien une réflexion sur le livre comme objet que nous souhaitons présenter. Les métamorphoses qu'il a subi durant son histoire nous amène à le repenser dans le temps passé, et dans ce qu'il est devenu aujourd'hui. Nous allons, dans une première partie, aborder la sa matérialité physique et son anatomie (1.1.1.), avant de voir, dans une deuxième partie, le contenu autrement dit, sa matérialité textuelle (1.1.2.).

1.1.1. Matérialité physique et anatomie d'un objet

Le mot « livre » nous vient du latin *liber* (1080) qui désigne la pellicule végétale située entre le bois et l'écorce extérieure (*cortex*) des arbres sur laquelle on écrivait avant la découverte du papyrus (Rey, 1993)⁵⁰. Le sens du mot est conservé même avec l'apparition du

⁴⁶ COUZINET Viviane, 2000. *Médiations hybrides : le documentaliste et le chercheur en sciences de l'information*. Paris : ADBS. 340 p.

⁴⁷ ESTIVALS Robert, 1978. *La bibliologie : introduction historique à une science de l'écrit. Tome 1 : la bibliométrie*. Paris : Société de bibliologie et de schématisation. 169 p.

⁴⁸ ESTIVALS Robert (dir.), MEYRIAT Jean (Collab.), RICHAUDEAU François (Collab.), 1993. « Livre ». Dans : *Les sciences de l'écrit : encyclopédie internationale de bibliologie*. Paris : Retz. p. 384-385. (Les encyclopédies du savoir moderne).

⁴⁹ COUZINET Viviane, 2004. Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode, *Communication & Langages*, n° 140, p. 19-29.

⁵⁰ REY Alain (dir.), REY-DEBOVE Josette (dir.), 1993. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert. 2493 p.

support papier fabriqué à partir de bandes découpées dans la tige du papyrus (Rey, 1993). En outre, la racine germanique *boko* désigne le hêtre et le bâton de hêtre sur lequel on gravait les runes. C'est donc, selon Robert Estivals, le support qui serait à la base du concept du livre (Estivals, 1993 : 384)⁵¹.

Penser le livre uniquement à partir de l'invention de l'imprimerie (1450) serait oublier le temps des copies manuscrites. Dans l'Antiquité (-3300 ; 476) et au Moyen Age (476 ; 1492), il était compris comme un assemblage de feuillets manuscrits ou imprimés destinés à être lus. Alain Rey explique comment le concept moderne de livre est postérieur à l'invention de l'imprimerie (Rey, 1993)⁵². L'évolution du mot renvoie à un écrit imprimé. Il existe une continuité entre l'histoire du livre manuscrit et celle du livre imprimé (Gilmont, 2004 : 21)⁵³.

Nous aborderons dans cette partie, l'évolution d'un support (1.1.1.1.) avant de nous approcher de son aspect physique, de son enveloppe corporelle (1.1.1.2.).

1.1.1.1. L'évolution d'un support

Au fil du temps, on note des changements morphologiques de cet objet. Les historiens Lucien Febvre et Henri-Jean Martin (1958)⁵⁴ décrivent, par exemple, le livre du XVI^e siècle comme une marchandise précieuse et fragile, lourde et encombrante. Pour le sociologue Denis Merklen, il est pendant longtemps considéré comme « l'emblème des lettrés » (Merklen, 2013)⁵⁵, il représente quelque chose de l'ordre du sacré, il est regardé comme un objet noble. Alain Rey remarque comment l'emploi du pluriel « les livres » comporte une valeur abstraite humaniste renvoyant à la culture et l'érudition. Un beau livre contient une valeur intellectuelle et esthétique (Rey, 1993)⁵⁶. Robert Darnton, quant à lui, relève qu'au XVIII^e siècle on parlait des livres comme aujourd'hui on parlerait d'un bon vin : « les gens regardaient le substrat matériel du livre et pas simplement le message verbal. Les lecteurs discutaient des degrés de blancheur, de la texture et de la souplesse du papier. Ils usaient d'un riche vocabulaire esthétique pour en décrire les qualités » (Darnton, 2012 : 69)⁵⁷.

Dans les années 1475-1480, on voit apparaître la page de titre. En France, la loi prescrit qu'y soient mentionnés tous les renseignements qui présentent l'ouvrage : le nom de l'auteur, le titre, le lieu d'édition, le nom de l'éditeur, la date de publication. Puis au XVI^e siècle, grâce aux imprimeurs humanistes, la pagination va devenir plus courante. Le livre va progressivement prendre l'aspect qu'on lui connaît aujourd'hui. Les éditeurs commencent à

⁵¹ ESTIVALS Robert (dir.), MEYRIAT Jean (Collab.), RICHAUDEAU François (Collab.), 1993. « Livre ». Dans : *Les sciences de l'écrit : encyclopédie internationale de bibliologie*. Paris : Retz. p. 384-385. (Les encyclopédies du savoir moderne).

⁵² REY Alain (dir.), REY-DEBOVE Josette (dir.), 1993. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Op.cit.*

⁵³ GILMONT Jean-François, 2004. *Une introduction à l'histoire du livre et de la lecture : du livre manuscrit à l'ère électronique*. Liège : Éditions du Céfal. 136 p. (Céfal Sup).

⁵⁴ FEBVRE Lucien, MARTIN Henri-Jean, 1958. *L'apparition du livre*. Paris : Albin Michel. 538 p. (L'évolution de l'humanité).

⁵⁵ MERKLEN Denis, 2013. *Pourquoi brûle-t-on des bibliothèques ?* Villeurbanne : Presses de l'Enssib. 349 p. (Papiers).

⁵⁶ REY Alain (dir.), REY-DEBOVE Josette (dir.), 1993. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Op. cit.*

⁵⁷ DARNTON Robert, 2012. *Apologie du livre*. Paris : Gallimard. 315 p. (Folio, Essais, 570).

imposer des caractères d'imprimerie romains d'une taille plus grande que les caractères gothiques et plus lisibles. Les textes ne sont plus imprimés en colonnes, mais « à longue ligne ». Elles sont plus espacées, rendant le texte plus clair, et les titres des chapitres davantage mis en valeur (Febvre, Martin, 1958 : 150-156)⁵⁸. Roger Laufer (1986)⁵⁹ explique comment les éditeurs voyant le texte entouré de notes, de commentaires et d'interprétations, choisissent de les changer de place pour les faire figurer en bas de page, puis en fin de chapitre. Les paragraphes, alinéas, chapitres, titres, index, notes et tables des matières interviennent comme autant de « balises visuelles et intellectuelles » qui aident le lecteur à se repérer et à évoluer dans le texte (Lelièvre, 2007)⁶⁰.

L'imprimerie permet la multiplication des textes et progressivement le livre devient moins précieux. Le lecteur souhaite un format plus petit, plus maniable et consultable ailleurs qu'en bibliothèque : « on souhaite le transporter facilement afin de le consulter ou de le lire partout et à toute heure » (Febvre, Martin, 1958)⁶¹. « Le temps du livre est rythmé par la forme de la page et par sa taille » (Melot, 2006 : 48)⁶². L'imprimerie joue aussi un rôle dans la fixation des langues (Febvre, Martin, 1958 : 465)⁶³. Au XVII^e siècle, les langues nationales prévalent. Et l'unification d'une langue écrite par les éditeurs, fixe une orthographe et permet de rendre les textes accessibles à un maximum de lecteurs. Dans leur entreprise, ils favorisent les langues vulgaires et unifient les formes grammaticales et le vocabulaire.

D'un point de vue historique, ces recherches typographiques et ses changements de la page et du livre interviennent parce que les hommes voient combien cette restructuration de l'objet sert la lecture et la production de sens (Laufer, 1986 : 85)⁶⁴. Roger Laufer rappelle que le lecteur ignore bien souvent que les éditeurs « adaptent silencieusement les ouvrages aux habitudes contemporaines, pour l'orthographe, la ponctuation, les caractères, la mise en pages, le papier, en les insérant dans une collection, bref en les offrant à leur lecture » (Laufer, 1982 : 147)⁶⁵. Les évolutions du livre viennent servir les lecteurs.

1.1.1.2. L'enveloppe corporelle du livre

La philosophe Valérie Lelièvre s'interroge pour savoir si nous lisons plutôt un texte, des pages ou bien un livre (2007)⁶⁶. Dans le langage courant, nous lisons un livre ou une page, mais plus rarement un texte. Le mot « texte » est davantage entendu lorsqu'il s'agit de l'extrait d'une œuvre ou encore d'un texte avant publication. Il serait dématérialisé, comme

⁵⁸ FEBVRE Lucien, MARTIN Henri-Jean, 1958. *L'apparition du livre*. *Op. cit.*

⁵⁹ LAUFER Roger, 1986. L'énonciation typographique : hier et demain, *Communication et langages*, n° 68, p. 68-85.

⁶⁰ LELIÈVRE Valérie, 2007. La page : entre texte et livre. Dans : MILON Alain, PERELMAN Marc. *Le livre et ses espaces*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Nanterre. p. 155-172.

⁶¹ FEBVRE Lucien, MARTIN Henri-Jean, 1958. *L'apparition du livre*. *Op. cit.*

⁶² MELOT Michel, 2006. *Livre*, Paris : L'Œil neuf éditions, 197 p. (l'âme des choses).

⁶³ FEBVRE Lucien, MARTIN Henri-Jean, 1958. *Op. cit.*

⁶⁴ LAUFER Roger, 1986. L'énonciation typographique : hier et demain, *Communication et langages*, n° 68, p. 68-85.

⁶⁵ LAUFER Roger, 1982. L'esprit de la lettre : D'une lecture matérielle des livres, *Le débat*, Vol. 5, n° 22, p. 146-159.

⁶⁶ LELIÈVRE Valérie, 2007. La page : entre texte et livre. *Op. cit.*

vidé de son enveloppe corporelle. Plus qu'il ne se lit, le texte s'étudie, s'explique, s'analyse. Pour la philosophe, le texte s'oublie pour garder en mémoire le cadre matériel dans lequel il a été lu.

Étudier le livre, permet d'aborder ses propriétés. Fermé, il n'est rien, qu'un simple objet parfois décoratif. Ouvert, il révèle toute sa valeur, sa richesse, sa force, à celui qui le scrute. L'objet livre possède des caractéristiques qui lui sont propres : une ossature, une couleur, une texture, un poids, une taille, une odeur ; son anatomie reprend celle du corps humain : il est doté d'une coiffe, d'un dos, de nerfs, il est couvert de peau. Bérénice Waty travaille sur l'anthropologie des pratiques lectorales. Pour elle, « on connaît le vocabulaire anthropomorphique qui sert à désigner le dos du livre, le pied de page, ou encore les nerfs de sa reliure » (Waty, 2008)⁶⁷. Le dos est l'édifice du livre, c'est lui qui réunit les pages, « tel le pilier, en assure la solidité et la stabilité » (Lelièvre, 2007)⁶⁸. La colonne du texte peut être comparée à la colonne vertébrale de l'homme. La symétrie du livre pose son équilibre, révélant les deux pages face à face. La forme des lettres rappelle l'anatomie et leur dessin, leur taille, sera plus tard appelé corps. Un corps de texte qui s'inscrit dans un corps de livre. Tous ces éléments permettent de souligner, « la silhouette du livre », qui renverrait le reflet de l'être humain. Le livre est perçu comme l'enveloppe corporelle du texte. Ce dernier se voit modifié par la transformation due à l'édition. La mutation du texte en livre doit respecter l'écrit originel, « rester fidèle au texte, servir son sens, pour ne pas le dénaturer, du moins doit-elle [l'édition] s'y efforcer, quitte à induire des prouesses techniques ». On peut se demander avec l'auteur, lequel du texte ou du format du support doit s'adapter à l'autre. Est-ce le livre ou bien le texte ? Pour elle, « le texte et le livre font corps pour faire sens » (Lelièvre, 2007)⁶⁹.

Le livre peut apparaître comme un objet de perception, un objet sensible. « La couverture est, avec le pli, le second trait spécifique du livre. Elle enferme le contenu à l'intérieur du support » (Melot, 2006 : 50)⁷⁰. La couverture participe à l'idée que l'objet livre a un début et une fin, elle souligne aussi son unité physique. C'est un objet clos, fini, quantifiable. Au départ, la couverture vient protéger le contenu fragile des intempéries. Elle est la partie visible du livre, elle joue un rôle protecteur. Elle apparaît comme l'objet de tous les possibles. Elle appelle à la capacité de chacun à se projeter dans un imaginaire, dans la pensée d'un autre. Elle demande au lecteur de s'imaginer lecteur avant d'avoir lu la première ligne simplement à partir d'indices qui peuvent l'induire en erreur ou le guider. La couverture est un appel au lecteur et lui demande de faire une démarche, d'avoir une intention envers l'objet. Cet élan est parfois empreint d'une curiosité qui rend l'effort plus facile. Cette curiosité se traduit par une envie de connaître, une envie d'apprendre, une envie d'être conforté ou bousculé.

La page constitue un segment du livre, ne se suffisant pas à elle-même. Elle a besoin des autres pages et de la continuité du texte. « Un livre à une page n'a jamais été un livre » remarque la philosophe Valérie Lelièvre (2007). L'auteur, puis le lecteur, s'approprie la page,

⁶⁷ WATY Bérénice, 2008. Auto-biblio-graphies : voir et lire le lecteur. Typologie exploratoire de bibliothèques conçues comme des « autoportraits » de grands lecteurs, *Conserveries mémorielles*, #5 -1, p. 20-37.

⁶⁸ LELIÈVRE Valérie, 2007. La page : entre texte et livre. *Op. cit.*

⁶⁹ LELIÈVRE Valérie, 2007. *Ibid.*

⁷⁰ MELOT Michel, 2006. *Livre, Op. cit.*

comme il le fait d'un territoire. Il projette le monde « sur un espace taillé sur mesure à ses dimensions corporelles ». La philosophe s'intéresse aux mouvements du lecteur. Ce dernier peut tenir le livre dans une main et écrire de l'autre. Les marges blanches du texte lui appartiennent, elles forment « la zone du lecteur » dans ce qu'elles lui permettent de tenir le livre sans occulter les mots de ses doigts. Les blancs de la page, marges et interlignes peuvent donner l'occasion d'apposer des commentaires comme un prolongement à l'écrit de l'auteur (Lelièvre, 2007)⁷¹. Cette enveloppe corporelle du livre et des textes nous conduit à interroger les contenus.

1.1.2. Matérialité textuelle

Le philosophe Alain Milon propose de regarder le livre non comme un objet industriel, culturel, historique, littéraire ou artistique, mais comme un objet identifiable par tous (Milon, 2007)⁷². Il interroge son espace propre, son architecture générale, ses dimensions. Il voit dans son intérieur, un contenu, une matière textuelle, des lieux imaginaires que les mots mettent au jour. À la manière de Magritte, il s'interroge : si le livre n'était pas un livre ? Comme pour rappeler au lecteur que « tous les livres ne sont pas écrits mais en cours d'écriture, séquences d'écriture potentielle que seul le lecteur rend possibles » (Milon, 2007)⁷³. La page du livre est un support de signes. Elle donne du sens à la pensée humaine à travers l'écriture. Elle est le lieu d'une incarnation humaine, un lieu de pensée, elle est un cadre, une unité physique et visuelle aux contours bien nets (Lelièvre, 2007)⁷⁴.

Le livre contient des codes linguistiques qui font de lui un objet de culture. Maryanne Wolf, chercheur en neurosciences, évoque ce qu'elle appelle « la langue des livres » (Wolf, 2015 : 132-137)⁷⁵. Il s'agit d'une langue qui leur est propre, qu'on ne parle pas, qui appartient seulement à cet objet. Cette langue est confortée par des codes bien à elle. Elle possède son vocabulaire, sa grammaire et des formes syntaxiques. Ce langage se retrouve dans la description des espaces qu'elle décrit, des différents personnages qu'elle met en scène. Personne ne parle de la sorte. Les expressions comme « il était une fois » ou « il y a fort longtemps », et les mots comme « elfe » ne font pas partie de nos conversations courantes. Ils appartiennent à la langue employée dans les livres (Wolf, 2015 : 133)⁷⁶.

Certains auteurs choisissent de raconter l'univers du livre dans leurs écrits. C'est ainsi que dans certains récits, il devient un personnage à part entière. On peut se demander si cela est le signe d'un attachement à ce support (Guibert-Lassalle, 2007)⁷⁷. L'inscription du livre et de la lecture dans le livre n'est pas un fait nouveau en littérature. Cette mise en abyme du livre (Glinoyer, Paquette, 2011)⁷⁸ met en lumière les procédés de fabrication, les procédés

⁷¹ LELIÈVRE Valérie, 2007. La page : entre texte et livre. *Op. cit.*

⁷² MILON Alain, 2007. Entre-ouverture d'espaces multiples. Dans : MILON Alain, PERELMAN Marc. *Le livre et ses espaces*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Nanterre, p. XI-XVI.

⁷³ MILON Alain, 2007. *Ibid.*

⁷⁴ LELIÈVRE Valérie, 2007. La page : entre texte et livre. *Op. cit.*

⁷⁵ WOLF Maryanne, 2015. *Proust et le calamar*. Angoulême : Abeille et castor. 407 p.

⁷⁶ WOLF Maryanne, 2015. *Ibid.*

⁷⁷ GUIBERT-LASSALLE Anne, 2007. Le livre, personnage en danger, *Études*, Vol. 407, n° 12, p. 621-628.

⁷⁸ GLINOER Anthony, PAQUETTE Caroline, 2011. Le livre dans le livre : représentations, figurations, significations, *Mémoires du livre*, Vol. 2, n° 2.

d'écriture, les métiers, la place du livre dans la vie des personnages. La littérature regorge de titres qui décrivent des espaces documentaires, des bibliothèques, des librairies, des personnages passeurs de textes ou des héros lecteurs. Parmi eux, on peut citer à titre d'exemples : *Fahrenheit 451*⁷⁹, *Des Fleurs pour Algernon*⁸⁰, *Everything everything*⁸¹. Pour l'auteur et illustrateur Anne Guibert-Lassalle, cette manière d'introduire le livre dans le livre est un indicateur à portée sociologique qui témoignerait d'une crainte de la disparition du livre (Guibert-Lassalle, 2007)⁸².

Nous avons vu que le livre a une histoire marquée par la matérialité de son support. Son contenu est le reflet de la pensée humaine. Mais il est aussi un « objet spatial » qui occupe un espace propre, que peut-on dire des espaces des livres ?

1.2. Les espaces des livres

Alain Milon voit le livre comme un objet qui se situe dans un espace dont il occupe un territoire. Il en parle comme d'un « objet spatial » avec une architecture qui lui est propre. Ses espaces sont pluriels : espace de l'objet physique, espace de la page, espace des paragraphes, des lettres, des signes, des mots. L'auteur oppose ces espaces continus, aux espaces discontinus attribués à l'acte de lire : des temps de lecture et d'autres d'interruption de la lecture. Il évoque aussi les lieux dans lesquels on trouve les livres (Milon, 2007)⁸³. Des lieux dans lesquels on peut les attendre comme les bibliothèques ou les centres de ressources et des lieux où on ne les attend pas, comme le coin d'une rue, les jardins publics, les cabines téléphoniques. Dans une bibliothèque, le livre, perçu comme un « bout de territoire », peut aussi laisser la place à un lieu vide, dans le cas où il a disparu ou a été emprunté. Penser les espaces des livres, nous amène à aborder l'espace documentaire (1.2.1.), puis l'héritage des bibliothèques et la mise en place des CDI comme lieux qu'occupent les livres (1.2.2.) et enfin à rechercher comment a été étudiée l'appréhension des espaces par les individus (1.2.3.).

1.2.1. De l'espace à l'espace documentaire

Avant de poursuivre, il convient de distinguer le lieu de l'espace. Selon le *Dictionnaire historique de la langue française*, la notion de lieu vient du latin *locus*, qui désigne la place, l'endroit. Le lieu est défini comme une « portion déterminée de l'espace » (Rey, 2016 : 1269)⁸⁴. Dès le XIII^e siècle, l'espace a désigné une étendue ou encore la dimension d'un lieu. Plus tard, au XVII^e siècle, la notion d'espace indique une étendue, un milieu dans lequel on observe des phénomènes ou des abstractions faisant l'objet d'une étude.

⁷⁹ BRADBURY Ray, 2012. *Fahrenheit 451*. Paris : Gallimard. 244 p.

⁸⁰ KEYES Daniel, 2001. *Des fleurs pour Algernon*. J'ai Lu, 251 p.

⁸¹ YOON Nicola, 2016. *Everything everything*. Paris : Bayard jeunesse, 368 p.

⁸² GUIBERT-LASSALLE Anne, 2007. *Op. cit.*

⁸³ MILON Alain, 2007. Entre-ouverture d'espaces multiples. Dans : MILON Alain, PERELMAN Marc. *Le livre et ses espaces*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Nanterre, p. XI-XVI.

⁸⁴ REY Alain (dir.), 2016. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert. Vol 1. 1306 p.

Pour le philosophe Dominique Pradelle, l'espace employé au singulier engage « la manière qu'a l'homme d'être à l'espace » (Pradelle, 2008)⁸⁵.

Le lieu : « est un lieu d'ordre (quel qu'il soit) selon lequel des éléments sont distribués dans des rapports de coexistence. S'y trouve donc exclue la possibilité, pour deux choses, d'être à la même place. La loi du "propre" y règne : les éléments considérés sont les uns à côté des autres, chacun situé en un endroit "propre" et distinct qu'il définit. Un lieu est donc une configuration instantanée de positions. Il implique une indication de stabilité » (Certeau, 1990 : 172)⁸⁶. Dans cette définition du lieu, chaque individu, chaque chose, a sa place propre et offre une stabilité spatiale. Par opposition au lieu, l'anthropologue Marc Augé, propose de définir les non-lieux. Ils comprennent tant les espaces de circulation qu'il appelle « les installations nécessaires à la circulation des personnes et des biens » que les moyens qui les transportent. Il cite en exemple les échangeurs, les voies-rapides, les aéroports, les grands centres-commerciaux, les camps de réfugiés (Augé, 1992 : 48)⁸⁷. Retenons aussi la distinction opérée par le philosophe Michel de Certeau entre lieu et espace. Le lieu serait une configuration de positions qui organise un ordre et qui implique une stabilité. L'espace, lui, serait animé par les mouvements humains qui s'y déploient ; il trouverait son sens et son identité à partir des effets produits par les opérations qui s'y déroulent : « l'espace est un lieu pratiqué » (Certeau de, 1980)⁸⁸.

Qu'est-ce qui fait d'un espace donné, un espace documentaire ? Quelles sont ses spécificités ? Le site internet de l'École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques (ENSSIB)⁸⁹ énumère les différentes appellations qui servent à désigner un service de documentation : un centre de documentation et d'information, un centre de documentation, une unité documentaire, un centre de ressources documentaires, un service d'information, un e-learning center, un data center. Ces dénominations diffèrent en fonction de l'implantation même de l'espace documentaire. Nous distinguons trois espaces consacrés aux livres : la bibliothèque, le centre de documentation et la boîte à livres. Nous aurions pu aussi évoquer les coins lecture présents dans certaines classes pour inciter les élèves à lire (Frier, Vadcar, 2017)⁹⁰. Mais interrogeons la bibliothèque en tant qu'espace documentaire.

Du latin *bibliotheca* (1493), le mot désigne d'abord la salle où sont rangés les livres. Puis, du grec *bibliothêkê* « case pour un livre », il désigne le meuble, l'armoire, le coffre dans lequel on range des livres (Rey, 2016 : 236)⁹¹. Par extension, la bibliothèque devient le lieu, plus ou moins vaste, destiné à protéger, ranger et conserver les livres. Historiquement la

⁸⁵ PRADELLE Dominique, 2008. Comment penser le propre de l'espace ? *Les Temps Modernes*, Vol. 4, n° 650, p. 75-100.

⁸⁶ CERTEAU Michel de, 1990. Pratiques d'espace. Dans : *L'invention du quotidien. 1. arts de faire*. Paris : Gallimard. p. 137-191. (Folio essais n° 146).

⁸⁷ AUGÉ Marc, 1992. *Non-lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Éditions du Seuil. 149 p. (La librairie du XXIe siècle).

⁸⁸ CERTEAU Michel de, 1980. *La Culture au pluriel*. Paris : C. Bourgois. 256 p.

⁸⁹ Disponible sur : <http://www.enssib.fr/content/bibliotheque/centre-de-documentation-definitions-et-caracteristiques> Consulté le 21 mai 2017.

⁹⁰ FRIER Catherine, VADCAR Anne, 2017. Mais qu'est-ce qui se passe dans le coin lecture ?, *Repères*, n° 55, p. 133-157.

⁹¹ REY Alain (dir.), 2016. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert. Vol 1. 1306 p.

bibliothèque est un lieu dévolu à la conservation des documents (Fabre, Couzinet, 2008)⁹². Frédéric Barbier pense la bibliothèque comme une institution, une bureaucratie dans sa manière de classer, d'inventorier et d'archiver. La bibliothèque-médiathèque publique est un lieu de transferts culturels (Barbier, 2015)⁹³. En 1880, on recense sur l'ensemble du territoire français environ trois cent cinquante bibliothèques municipales. Elles portent différentes appellations : bibliothèques de départements, bibliothèques des villes, bibliothèques de provinces, bibliothèques communales, bibliothèques publiques. La diversité de ces qualifications révèle une partie de l'histoire de leur constitution (Quach, 2013 : 9)⁹⁴.

En 1935, Suzanne Briet⁹⁵, bibliothécaire, répertorie l'ensemble des centres de documentation en France. Pour ce faire, elle commence par définir les critères qui caractérisent ces lieux. C'est un « ensemble de services où une documentation générale ou spéciale, complète ou partielle, est méthodiquement organisée pour être mise à la disposition des intéressés. Il comprend des services de conservation (documents ou références), de dépouillement et de diffusion » (Briet, Gérard, 1935)⁹⁶. Cet extrait expose une réflexion qui est en train de se mettre en place entre les deux guerres, autour de l'instauration d'espaces dédiés à la documentation et à ses différents services (enregistrement, dépouillement, mise à disposition des documents) et d'une professionnalisation des personnes qui y travaillent. Il sera complété plus tard, en 1950, par les trois lettres destinées à des personnalités du domaine et publiées sous le titre « Qu'est-ce que la documentation ? » (Briet, 1950)⁹⁷.

On peut se demander si les boîtes à livres, installées sur le territoire français par différentes communes pour favoriser la circulation d'ouvrages, constituent des espaces documentaires. Dans un esprit citoyen, elles proposent des ressources mises en partage, en accès libre, avec un principe d'incitation à échanger un livre contre un autre (Maurel, 2017)⁹⁸. Le juriste Lionel Maurel parle de « tragédie des communs » dès lors que les individus vandalisent, détruisent ou volent, parfois pour revendre, les ressources mises en commun. Si une communauté parvient à s'organiser et à assurer leur préservation, alors elle arrivera à donner un sens à une pratique. Mais de là à constituer un espace documentaire il y a un pas à franchir, car si elles rassemblent des livres à destination de publics variés, peuvent favoriser la circulation de connaissances, on a du mal à y voir de réels espaces de travail.

L'espace documentaire peut être défini comme « un lieu, un espace de travail, dans lequel sont rassemblées et organisées des collections pluridisciplinaires, inscrites sur

⁹² FABRE Isabelle, COUZINET Viviane, 2008. Désir, curiosité, culture informationnelle : l'organisation des savoirs au cœur de l'histoire des idées, *Revue Canadienne des sciences de l'information et de la bibliothéconomie*, Vol. 32. p. 85-105.

⁹³ BARBIER Frédéric, 2015. *Histoires des bibliothèques : d'Alexandrie aux bibliothèques virtuelles*. <https://www.franceculture.fr/conferences/ecole-nationale-des-chartes/histoire-des-bibliotheques-dalexandrie-aux-bibliotheques> Consulté le 04 mai 2017.

⁹⁴ QUACH Cécile, 2013. *Histoire des bibliothèques municipales de 1880 à 1910 : vers une modernisation ?* Diplôme de conservateur de bibliothèque, Université de Lyon, 70 p.

⁹⁵ Cet auteur s'est aussi intéressé dès 1946 à l'enseignement de la documentation en France. Elle a réalisé une enquête publiée en 1950 sur la formation professionnelle des bibliothécaires et des documentalistes.

⁹⁶ BRIET Suzanne, GÉRARD Jean, 1935. *La documentation en France. Répertoire des centres de documentation existant en France*. Paris : Union française des organismes de documentation, 146 p.

⁹⁷ BRIET Suzanne, 1950. *Qu'est-ce que la documentation ?* Paris : Edit. 48 p. (Collection de Documentologie).

⁹⁸ MAUREL Lionel, 2017. La végétalisation des villes et la tragi-comédie des communs, *Vacarme*, n° 81, p. 46-52.

différents types de supports, et destinées à des publics variés » (Fabre, Gardiès, 2009 : 84)⁹⁹. L'espace documentaire est une « structure porteuse de sens, pensé à partir de règles et de codes organisant le savoir (classification, espaces et sous-espaces) » (Maury, Etévé, 2010)¹⁰⁰. Il constitue pour Georges Mesmin une « forme silencieuse d'enseignement » (Mesmin, 1973)¹⁰¹. Isabelle Fabre explique comment il « ne se pense pas seulement en terme de lieu de circulation ou d'interactions mais qu'il est pensé comme lieu d'accompagnement de la transformation de l'information par le récepteur » (Fabre, 2013)¹⁰². Cet auteur ajoute ainsi à l'espace documentaire, la notion de médiation. En SIC, les concepts d'espace et de médiation sont intimement noués. C'est ainsi que pour Bernard Lamizet, les centres de documentation et les bibliothèques constituent des espaces de présentation dans lesquels la médiation culturelle s'inscrit dans les objets montrés au public (Lamizet, 1999)¹⁰³. Comment, en France les CDI, centres de documentation spécifiques à l'enseignement du second degré, se sont-ils progressivement mis en place ?

1.2.2. L'héritage des bibliothèques et la mise en place des CDI

Giorgio Agamben envisage la bibliothèque comme un dispositif, un ensemble de discours, de structures matérielles, de technologies intellectuelles et de ressources humaines mobilisées (Agamben, 2007)¹⁰⁴ pour donner à lire et guider les pratiques des lecteurs (Chapron, 2016 : 20)¹⁰⁵. Pour le sociologue Denis Merklen, l'école et les bibliothèques demeurent des « sanctuaires de la culture écrite » (Merklen, 2013)¹⁰⁶. Les bibliothèques, dans un effort pour se différencier de l'école, ouvrent leurs fonds documentaires à des supports autres que les livres, comme les disques compacts, les films, les jeux, des plateformes numériques. Mais malgré cette diversité, elles continuent à être perçues comme des temples de l'écrit. L'anthropologue, Bérénice Waty, les décrit comme des « temples du livre », des

⁹⁹ FABRE Isabelle, GARDIÈS Cécile, 2009. Dispositifs info-communicationnels spécialisés et ambition cognitive : exemple de l'enseignement agricole. Dans : COUZINET, Viviane. *Dispositifs info-communicationnels - Questions de médiations documentaires*. p. 71-105.

¹⁰⁰ MAURY Yolande, ETÉVÉ Christiane, 2010. L'information-documentation et sa mise en scène au quotidien : la culture informationnelle en questions. Rapport de recherche. Université Lille 3. 16 p. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00986154/document> Consulté le 04 octobre 2017.

¹⁰¹ MESMIN Georges, 1973. *L'enfant, l'architecture et l'espace*. Paris : Casterman, 190 p. (E 3. Enfance, éducation, enseignement).

¹⁰² FABRE Isabelle, 2013. L'espace documentaire comme lieu de médiations. *Les cahiers d'Esquisse*, n° 4, p. 47-59.

¹⁰³ LAMIZET Bernard, 1999. *La médiation culturelle*. Paris : Montréal : L'Harmattan, 447 p. (Communication et civilisation).

¹⁰⁴ AGAMBEN Giorgio, 2007. *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Payot & Rivages. 49 p. (Rivages poche. Petite bibliothèque).

¹⁰⁵ CHAPRON Emmanuelle, 2016. *Mémoire de synthèse. Travailler avec les livres, XVIII^e-XXI^e siècle*. Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches.

¹⁰⁶ MERKLEN Denis, 2013. *Pourquoi brûle-t-on des bibliothèques ? Op. cit.*

« silos de connaissances », ou encore des « lieux de savoir » (Waty, 2014 : 5¹⁰⁷ ; Jacob, 2014¹⁰⁸).

L'accès aux livres suppose une maîtrise de la langue écrite et la bibliothèque en tant que lieu de conservation des documents écrits, peut inquiéter tant cette condition peut en opprimer certains. Si cette exigence n'est pas nécessaire pour fréquenter une bibliothèque, elle est fortement ressentie pour qui souhaite s'intégrer politiquement et socialement. Denis Merklen a mené des enquêtes auprès de bibliothécaires. Il a recensé soixante-quatorze bibliothèques incendiées entre 1994 et 2014 (Merklen, 2013)¹⁰⁹. Tentant de comprendre pourquoi des écoles et des bibliothèques sont prises pour cibles, il pense que ces violences s'inscrivent dans un ressentiment, un mouvement de révolte qu'éprouvent les auteurs des faits à l'égard des institutions en place. Dans un entretien, un jeune lui confie : « ils mettent des bibliothèques pour nous endormir, pour qu'on reste dans notre coin, tranquilles, à lire ». D'autres jeunes écrivent leur détresse sur un blog. Un projet de rénovation urbaine a remplacé des bâtiments de leur quartier par une bibliothèque moderne. Ces propos peuvent permettre de mieux comprendre le comportement de certains jeunes dans leur rapport au livre. Le CDI en tant qu'espace documentaire apparaît dans un contexte historique particulier. Après la seconde guerre mondiale, la France est en pleine reconstruction, en pleine croissance industrielle et les besoins en information ne sont plus les mêmes. Les services de documentation se développent au sein des entreprises et dans les lieux où les documents sont de plus en plus nombreux. Cependant, il convient de trouver des outils pour rapprocher les usagers des informations croissantes. C'est dans ce contexte que naît dans les années 1950, au sein du Ministère de l'Éducation nationale « une volonté de promouvoir et de systématiser l'usage du document dans l'enseignement » (Fabre, Couzinet, 2008)¹¹⁰. En 1958, le premier centre local de documentation pédagogique est mis en place. Il s'agit d'un service collégial de documentation établi dans le lycée Janson de Sailly (Paris 16^e). À partir de 1962, les Services de Documentation et d'Information (SDI), ancêtres des CDI, se mettent en place et se développent progressivement dans les établissements scolaires. Ils rassemblent de la documentation administrative et pédagogique (manuels scolaires, cartes, etc.) pour l'usage des personnels enseignants. « Ces structures marquent une rupture et une évolution décisive, car ils passent du concept classique de bibliothèque, à celui de centre de ressources documentaires et d'exploitation pédagogique du document » (Fabre, Couzinet, 2008)¹¹¹. Dans le système éducatif français, l'espace documentaire voit le jour « en complément de l'espace offert par les bibliothèques duquel il se distingue encore aujourd'hui sur bien des points » (Fabre, Couzinet, 2008)¹¹². En effet, les professionnels gestionnaires des centres de documentation et d'information ont une formation distincte de ceux exerçant dans les bibliothèques.

¹⁰⁷ WATY Bérénice, 2014. *Méditations sur le métier de bibliothécaire : et la médiation dans tout ça ?*

Disponible sur : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/64218-meditations-sur-le-metier-de-bibliothecaire-et-la-meditation-dans-tout-ca.pdf> Consulté le 20 juillet 2017.

¹⁰⁸ JACOB Christian, 2014. *Qu'est-ce qu'un lieu de savoir ?* Marseille : OpenEdition press. 120 p. (Encyclopédie numérique).

¹⁰⁹ MERKLEN Denis, 2015. Quand nos bibliothèques brûlent, *Vacarme*, 3, n° 72, p. 72-87.

¹¹⁰ FABRE Isabelle, COUZINET Viviane, 2008. Désir, curiosité, culture informationnelle. *Op. cit.*

¹¹¹ FABRE Isabelle, COUZINET Viviane, 2008. *Ibid.*

¹¹² FABRE Isabelle, COUZINET Viviane, 2008. *Ibid.*

En 1974, le rapport Tallon¹¹³ transforme les SDI en CDI. À ce moment-là, on compte environ mille huit cents CDI gérés par des documentalistes-bibliothécaires (Van Cuyck, Berger, Choffat, Gardien, Morin, 1998)¹¹⁴. Les politiques éducatives et, en particulier, la loi d'orientation sur l'éducation de 1989¹¹⁵ donnent une grande place à la maîtrise de la langue et à la lecture, donnant ainsi une légitimité au lieu CDI (Chapron, 2012 : 55)¹¹⁶.

Les circulaires de missions (1986¹¹⁷ ; 2017¹¹⁸) viennent conforter cette légitimité. La première, en 1986, s'adresse aux documentalistes-bibliothécaires. Elle décrit le CDI comme un espace documentaire organisé qui demande un apprentissage pour s'y repérer. L'organisation et les possibilités matérielles du CDI décrites dans le texte montrent qu'il sous-entend une disparité, des inégalités et des déséquilibres d'un espace documentaire à un autre. Le CDI y est présenté comme un lieu d'accueil des élèves, un lieu de rencontres et d'échanges, de relations entre les individus et les disciplines scolaires. Le documentaliste-bibliothécaire a pour mission d'organiser des actions pour les élèves en difficulté.

La seconde circulaire, publiée en 2017, désigne le CDI comme un « lieu de formation, de lecture, de culture et d'accès à l'information ». Il est à penser, du point de vue du professeur-documentaliste¹¹⁹, d'une part comme espace, dans un système comprenant l'ensemble des « différents lieux de vie et de travail des élèves ». D'autre part, comme « lieu privilégié d'ouverture de l'établissement sur son environnement ainsi qu'un espace de culture, de documentation et d'information, véritable lieu d'apprentissage et d'accès aux ressources pour tous. » En employant le terme de « ressources », le législateur englobe tous les supports médiatiques y compris les livres de littérature pour la jeunesse, les documentaires, les périodiques et les ressources numériques.

Dans ses travaux de recherche, Isabelle Fabre interroge le mot « centre » et la manière dont cet espace est vécu par le professeur-documentaliste. Elle se demande s'il s'agit d'un espace quelconque, d'un point de convergence ou de rayonnement. Le CDI se situe-t-il géographiquement ou simplement mentalement au cœur de l'établissement ? Elle explique comment le CDI joue un rôle fondamental dans le parcours d'apprentissage des élèves dans ce qu'il met à disposition des ressources informationnelles. Elle relève des dissonances allant à l'encontre de la notion même de centre. Elle montre comment le professeur-documentaliste

¹¹³ Rapport TALLON, 1974. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/index.php?id=193>
Consulté le 20 juillet 2016.

¹¹⁴ VAN CUYCK Alain, BERGER Patrice, CHOFFAT Bernard, GARDIEN Joëlle, MORIN Christine, 1998. *Rôles et enjeux des centres de documentation et d'information dans l'innovation pédagogique en région Rhône-Alpes*. Lyon : Université Jean Moulin-Lyon 3. 306 p.

¹¹⁵ Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Les_grands_textes/08/3/Loi_d_orientation_sur_l_education_1989_571_083.pdf Consulté le 20 juillet 2017.

¹¹⁶ CHAPRON Françoise, 2012. *Les CDI des lycées et collèges. De l'imprimé au numérique*. Paris : Puf. 315 p.

¹¹⁷ Circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986. Missions des personnels exerçants dans les centres de documentation et d'information. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/?id=209> Consulté le 20 juillet 2016.

¹¹⁸ Circulaire n° 13 du 30 mars 2017. Les missions des professeurs documentalistes. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733 Consulté le 30 mars 2017.

¹¹⁹ Dans la circulaire de 2017, le gestionnaire du lieu n'est plus désigné comme documentaliste-bibliothécaire mais comme professeur-documentaliste.

dénonce parfois un espace « délaissé, oublié, non reconnu et non valorisé [...] que ce soit par l'institution, les enseignants ou les élèves » (Fabre, 2011)¹²⁰.

Yolande Maury, chercheur en SIC, questionne, elle aussi, le CDI. Elle rappelle comment ce lieu, tantôt présenté comme un service, un centre, le cœur ou le poumon de l'établissement, est « révélateur des intentions des acteurs et organise les pratiques et les institutions ». Elle explique comment l'espace documentaire prend tout son sens et son identité par les activités qui s'y déroulent. Elle affirme que « le rapport à l'information-documentation est d'abord physique, d'autant plus que les usagers sont jeunes, la construction du sens s'effectuant du sensible vers l'intelligible ». L'espace documentaire vient favoriser la responsabilisation de l'élève, il est tourné vers la formation de futurs citoyens, il est encore un espace d'autonomie au service d'un projet personnel, ouvert et propice aux rencontres et aux échanges. Pour elle, au-delà de satisfaire les besoins d'information, l'espace documentaire permet « d'éveiller la curiosité » et de « donner des possibilités de se cultiver » (Maury, 2011)¹²¹.

Ces divers travaux nous amènent à nous interroger sur l'espace documentaire comme espace social. Comment les individus appréhendent-ils l'espace ?

1.2.3. L'appréhension des espaces par les individus

L'espace est perçu très différemment selon les individus. Plusieurs auteurs ont étudié ce rapport qu'ils entretiennent à l'espace. L'anthropologue américain Edward Twitchell Hall explique comment les personnes sont sensibles aux espaces et comment leurs expériences kinesthésique et visuelle diffèrent selon qu'ils sont Japonais, Européens ou Américains (Hall, 1971 : 73)¹²². L'adjectif kinesthésique renvoie à « la sensation de mouvement des parties du corps »¹²³. Il s'agit donc de la perception, de la sensibilité, des sensations, des impressions ressenties. L'individu peut faire appel à sa mémoire kinesthésique, au plaisir pris dans une situation ou dans un lieu donné. Selon Edward Hall, la culture des individus influencerait sur leur perception des espaces. Les personnes vivent des expériences très variées de l'espace car, même s'ils ne sont pas visibles, l'espace transmet des messages. Hall distingue l'espace visuel, le plus couramment utilisé par l'homme ; l'espace kinesthésique, l'espace thermique capté par la peau et l'espace tactile, qui permet au sujet par le toucher, de capter des informations sur son environnement direct. Par ses sensations, il entre en relation avec l'espace environnant et développe ainsi un sentiment inhibant ou stimulant (Hall, 1971 : 86)¹²⁴.

¹²⁰ FABRE Isabelle, 2011. La contribution de l'espace documentaire à la définition d'un tiers métier : professeur-documentaliste. Dans : *Professeur-documentaliste : un tiers métier ?* France : Educagri Éditions, p. 191-208.

¹²¹ MAURY Yolande, 2011. Espaces documentaires, espaces de savoir, espaces d'expérience : vers une redéfinition du modèle des CDI ? Dans : *Actes du 39^{ème} congrès annuel CAIS-ACSI - Les intersections : gens, lieux, information*, Université du Nouveau-Brunswick et Université Saint-Thomas, Fredericton, Nouveau-Brunswick (Canada), 2-4 juin 2011, Disponible sur : http://www.cais-acsi.ca/proceedings/2011/13_Maury.pdf Consulté le 16 avril 2018.

¹²² HALL Edward Twitchell, 1971. *La dimension cachée*. Paris : Seuil, 254 p. (Essais).

¹²³ CNTRL: Trésor de la langue française. Outils et Ressources pour un Traitement Optimisé de la Langue. Disponible sur : <http://www.cnrtl.fr>. Consulté le 16 avril 2017.

¹²⁴ HALL Edward Twitchell, 1971. *La dimension cachée*. Op. cit.

Quant à Georges Perec, dans son œuvre *Espèce d'espace*, il s'intéresse aux lieux de la vie quotidienne. Il approche l'espace à travers une tentative d'épuisement. Il cherche à voir autrement les espaces ordinaires : l'espace de la page investie par l'auteur, la chambre, l'appartement, l'immeuble ou le quartier. Il cherche à se les approprier en les regardant pour mieux les comprendre (Pérec, 1974)¹²⁵.

De son côté, Mathis Stock, professeur de géographie du tourisme, s'est intéressé à la manière dont les sociétés humaines appréhendent les dimensions spatiales. Il propose de réfléchir à la manière dont les individus pratiquent les lieux ce qu'il nomme « l'habiter ». Nous pourrions dire qu'un lieu porte en lui une identité propre, ressentie différemment selon les individus qui le créent, puis l'habitent. Le lieu peut alors sembler étranger ou familier. Mathis Stock s'interroge, dans un contexte géographique, sur les manières dont les individus pratiquent les lieux. Il explique que le rapport au lieu n'existe pas en soi, de façon indépendante ; pour lui, il est étroitement lié à la question des pratiques et des représentations (Stock, 2004)¹²⁶. Étudier les pratiques des lieux, au sens de Stock, c'est se situer du côté de la spatialité et non de l'espace (Lussault, 2003)¹²⁷ c'est-à-dire de ce « qui relève des actions spatiales des individus à travers différentes technologies et instruments ainsi que leurs langages et imaginaires ». Autrement dit, porter l'attention aux pratiques humaines dans un espace donné et à leurs interactions.

« Faire l'expérience d'un lieu » est pour le sociologue Julien Joanny un engagement de la part de l'individu, un engagement dans une pratique, la pratique du lieu. Et nous pouvons, dans la lignée de ses travaux, poser la question de la motivation des individus à vouloir vivre l'expérience d'un lieu. En s'appuyant sur plusieurs exemples, cet auteur montre que ce sont les sentiments de manque et de besoin qui font entrer les personnes dans un lieu. La rencontre avec un individu pratiquant le lieu peut faire entrer un autre individu auparavant exclu. Le sujet apprend à s'approprier l'espace. Une interaction se construit entre le lieu et les pratiques des usagers. Le lieu ne fixe pas le collectif, il opère sur les individus un mouvement de chacun dans leur adaptation, leur apprivoisement aux contraintes exigées par le lieu (Joanny, 2012 : 195-287)¹²⁸.

Chaque peuple fonctionne avec des cadres et des références politiques, sociales, culturelles différentes. Les bibliothèques et les centres documentaires existent dans cette diversité : ils sont à l'image des communautés de lecteurs qui les fréquentent (Calenge, 2015)¹²⁹. Ces lieux sont des espaces sociaux et culturels. Qu'en est-il des CDI en France ?

¹²⁵ PEREC Georges, 1974. *Espèces d'espaces*. Paris : Galilée. 200 p.

¹²⁶ STOCK Mathis, 2004. L'habiter comme pratique des lieux géographiques, *EspacesTemps.net*, Travaux. Disponible sur : <http://www.espacestems.net/articles/habiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques/> Consulté le : 21 mai 2017.

¹²⁷ LUSSAULT Michel, 2003. Spatialité. Dans : LUSSAULT Michel et LEVY Jacques (dir.). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin. 1034 p.

¹²⁸ JOANNY Julien, 2012. *Entre inscription et subversion, les lieux culturels intermédiaires. Des expériences aux creux des villes*. Thèse de doctorat en Sociologie, Université de Grenoble, 583 p.

¹²⁹ CALENGE Bertrand, 2015. *Les bibliothèques et la médiation des connaissances*. Paris : Éd. Du Cercle de la librairie. 147 p. (Bibliothèques).

1.3. Le CDI, un lieu alternatif

Si nous questionnons l'espace CDI du point de vue des usagers élèves, nous pouvons dire qu'ils en ont leurs propres représentations et en ont aussi des attentes variées. Ils s'emparent de cet espace et y mènent différentes activités en fonction de ce que leur propose l'institution. Pour comprendre en quoi le CDI est un lieu alternatif, il nous paraît possible de le circonscrire comme un lieu de pratiques et de culture (1.3.1.). Puis nous chercherons comment ses différentes appropriations ont été analysées (1.3.2.).

1.3.1. Un lieu de pratiques et de culture

1.3.1.1. Lieu de pratiques

Marie Després-Lonnet (2014)¹³⁰, chercheur en SIC, travaille sur la médiation des savoirs et sur l'analyse des usages dans les environnements numériques. Elle propose d'ajouter à la notion de lieu, celle de pratique. Pour elle, le « lieu de pratique » serait associé à un comportement donné, convenu socialement, qui serait collectif et partagé. Cette définition du « lieu de pratique », que nous entendons comme un singulier générique, prend tout son sens lorsque les individus choisissent de donner la même signification à un lieu à travers la pratique qu'ils en font. L'auteur s'est intéressé à des « lieux de savoirs » au sens que lui donne Christian Jacob (Jacob, 2014)¹³¹ et explique comment l'affectation de certaines pratiques à certains lieux permet d'organiser la vie sociale. Les individus entrant dans un lieu ont des attentes par rapport à ce lieu et aux documents qu'ils contiennent (Després-Lonnet, 2014)¹³². Le lieu de pratiques est ainsi un lieu anthropologique dans ce qu'il constitue une construction sociale qui englobe des acteurs, des activités, des comportements, des compétences professionnelles, des normes et des rites (Augé, 1992¹³³ ; Goffman, 1973¹³⁴).

La plupart des études ethnographiques en bibliothèque centrent leur réflexion sur les comportements des personnes qui utilisent les équipements documentaires. Stéphane Wahnich, explique que chaque lieu peut « développer ses propres comportements, donc ses propres lois. Il est vrai que le spatial, par ce qu'il offre à voir et par ce qu'il rend possible de faire, permet à chaque équipement d'être l'objet d'une loi ethnographique particulière »

¹³⁰ DESPRÉS-LONNET Marie, 2014. *Temps et lieux de la documentation. Transformation des contextes interprétatifs à l'ère d'internet*. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Lille Nord de France. 215 p.

¹³¹ JACOB Christian, 2014. *Qu'est-ce qu'un lieu de savoir ?* Marseille : OpenEdition press. 120 p. (Encyclopédie numérique).

¹³² DESPRÉS-LONNET Marie, 2014. *Temps et lieux de la documentation. Transformation des contextes interprétatifs à l'ère d'internet*. *Op. cit.*

¹³³ AUGÉ Marc, 1992. *Non-lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité*. *Op. cit.*

¹³⁴ GOFFMAN Erving, [1959] 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1, La présentation de soi*. Paris : Les Éditions de Minuit. 251 p. (Le sens commun).

(Wahnich, 2006)¹³⁵. Pour Marie Després-Lonnet, le concept de lieu permet d'exprimer « le caractère topique et référentiel des pratiques humaines » (Després-Lonnet, 2014)¹³⁶.

Pour les individus, pratiquer un lieu ce n'est pas simplement le fréquenter, mais c'est en faire l'expérience. Cela peut passer, par exemple, par l'approche des ressources. Pour mieux comprendre comment les individus font l'expérience d'un lieu, nous allons voir comment ils se comportent dans un lieu de culture.

1.3.1.2. Lieu de culture

Le sociologue Julien Joanny s'est intéressé aux lieux culturels intermédiaires. Pour lui, le lieu de culture est avant tout un lieu de vie sociale. Nous retrouvons dans cette idée les dimensions de partage, d'échanges, de rapports entre les individus et d'enrichissements grâce aux interrelations. L'auteur parle « d'expériences où s'entremêlent l'individuel et le collectif ». Pour lui, le lieu n'est pas seulement le cadre de pratiques culturelles, le lieu existe bien du point de vue physique avec ses murs, son toit, ses portes, mais il comprend aussi une dimension symbolique. Il ne devient culturel qu'à partir du moment où ses occupants interagissent pour en faire un lieu culturel. « Le lieu est mouvement » (Joanny, 2012 : 19-23)¹³⁷ et l'habiter c'est le mettre en mouvement, être en mouvement avec lui et en lui. L'individu et le groupe laissent des empreintes de leurs passages dans les lieux qu'ils ont fréquentés. Ces traces de leurs passages construisent l'histoire du lieu, sa mémoire. Et Marc Augé remarque que « si un lieu peut se définir comme identitaire, relationnel et historique, un espace qui ne peut se définir ni comme identitaire, ni comme relationnel, ni comme historique définira un non-lieu » (Augé, 1992 : 100)¹³⁸.

Le travail des chercheurs en géographie Antoine Fleury et Laurène Goutailler nous permet de comprendre ce qu'est un lieu de culture. Ils s'intéressent à un lieu de culture en particulier : la Maison des métallos située Paris 11^e. Ils le définissent comme un lieu de création, répondant à une politique culturelle définie, un lieu proposant une programmation d'événements culturels comme l'accueil de spectacles de théâtre et de danse, l'organisation d'expositions et de conférences. Le lieu de culture offre au public la possibilité de rencontrer des artistes, de participer à des activités favorisant des « enrichissements mutuels ». Il ne se définit pas par sa seule programmation mais aussi par son objectif : « en faire un lieu de mixité des cultures et des publics » (Fleury, Goutailler, 2014)¹³⁹. Les habitants de ce quartier « ont des pratiques et des représentations de la culture différenciées ». Pour certains, ce lieu renvoie « à des goûts et des pratiques à la fois élitistes et déconnectés du quartier » ; il apparaît comme un lieu de l'entre-soi, « essentiellement fréquenté par des personnes au capital social élevé, extérieures au quartier ou peu intégrées à la vie locale » (Fleury,

¹³⁵ WAHNICH Stéphane, 2006. Enquêtes quantitatives et qualitatives, observation ethnographique, *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 6, p. 8-12.

¹³⁶ DESPRÉS-LONNET Marie, 2014. *Temps et lieux de la documentation. Transformation des contextes interprétatifs à l'ère d'internet*. *Op. cit.*

¹³⁷ JOANNY Julien, 2012. *Entre inscription et subversion, les lieux culturels intermédiaires. Des expériences aux creux des villes*. *Op. cit.*

¹³⁸ AUGÉ Marc, 1992. *Non-lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité*. *Op. cit.*

¹³⁹ FLEURY Antoine, GOUTAILLER Laurène, 2014. Lieux de culture et gentrification. Le cas de la Maison des métallos à Paris, *Espaces et sociétés*, Vol. 3, n° 158, p. 151-167.

Goutailler, 2014)¹⁴⁰. Cette approche du lieu de culture montre combien sa fréquentation et les pratiques qui y sont développées jouent sur l'approche du lieu par d'autres individus. En fait, si le responsable d'un lieu de culture propose des actions, des activités culturelles, c'est le public qui s'emparera ensuite dudit lieu et le transformera à travers ses propres pratiques, ses comportements, ses façons d'agir. Et ces agissements pourront rejeter d'autres individus qui ne se sentiront plus concernés par le lieu car trop éloignés dans leurs propres pratiques de celles prédominantes du premier groupe. Le CDI apparaît donc comme un lieu de pratiques et de culture, mais peut-on aussi le qualifier de troisième lieu ?

1.3.1.3. Troisième lieu

Mathilde Servet (2009)¹⁴¹, dans son mémoire de préparation au diplôme de conservateur des bibliothèques, parle des bibliothèques comme d'un troisième lieu. Elle appuie sa réflexion sur les travaux du sociologue américain Ray Oldenburg (2001)¹⁴² qui a imaginé le concept de *third place* au début des années 1980. Mathilde Servet les qualifie de véritables lieux de vie, lieux de rencontres et de centres culturels communautaires. Elle décrit ces espaces publics comme des « endroits où les gens peuvent se réunir et entrer en interaction » (Servet, 2009)¹⁴³. Cette idée de troisième lieu apparaît après la définition du premier lieu qui renvoie à la vie à la maison, au foyer et au deuxième lieu, réservé au travail. Trois espaces qui se distinguent donc à la fois géographiquement et par leurs fonctions. Pour Ray Oldenburg et Mathilde Servet, le troisième lieu permet « à une vie communautaire informelle de s'épanouir », il favorise le plaisir d'être ensemble, l'entraide et le respect (Servet, 2009 : 22-25)¹⁴⁴. Ray Oldenburg pose le café, le pub, abréviations de « public house », comme faisant partie de ces troisièmes lieux. Ils représentent, pour lui, des lieux de rendez-vous, neutres, démocratiques qui font le bien-être de la communauté qui les fréquente. Mathilde Servet reprend les caractéristiques de ces lieux citées dans l'œuvre de Ray Oldenburg : un terrain neutre dénué de toute obligation, un lieu sans contrainte, au cadre confortable, convivial et propice aux rencontres, aux échanges, aux conversations. Ces lieux placent les individus sur un même pied d'égalité, Mathilde Servet parle de « niveleur social ». Ils rassurent notamment par leur simplicité, procurent confiance, joie et plaisir, ils sont ouverts à tous, facilement accessibles, ouverts en dehors des temps de travail, ils permettent de venir s'y ressourcer. Ils ouvrent leurs portes à des habitués qui jouent un rôle important dans les interactions et dans l'atmosphère du lieu. Il donne à chacun un « sentiment d'appartenance » à un groupe formant ainsi un réseau de connaissances. Chacun s'y sent à l'aise ce qui permet de laisser s'exprimer sa personnalité. Et bien que Ray Oldenburg ne

¹⁴⁰ FLEURY Antoine, GOUTAILLER Laurène, 2014. Lieux de culture et gentrification. Le cas de la Maison des métallos à Paris, *Op. cit.*

¹⁴¹ SERVET Mathilde, 2009. *Les bibliothèques troisième lieu*. Villeurbanne : ENSSIB. Mémoire d'étude. Diplôme de conservateur des bibliothèques. 83 p.

¹⁴² OLDENBURG Ray, 2001. *Celebrating the third place ; inspiring stories about the great gooo places at the heart of our communities*. New York : Marlowe & Co. 224 p.

¹⁴³ SERVET Mathilde, 2009. *Les bibliothèques troisième lieu*. *Op. cit.*

¹⁴⁴ SERVET Mathilde, 2009. *Les bibliothèques troisième lieu*. *Op. cit.*

présente pas les bibliothèques comme étant des troisièmes lieux, Mathilde Servet, elle, cherche à opérer des rapprochements.

1.3.1.4. Le CDI, un lieu polymorphe

Le CDI, plus encore que la bibliothèque, parce qu'appartenant à l'école, inclut contraintes et obligations. Pourtant dans les collèges et les lycées ils offrent quelque chose de différent des autres espaces : classes, cours de récréation, foyer, et on y trouve des marques qui définissent le troisième lieu.

La circulaire de missions des professeurs-documentalistes de 2017¹⁴⁵ pose le CDI comme un lieu de culture. C'est la première fois que cette dimension culturelle apparaît de manière officielle. Comment se manifeste cette dimension culturelle ? Qu'apporte le lieu CDI aux élèves en termes de culture ? Le CDI contribue-t-il à réduire les inégalités entre les élèves quant à l'accès à la culture. La diversité de ses ressources et de ses outils, son offre riche et diversifiée de ressources tant numériques que physiques en font un lieu de découvertes et d'enrichissement. Cette pluralité de documents contribue au développement de l'esprit critique face aux sources de connaissance et d'information.

Aucun CDI ne ressemble à un autre. Chacun des espaces documentaires dépend de l'histoire de l'établissement dans lequel il est implanté, de son environnement, de ses contraintes matérielles, structurales, politiques. Le contexte local, les filières et les formations dispensées par l'établissement modifient l'aménagement des espaces, les ressources. On peut dire que la culture se retrouve en partie dans l'équipement et dans les ressources mises à disposition.

1.3.2. Le CDI et ses appropriations

L'architecte en amont, le professeur-documentaliste ensuite, influent sur le lieu comme les usagers agissent à leur manière dans l'appropriation qu'eux-mêmes se font de cet espace documentaire (Chapron, 2012 : 5 ; 94)¹⁴⁶. Pour Mathis Stock, « les représentations des lieux géographiques et de l'agencement spatial s'établissent en fonction des pratiques et en fonction d'un *projet* de l'individu » (Stock, 2006)¹⁴⁷.

Le CDI, structure interne à l'établissement, est un espace social investi d'attentes et de pratiques variées. Isabelle Fabre explique comment un système d'information documentaire est envisagé comme une organisation matérielle et spatiale, fruit d'une action collective. La mise en place d'un espace documentaire dépend de l'institution qui l'accueille, des

¹⁴⁵ Circulaire n° 13 du 30 mars 2017. Les missions des professeurs documentalistes. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733 Consulté le 30 mars 2017.

¹⁴⁶ CHAPRON Françoise, 2012. *Les CDI des lycées et collèges. De l'imprimé au numérique. Op. cit.*

¹⁴⁷ STOCK Mathis, 2006. Pratiques des lieux, modes d'habiter, régimes d'habiter : pour une analyse dialogique des dimensions spatiales des sociétés humaines, Travaux de l'Institut de Géographie de Reims, 115-118, p. 213-230.

professionnels qui y travaillent et des usagers qui l'utilisent. Elle souligne que cette organisation n'est jamais vraiment achevée (Fabre, 2006)¹⁴⁸.

À partir de là, on peut distinguer trois types d'appropriations des lieux par les individus. Celle opérée par les architectes et professionnels du bâtiment, celle du professeur-documentaliste et celle des usagers.

Une circulaire de 1974¹⁴⁹ incite les nouveaux collègues à aménager un espace spécifique pour les CDI. En 1986, la décentralisation a transféré les compétences de construction et de restructuration des établissements aux départements pour les collèges et aux régions pour les lycées. Aujourd'hui, la grande majorité des établissements jouissent de CDI équipés au niveau du mobilier. En 2000, Paul Desneuf, alors Recteur de l'académie de Rouen, souligne dans la préface d'une brochure intitulée : *Organiser l'espace CDI*¹⁵⁰ l'importance d'harmoniser les représentations de tous les partenaires concernés par l'organisation et la mise en place des CDI. Ce document rassemble des propositions de trois professeurs-documentalistes. Il s'agit d'une réflexion sur l'aménagement de l'espace en tenant compte des missions des professionnels qui y travaillent. Françoise Chapron explique que les responsables des constructions des établissements et les architectes « sont plus ou moins sensibles à la nécessité de ces nouveaux espaces » (Chapron, 2012 : 142)¹⁵¹. Une création ou une restructuration devrait faire l'objet d'une collaboration entre les maîtres d'œuvre, les collectivités, le chef d'établissement et le professeur-documentaliste, mais ce n'est pas toujours le cas.

Isabelle Fabre et Cécile Gardiès expliquent comment, dans l'espace documentaire, deux espaces coexistent « celui créé intentionnellement par le documentaliste et celui perçu par l'utilisateur. Prendre en compte la vision de l'utilisateur c'est démultiplier la force et l'utilité de l'intention du professionnel » (Fabre, Gardiès, 2009 : 96)¹⁵². Le professeur-documentaliste aménage un espace documentaire en fonction de la vision qu'il a de la profession, en fonction aussi de ses observations des pratiques des usagers. Il tente de trouver un équilibre entre les usages diversifiés des différents publics. Il cherche à favoriser la rencontre entre des objets culturels et des usagers (Gellereau, Dufrêne, 2004)¹⁵³. En tant que médiateur, il contribue à leur circulation sociale. Il peut aménager différents espaces et sous-espaces afin que chaque individu puisse chercher, ressentir ou trouver ses postures de lecteur. L'espace documentaire et le mobilier est pensé afin de lui permettre de lire dans des positions variées et de l'encourager à diversifier ses pratiques. Certains professeurs-documentalistes bousculent les codes de rigidité de l'espace documentaire et proposent une brèche dans laquelle les lecteurs

¹⁴⁸ FABRE Isabelle, 2006. *L'espace documentaire comme espace de savoir : itinéraires singuliers et imaginaires littéraires*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse II-Le Mirail, 356 p.

¹⁴⁹ Circulaire n° 74-108 du 14 mars 1974. *Aménagement de centres de documentation et d'information dans les établissements du second degré*. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1970-1979/circulaire-n-74-108-du-14-mars-1974.html> Consulté le 20 juillet 2016.

¹⁵⁰ Rectorat de Rouen. Inspection pédagogique régionale Etablissements et Vie scolaire, 2000. *Organiser l'espace CDI*. 60 p. Disponible sur : http://documentation.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/cdi_org.pdf Consulté le : 20 juillet 2018.

¹⁵¹ CHAPRON Françoise, 2012. *Les CDI des lycées et collèges. De l'imprimé au numérique*. Op. cit.

¹⁵² FABRE Isabelle, GARDIÈS Cécile, 2009. Dispositifs info-communicationnels spécialisés et ambition cognitive : exemple de l'enseignement agricole. Op. cit.

¹⁵³ GELLEREAU Michèle, DUFRENE Bernadette, 2004. La médiation culturelle, *Hermès*, n° 38, p. 199-206.

peuvent donner libre cours à leur créativité posturale. Il semblerait que le simple fait de proposer aux usagers un mobilier qui donnerait envie de s'installer en lecture, permettrait d'entamer une réflexion sur les pratiques. L'espace documentaire, dans sa disposition de documents pensés, classés, répond à une logique ordonnée mais la classification peut rester hermétique à certains usagers qui y voient une raison supplémentaire de se sentir exclus parce qu'ils ne la comprennent pas et n'y trouvent aucun sens (Roselli, 2016)¹⁵⁴.

Du côté des usagers, certains élèves s'allongent sur les tapis de lecture, d'autres s'installent dans un canapé, sur des coussins ou s'assoient sur une chaise, un banc, d'autres encore choisissent de s'attabler ou de s'installer à même le sol quand cette pratique est autorisée. Ainsi, les lecteurs choisissent le mobilier qui leur convient en fonction de leurs propres pratiques. En 1959, Erving Goffman, dans *La mise en scène de la vie quotidienne - La présentation de soi* s'interroge sur la manière dont les individus se présentent au sein d'un établissement et questionne leur manière d'être dans une situation d'interaction avec d'autres personnes (Goffman, 1973)¹⁵⁵.

« Tous les élèves de l'établissement ne sont pas des usagers réguliers du CDI » (Chapron, 2012 : 95)¹⁵⁶. Peut-être devrions-nous distinguer l'élève de l'utilisateur. Pour Yves-François Le Coadic, « l'utilisateur de l'information est la personne qui fait en sorte d'obtenir de la matière information la satisfaction d'un besoin d'information » (Le Coadic, 1997 : 59)¹⁵⁷. Mais les élèves qui viennent au CDI ne sont pas des utilisateurs de l'information au sens d'Yves-François Le Coadic. Seuls quelques-uns peuvent répondre dans leurs pratiques à cette définition. Françoise Chapron déplore une tendance des élèves, dans leurs recherches de documents, à aller au plus rapide : elle dénonce une vision d'un « CDI supermarché » avec des documents « prêts à consommer ». Faute de formation, la recherche d'information peut se résumer à du copier/coller ou à du recopiage (Chapron, 2012 : 99)¹⁵⁸. Les pratiques de ce lieu sont multiples et diversifiées : emprunter un livre, réviser une leçon, faire ses devoirs, faire des recherches, se détendre, lire, discuter. Élodie Grandmontagne et Claude Poissenot constatent que le CDI est d'abord, pour les élèves, un lieu de lecture. Cette pratique peut prendre un sens très différent d'un élève à l'autre : « il peut s'agir d'une lecture personnelle de détente comme d'une lecture de distraction à plusieurs comme d'une lecture contrainte ». Dans l'enquête réalisée dans un établissement sur l'ensemble des élèves, 70% des sondés disent venir au CDI pour lire le journal, un livre ou une BD. Pour les auteurs, le CDI n'est pas un lieu réduit à la seule lecture scolaire, il « apparaît comme un modèle alternatif au cœur même de l'institution scolaire » (Grandmontagne, Poissenot, 2002)¹⁵⁹. Le CDI peut être pour les élèves un lieu de détente ou un refuge. Françoise Chapron parle alors « d'un détournement d'usage » (Chapron, 2012)¹⁶⁰. Dans le même sens, Frédéric Barbier, s'intéressant aux

¹⁵⁴ ROSELLI Mariangela, 2016. La bibliothèque dans les quartiers populaires. *Mondes sociaux*. Disponible sur : <http://sms.hypotheses.org/8718> Consulté le : 08 mai 2017.

¹⁵⁵ GOFFMAN Erving, [1959] 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1, La présentation de soi*. Op. cit.

¹⁵⁶ CHAPRON Françoise, 2012. *Les CDI des lycées et collèges. De l'imprimé au numérique*. Op. cit.

¹⁵⁷ LE COADIC Yves-François, 1997. *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan. 128 p. (128 - Information-documentation).

¹⁵⁸ CHAPRON Françoise, 2012. *Les CDI des lycées et collèges. De l'imprimé au numérique*. Op. cit.

¹⁵⁹ GRANDMONTAGNE Élodie, POISSENOT Claude, 2002. Le CDI vu par les élèves, *InterCDI*, n° 182 - fréquentation et n° 183 - usages.

¹⁶⁰ CHAPRON Françoise, 2012. *Les CDI des lycées et collèges. De l'imprimé au numérique*. Op. cit.

comportements des individus en bibliothèque, observe qu'on vient en bibliothèque plus seulement pour lire mais aussi pour y faire des rencontres et échanger. Cette appréhension de l'espace, qui passe d'abord par le corps, les sens, le sensible, est une étape essentielle pour se forger une culture de l'information (Fabre, 2012¹⁶¹ ; Maury, Etévé, 2010¹⁶²). L'espace CDI constitue un lieu de pratiques mais aussi un lieu à pratiquer pour en comprendre les codes et les structures.

¹⁶¹ FABRE Isabelle, 2012. Espace et dispositif d'organisation des savoirs : vers une approche sensible. In 2e Journée Scientifique Internationale du Réseau MUSSI Réseaux et processus info-communicationnels : médiations, mémoires, appropriations. 23-24-25 octobre 2012, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, p. 115-130.

¹⁶² MAURY Yolande, ETÉVÉ Christiane, 2010. L'information-documentation et sa mise en scène au quotidien : la culture informationnelle en questions. Rapport de recherche. *Op. cit.*

Synthèse chapitre 1

Le livre et ses espaces

L'approche sensible de l'objet livre permet de préciser sa silhouette, de saisir ses différentes propriétés et son anatomie. Cette matérialité a changé au cours des siècles au gré des évolutions culturelles et technologiques. Des balises intellectuelles et visuelles sont venues progressivement enrichir et structurer son contenu textuel. Cette matérialité du livre lui donne une corporéité qui le situe dans un espace défini. Aussi avons-nous cherché à questionner cette notion d'espace.

La perception de l'espace perçu par chacun (Hall, 1971)¹⁶³ est interrogée. Les espaces destinés aux livres sont appréhendés et on cherche à savoir qui sont les individus qui les pratiquent. Une fois identifiés comme étant les architectes, les praticiens, puis les usagers, leurs représentations des lieux et leur manière de les habiter sont étudiées. En effet, nous cherchons à comprendre l'évolution de ces individus dans ces espaces et regardons comment s'opèrent leurs éventuelles interactions.

Ces travaux nous ont conduite à rappeler le contexte de mise en place des CDI en France. À la fois lieux de lecture, de culture et d'accès à l'information et aux connaissances, ils sont des espaces de formation des futurs citoyens et permettent d'éveiller leur curiosité et de susciter leur intérêt (Maury, 2011)¹⁶⁴. Le CDI comme lieu de pratiques est un lieu anthropologique (Augé, 1992¹⁶⁵ ; Goffman, 1973¹⁶⁶), il permet au chercheur d'étudier les comportements des usagers et leurs manières d'être à l'espace.

¹⁶³ HALL Edward Twitchell, 1971. *La dimension cachée*. Op. cit.

¹⁶⁴ MAURY Yolande, 2011. Espaces documentaires, espaces de savoir, espaces d'expérience : vers une redéfinition du modèle des CDI ? Dans : *Actes du 39^{ème} congrès annuel CAIS-ACSI - Les intersections : gens, lieux, information*, Université du Nouveau-Brunswick et Université Saint-Thomas, Fredericton, Nouveau-Brunswick (Canada), 2-4 juin 2011, http://www.cais-acsi.ca/proceedings/2011/13_Maury.pdf 5 p.

¹⁶⁵ AUGÉ Marc, 1992. *Non-lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Op. cit.

¹⁶⁶ GOFFMAN Erving, [1959] 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1, La présentation de soi*. Op. cit.

Les recherches mobilisées dans ce chapitre nous orientent vers une analyse des perceptions de l'objet livre dans son espace privilégié au collège, le CDI. Quelles représentations du livre les élèves se font-ils ? Comment s'approprient-ils l'espace CDI comme lieu de culture du livre ? Avant de tenter de répondre à ces questions, nous devons mettre en œuvre les recherches conduites essentiellement en sciences de l'éducation sur la formation des lecteurs.

Chapitre 2 La formation des lecteurs

Chaque individu a un cheminement de lecture qui lui est propre. Dès l'école maternelle, durant le cycle 1, l'enfant construit déjà son projet de lecteur. En effet, entre deux et cinq ans environ, il est amené progressivement à découvrir les finalités de la lecture et les modalités de son apprentissage. Ce projet de lecture est poursuivi par la suite et renforcé tout au long de sa scolarité. Pour comprendre les lecteurs, nous allons dans un premier temps chercher à voir comment se construit un apprentissage de la lecture (2.1.) ; puis nous verrons dans un deuxième temps ce que représente la lecture à l'adolescence (2.2.) ; avant d'approcher dans un troisième temps les pratiques des lecteurs (2.3.).

2.1. Construire un apprentissage de la lecture

La façon de lire du lecteur change au cours de sa vie comme ses goûts pour l'habillement, pour la nourriture ou pour les couleurs (Horellou-Lafarge, Segré, 2003 : 95)¹⁶⁷. La manière de lire de chacun est très personnelle, ce comportement façonne une identité propre. Elle se construit lentement et se traduit à travers une posture, un langage du corps qui fluctue en fonction des « histoires personnelles » (Ancelin Schützenberger, 2015)¹⁶⁸. Ce comportement s'exprime en fonction des habitudes, des états physiques, du caractère et de la culture du lecteur.

Parce que la lecture est perçue par le chercheur en littérature Jean-Marie Privat comme une activité largement « artisanale », il propose de construire « une didactique de la lecture » en réfléchissant à un apprentissage de plusieurs savoir-faire. Cette formation permettrait par exemple d'apprendre à arrêter et à reprendre sa lecture ; de la fragmenter ; d'apprendre à lire plusieurs livres à la fois ; de s'approprier des lectures en utilisant un crayon pour annoter,

¹⁶⁷ HORELLOU-LAFARGE Chantal, SEGRÉ Monique, 2016. *Sociologie de la lecture*. Paris : La Découverte. 125 p. (Repères ; 376).

¹⁶⁸ ANCELIN SCHUTZENBERGER Anne, 2015. *La langue secrète du corps*. Paris : Payot. 302 p.

souligner, barrer, commenter, de manière à les personnaliser (Privat, 2003)¹⁶⁹. Pour lui, le lecteur « doit s'éprouver », apprendre ce qui fait la différence de valeur entre deux éditions d'un même texte, entre différentes collections. Il doit être actif dans sa pratique, participer en apprenant les codes, les langages, les conventions, les exigences de cette pratique culturelle. Celle-ci exige de savoir faire des choix raisonnés dans l'offre documentaire. Cet apprentissage fait partie, selon lui, du rôle de l'école, il faut penser et construire cette « didactique des médiations culturelles » (Privat, 2003)¹⁷⁰.

Dans le prolongement de cette réflexion il nous semble possible de repérer cinq éléments comme base à la formation du lecteur. Le premier élément serait d'appréhender la lecture comme une activité intellectuelle (2.1.1.) ; le deuxième, de comprendre comment créer une ambiance de lecture (2.1.2.) ; le troisième, de savoir différencier les moments de la lecture (2.1.3.) ; le quatrième, de saisir les usages et les raisons de lire (2.1.4.) ; le cinquième et dernier, de reconnaître dans le document un moyen de rencontrer un auteur (2.1.5.). Alors comment la lecture est-elle appréhendée comme activité intellectuelle ?

2.1.1. La lecture : une activité intellectuelle

La lecture n'est pas une activité innée. C'est une activité intellectuelle acquise d'abord par l'apprentissage, puis par l'expérience. Elle est intimement liée au monde de l'écrit et suppose l'apprentissage d'un alphabet, de vocabulaire¹⁷¹, des règles de grammaire, de conjugaison et de syntaxe d'une langue. Autant d'éléments qui permettent au lecteur d'accéder à des textes complexes. L'apprentissage des codes de la lecture a lieu le plus souvent dans le cadre de l'école et la lecture est de ce fait fréquemment associée à une activité de type scolaire.

Maryanne Wolf explique que les cerveaux des enfants sont, à la naissance, sensibles aux sons mais pas à l'écrit. Pour elle, le cerveau humain n'est pas destiné à la lecture : il a dû s'adapter et évoluer pour comprendre les différents systèmes d'écriture. L'adaptation du cerveau de l'homme a modifié aussi sa façon de penser. C'est ainsi qu'à la différence de l'animal, l'homme arrive à établir des connexions au sein de zones associatives de son cerveau qui lui permettent de créer des représentations mentales de l'information. C'est cette faculté qui lui permet d'identifier et de différencier des traces d'animaux sur le sol. Il ne s'agit pas seulement d'une simple spécialisation visuelle, mais d'un lien de celle-ci à des « informations linguistiques et conceptuelles ». Non seulement le cerveau lecteur reconnaît un signe, un symbole, une image mais il y ajoute une combinaison de significations. Le cerveau du lecteur est très tôt très actif. Il arrive à établir des connexions entre les systèmes visuel,

¹⁶⁹ PRIVAT Jean-Marie, 2003. *Médiations culturelles et médiations textuelles*. Conférence donnée le 4 juin 2003 à l'occasion de la journée professionnelle des documentalistes de CDI de l'Académie de Lyon. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/education-et-pedagogie/mediations-culturelles-et-mediations-textuelles.html> Consulté le 19 avril 2018.

¹⁷⁰ PRIVAT Jean-Marie, 2003. *Ibid.*

¹⁷¹ Une étude américaine a révélé que « dès l'école maternelle, un fossé de trente-deux millions de mots sépare déjà les enfants issus de milieux linguistiquement favorisés de ceux qui sont moins stimulés » (Wolf, 2015 : 48). Deux études sur le développement et la psychologie de l'enfant menées en 1998 et en 2000 indiquent que « 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 étendu » (Wolf, 2015 : 129).

auditif et phonologique, fait aussi appel à des capacités d'abstraction et de classification alors même que l'écriture n'est pas encore ponctuée, ni même véritablement organisée (Wolf, 2015 : 57-79)¹⁷². La capacité à lire est le fait d'automatismes, elle implique une vitesse d'analyse phénoménale.

Aujourd'hui, l'acte de lire est devenu pour certains une activité naturelle à laquelle ils ne pensent plus, de la même manière qu'ils ne pensent plus aux gestes effectués lorsqu'ils se nourrissent, boivent ou communiquent (Horellou-Lafarge, Segré, 2016)¹⁷³. Alors que lire n'est pas une activité innée, beaucoup la pratiquent de façon quasi automatique, mais d'autres éprouvent des difficultés au point de la laisser de côté, au profit d'autres activités (Octobre, 2004)¹⁷⁴.

Pour Vincent Jouve, professeur de littérature, lire est une « opération de perception, d'identification et de mémorisation des signes » (Jouve, 1993)¹⁷⁵. Il voit dans la lecture un processus en cinq dimensions : neurophysiologique, le mouvement du regard n'est pas linéaire et uniforme ; cognitif : le lecteur comprend de quoi il est question ; affectif : le lecteur s'identifie à un personnage ; argumentatif : l'auteur tente d'agir sur le lecteur ; symbolique : toute lecture interagit avec la culture et les schémas dominants d'un milieu ou d'une époque (Jouve, 1993). Pour le linguiste Raffaele Simone, l'appareil cognitif de l'homme doit être éduqué, entraîné. Une fois que l'œil a déchiffré les signes écrits, alors son cerveau en extrait le réseau de sens qu'ils contiennent et lui attribue une valeur phonétique. Pour Simone, l'effort de la lecture serait alors contrebalancé par l'accès à l'information, le sens du contenu textuel (Simone, 2012)¹⁷⁶. Ainsi, comme pour toute activité, en s'exerçant, le sujet devient plus performant. En lisant régulièrement, l'individu acquiert différentes aptitudes comme celles de choisir un livre, de formuler des hypothèses, d'inventer des personnages, d'avoir un regard critique, d'écrire à son tour, de trouver son rythme, d'organiser ses lectures. Une certaine expérience peut permettre au sujet d'expliquer l'action du livre sur lui-même. Nous pouvons considérer qu'il s'agit là d'un procédé qui permet de déchiffrer des signes et d'en retirer du sens. Dans cette activité intellectuelle et sensible, le lecteur oriente son regard vers un contenu signifiant, il est conscient et actif. Cette activité réclame une ambiance particulière qu'il apprend progressivement à composer.

2.1.2. Penser une ambiance de lecture

Concernant l'environnement du lecteur, Maryanne Wolf explique que l'apprentissage de la lecture réclame « un contexte favorable à son enseignement » (Wolf, 2015 : 47)¹⁷⁷. L'apprentissage plus encore que la pratique de la lecture demanderait un contexte, un cadre propice à cette formation. C'est au lecteur qu'appartient de s'inventer un environnement spatial et mental favorable.

¹⁷² WOLF Maryanne, 2015. *Proust et le calamar*. Angoulême : Abeille et castor. 407 p.

¹⁷³ HORELLOU-LAFARGE Chantal, SEGRÉ Monique, 2016. *Sociologie de la lecture*. Paris : La Découverte. 125 p. (Repères ; 376).

¹⁷⁴ OCTOBRE Sylvie, 2004. *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : La Documentation française. 432 p. (Questions de culture).

¹⁷⁵ JOUVE Vincent, 1993. *La lecture*. Paris : Hachette supérieur. 106 p. (Contours littéraires).

¹⁷⁶ SIMONE Raffaele, 2012. *Pris dans la toile : l'esprit au temps du web*. Paris : Gallimard. 271 p. (Le débat).

¹⁷⁷ WOLF Maryanne, 2015. *Proust et le calamar*. *Op. cit.*

2.1.2.1. Environnement spatial

Penser son environnement spatial, son espace de lecture, suppose d'organiser concrètement une ambiance. En ce sens, la lecture serait quelque peu exigeante : elle peut demander selon les individus, du calme, du silence ou de la lumière. Ainsi, Marcel Proust, dans *Journées de lecture*, décrit le cadre dans lequel il lit. Il parle des compagnons qui l'entourent et partagent ses lectures : des assiettes peintes accrochées au mur, un calendrier, la pendule et le feu, des éléments « qui parlent sans demander qu'on leur réponde » (Proust, [1919] 1992)¹⁷⁸. De la sorte, l'acte de lire installe le lecteur dans une réalité, un environnement, un décor, qui peut venir le perturber, l'interrompre ou bien le conforter. Le lecteur s'invente un espace personnel, intime, un cadre qu'il fait sien, et s'il arrive à s'approprier un texte, ce lieu qu'il réussit à créer participe à former des circonstances favorables. C'est ce qui fait dire à Valérie Lelièvre que l'appropriation d'un texte ne relève pas seulement du texte lu, mais aussi de l'environnement spatial dans lequel il est lu (Lelièvre, 2007)¹⁷⁹.

Le lecteur cherche une posture confortable, il n'a pas peur de rester assis longtemps. Frédéric Barbier explique comment dans le contexte de la bibliothèque, un usager ne travaillera pas de la même manière s'il peut accéder au livre ou s'il se trouve derrière une barrière, s'il peut accéder au catalogue, s'il est debout ou assis, s'il a de la lumière, s'il a froid, s'il peut emprunter les livres, s'il peut parler ou s'il y a du bruit (Barbier, 2016¹⁸⁰ ; Barbier, 2015¹⁸¹). Si l'environnement spatial est important pour entrer en lecture, l'environnement mental l'est tout autant.

2.1.2.2. Environnement mental

S'intéressant aux comportements des lecteurs, Lionel Bellenger propose de regarder lire les gens : il note un visage crispé et une tension de lecture (Bellenger, 1978 : 21)¹⁸². Il observe à travers leur expression, des attitudes liées à l'allure de la lecture, « le lecteur varie sa vitesse de lecture en fonction de ce qu'il lit. Cela prouve qu'il réagit au texte » (Bellenger, 1978 : 51)¹⁸³. Pour lire, il faut avoir l'esprit libre et souple (Lavelle, 1942 : 221)¹⁸⁴. L'acte de lire demande une capacité à lâcher prise sur le réel pour s'ouvrir et se concentrer sur un texte. Lire suppose de se rendre disponible, physiquement et mentalement. Le lecteur apprend à faire abstraction de ce qui l'entoure, à s'isoler mentalement du présent-réel. Il cherche un

¹⁷⁸ PROUST Marcel, [1919] 1992. *Journées de lecture*. Dans : *Pastiches et mélanges*. Paris : Gallimard. 286 p. (L'imaginaire).

¹⁷⁹ LELIÈVRE Valérie, 2007. *La page : entre texte et livre*. *Op. cit.*

¹⁸⁰ BARBIER Frédéric, 2016. *Histoire des bibliothèques. D'Alexandrie aux bibliothèques virtuelles*. Paris : Armand Colin. 304 p. (U. Histoire).

¹⁸¹ BARBIER Frédéric, 2015. *Histoire des bibliothèques : d'Alexandrie aux bibliothèques virtuelles*. (Durée : 1 heure 11 minutes). Disponible sur : <https://www.franceculture.fr/conferences/ecole-nationale-des-chartres/histoire-des-bibliotheques-dalexandrie-aux-bibliotheques-virtuelles> Consulté le 19 avril 2017.

¹⁸² BELLENGER Lionel, 1978. *Les méthodes de lecture*. Paris : Presses Universitaires de France. 124 p. (Que-sais-je ?).

¹⁸³ BELLENGER Lionel, 1978. *Ibid.*

¹⁸⁴ LAVELLE Louis, 1942. *La parole et l'écriture*. Paris : L'Artisan du livre. 250 p.

équilibre de concentration pour mémoriser ce qu'il lit et s'ouvrir au monde dans lequel il entre. Entrer dans une bulle mentale lui permet de se mettre délibérément en rupture temporaire de contact, de communication. La bulle permet une absence au temps présent pour un autre espace virtuel et crée une distance volontaire entre lui et son entourage. Michel Picard, chercheur en littérature, définit cette manière de s'enfermer dans une bulle comme une « lecture aliénation » (Picard, 1995)¹⁸⁵. Il explique comment ce type de lecture suppose pour le lecteur un oubli de soi et du monde environnant. Il se laisse absorber par le monde qu'il est en train de découvrir. Cette capacité à entrer en soi et de se dégager des autres, lui permet d'accéder à la signification d'un texte. En ce sens, il se distingue du non-lecteur souvent incapable de se laisser absorber par une lecture. La bulle lectorale suppose une implication du sujet, il se sent concerné, intéressé, entraîné par sa lecture (Jalenques-Vigouroux, Pascual Espuny, 2009)¹⁸⁶.

Surtout étudiée dans le domaine de la psychologie, la bulle est une image invisible, une création de l'esprit « d'un espace clos de plaisir et/ou de souffrance dans lequel s'enferment des personnes¹⁸⁷ » (Duriez, 2013)¹⁸⁸. Elle renvoie à un sentiment secret du sujet et à une mise en retrait de soi. Nathalie Duriez explique ce que signifie l'expression « être dans sa bulle ». Il s'agit d'une façon d'être happé par le travail ou par le fait d'être amoureux (Duriez, 2013)¹⁸⁹. L'image de la bulle est étroitement liée au champ lexical de la lecture : plonger dans un texte, plonger en soi, (Dezutter, Dufays, 2015)¹⁹⁰, se retrancher, s'oublier, s'isoler, accéder, entrer dans un univers, s'engager, se laisser emporter, se rendre disponible, se rendre accessible à cette expérience de déplacement intérieur : « nous oublions pour un temps l'espace institutionnel ou privé, scolaire ou personnel, où notre corps se meut pour accéder intérieurement à de nouveaux lieux, réels ou fictionnels, vraisemblables ou imaginaires, sérieux ou fantaisistes, connus ou inconnus, proches ou lointains, qui nous feront changer de territoire (Deleuze, Guattari, 1972)¹⁹¹ et démultiplieront notre expérience sans que nous ayons à sortir de chez nous » (Dezutter, Dufays, 2015)¹⁹². Pour les chercheurs en sciences de l'éducation, Olivier Dezutter et Jean-Louis Dufays, l'école doit permettre aux élèves de prouver qu'ils peuvent arriver à faire abstraction du monde environnant pour entrer en lecture. L'école doit pouvoir proposer des contextes propices à ce retranchement. Si un confort matériel de lecture est nécessaire, le lecteur quitte mentalement cet espace pour lire. Il n'entre pas instantanément dans une bulle, c'est pourquoi il convient de distinguer les différents temps de la lecture.

¹⁸⁵ PICARD Michel, 1995. La lecture comme jeu. Causerie introductive au congrès de l'ABF, Qui lit quoi ?, mai 1984. *Bulletin d'informations de l'Association des bibliothécaires français*, n° 167, 2^e trimestre, p. 4-10.

¹⁸⁶ JALENQUES-VIGOUROUX Béatrice, PASCUAL ESPUNY Céline, 2009. Des bulles pour le développement durable, *Hermès, La Revue*, vol. 54, n° 2, p. 133-139.

¹⁸⁷ Nous laisserons de côté les cas de deuil, de maladie, de dépendance à l'alcool ou à la drogue pour nous centrer sur la bulle dans laquelle peut s'insérer un jeune lecteur adolescent.

¹⁸⁸ DURIEZ Nathalie, 2013. On ne peut pas communiquer parce que tu es tous les soirs dans TA bulle. L'image de la bulle : évaluation de la pertinence d'une redéfinition métaphorique du symptôme, *Thérapie familiale*, n° 1, Vol. 34, p. 101-114.

¹⁸⁹ DURIEZ Nathalie, 2013. *Ibid.*

¹⁹⁰ DEZUTTER Olivier, DUFAYS Jean-Louis, 2015. Enseigner et apprendre la lecture : des voyages dans l'espace et dans le temps, *Repères*, n° 51, p. 7-15.

¹⁹¹ DELEUZE Gilles, GUATTARI Félix, 1972. *L'anti-Œdipe*. Paris : Éd. De Minuit. 494 p. (Critique).

¹⁹² DEZUTTER Olivier, DUFAYS Jean-Louis, 2015. *Op. cit.*

2.1.3. Comprendre les différents moments de la lecture

Lire demande un investissement en temps. Quatre temps de la lecture ont été distingués. Le premier temps précède la lecture, il peut être consacré au choix d'un livre. Ce temps-là, d'avant la lecture, est différent du temps de la lecture. Il ne suppose pas le même effort de concentration, le même effort intellectuel que demande le temps de lecture. Le deuxième constitue le temps de la lecture. Il peut se définir avec les mots de Melot : « le livre inscrit son contenu dans un temps qui a un début et une fin » (Melot, 2006 : 48)¹⁹³. Le temps de la lecture peut avoir lieu dans les transports ou dans une salle d'attente, ce temps vient contraindre le lecteur à suspendre sa lecture. Le rythme morcelé d'un emploi du temps imposé demande au lecteur de s'organiser. On peut dire avec Nathalie Piégay-Gros, chercheur en littérature, que la temporalité de la lecture s'inscrit dans un temps séparé du temps ordinaire (Piégay-Gros, 2002)¹⁹⁴. On différencie le temps de la lecture, du temps de l'intérieur du livre. À l'intérieur du livre, le lecteur apprend à adopter son propre rythme, il décide de sa cadence, d'accélérer ou bien de ralentir son allure en fonction de ce qu'il lit. Le linguiste et philosophe Raffaele Simone, oppose ce rythme lent à celui, plus rapide, du visionnage d'un film. Pour lui, « le lecteur qui ne comprend pas quelque chose peut s'arrêter pour réfléchir, se documenter, prendre librement son temps, pour ensuite retourner au texte, avec la vision ce n'est pas possible » (Simone, 2012)¹⁹⁵. C'est ce qui permet à Olivier Dezutter et à Jean-Louis Dufays de dire que le temps de la lecture change d'échelle : « quand nous lisons, le temps s'arrête, ou plutôt il change d'échelle. Certes, les aiguilles du temps externe, celui que nous consacrons à notre lecture, continuent de tourner, mais il fait place invisiblement à une nouvelle chronologie, celle de l'histoire, de l'expérience ou des situations qui nous sont présentées par le texte. Le temps externe s'efface alors devant le temps intérieur de la lecture, lequel se dédouble à son tour » (Dezutter, Dufays, 2015)¹⁹⁶. Ces deux temporalités ne sont perceptibles qu'au lecteur qui est capable d'entrer dans un récit. L'alternance entre les temps de lecture et de non lecture est essentielle afin de profiter pleinement de l'acte de lire.

Lorsque le lecteur est intéressé par l'histoire, il est alors « traversé par ce qu'il lit » (Bellenger, 1978 : 125)¹⁹⁷. Ainsi, lire peut laisser des traces et transformer le lecteur. C'est le quatrième temps de la lecture : puisque la répercussion des lectures n'est pas immédiate et certains lecteurs mettront parfois plusieurs années pour se rendre compte de l'effet de leurs lectures. Il y a comme un temps de digestion et d'appropriation du livre. L'historien Kevin Sharpe (1949-2011) raconte comment le grand lecteur William Drake comprenait la lecture comme une digestion. Pour ce lecteur, la lecture devait aider l'homme à aller de l'avant, chaque texte était utile pour lui dans sa vie quotidienne (Sharpe, 2000)¹⁹⁸. Que pouvons-nous dire des usages et des raisons qui poussent à lire ?

¹⁹³ MELOT Michel, 2006. *Livre, Op. cit.*

¹⁹⁴ PIEGAY-GROS Nathalie, 2002. *Le lecteur*. Paris : Flammarion, 255 p. (Garnier Flammarion).

¹⁹⁵ SIMONE Raffaele, 2012. *Pris dans la toile : l'esprit au temps du web*. Paris : Gallimard. 271 p. (Le débat).

¹⁹⁶ DEZUTTER Olivier, DUFAYS Jean-Louis, 2015. Enseigner et apprendre la lecture : des voyages dans l'espace et dans le temps, *Repères*, n° 51, p. 7-15.

¹⁹⁷ BELLENGER Lionel, 1978. *Les méthodes de lecture*. Paris : Presses Universitaires de France. 124 p. (Que-sais-je ?).

¹⁹⁸ SHARPE Kevin, 2000. *Reading revolutions : the politics of reading in early modern England*. New Haven ; London : Yale University Press. 258 p.

2.1.4. Usages et raisons de lire

2.1.4.1. Les usages

Le terme « usage » fait référence à l'utilisation que le lecteur peut avoir d'une ressource documentaire, d'un document, il renvoie à la conduite d'un individu face à un objet, ici le livre (Paganelli, 2012)¹⁹⁹. Les supports de lecture sont multiples et supposent différentes manières de lire. C'est ainsi qu'on ne lit pas de la même façon un énoncé, un graphique, un roman, une nouvelle, un prospectus, une image, une carte du ciel, une partition musicale ou encore une expression d'étonnement sur un visage (Manguel, 2012)²⁰⁰. Cette variété invite le lecteur à différentes façons de lire : exploratrice, sensuelle, mentale, linéaire, d'assimilation, créative (Bellenger, 1978)²⁰¹. Les sociologues de la lecture et Jean-Marie Privat proposent, eux, six usages sociaux construits et observables de la lecture. Les trois premiers appartiennent de manière légitime au champ scolaire : lecture didactique, pour apprendre à lire ; lecture documentaire, pour apprendre ; lecture des classiques, pour apprendre une culture commune ; mais on ne peut pas passer outre les autres modèles de lecture : lecture distractive, pour le plaisir ; lecture distinctive ou identitaire, lecture appartenant à un groupe distinctif (âge, sexe, culture) ou autre ; lecture existentielle qui se traduit par un besoin irréprensible de lire, un besoin « tellement profond qu'il y aurait malaise culturel s'il n'était pas pratiqué » (Privat, 2003)²⁰². Silvère Mercier oppose, elle, deux types de lecture, la lecture intérieure et solitaire et la lecture sociale et partagée ; elle parle d'un plaisir qui aurait lui-même évolué, « pour être aussi un plaisir du réseau, de la communauté, de l'échange de liens » (Mercier, 2011)²⁰³.

2.1.4.2. Lire ou ne pas lire ?

Si certains voient en la lecture une activité laborieuse et fatigante, un passe-temps inutile et passif réservé à des lieux particuliers comme les hôpitaux, les prisons, les transports, d'autres y voient un moyen de se faire plaisir, de mieux s'exprimer, de jouir intellectuellement ou de se mettre au courant (Bellenger, 1978 : 10-11)²⁰⁴. Frédéric Barbier, lui, explique comment une personne vient chercher des livres en bibliothèque parce qu'il sait où trouver les documents qu'il cherche. Il trouve par hasard d'autres livres qui se trouvent à côté de ceux qu'il cherchait au départ. Ces documents ne lui ont pas été indiqués par une recherche dans le catalogue. Ce qui intéresse d'avantage le chercheur d'information ce n'est

¹⁹⁹ PAGANELLI Céline. 2012. Analyse des discours sur la notion d' « usage » dans deux revues en sciences de l'information : Doc-SI et BBF, *Documentaliste-Sciences de l'Information*, Vol. 49, n° 2, p. 64-71.

²⁰⁰ MANGUEL Alberto, 2012. *Une histoire de la lecture*. Arles : Actes Sud, 515 p. (Babel ; 416).

²⁰¹ BELLENGER Lionel, 1978. *Les méthodes de lecture*. *Op. cit.*

²⁰² PRIVAT Jean-Marie, 2003. *Médiations culturelles et médiations textuelles*. Conférence donnée le 4 juin 2003 à l'occasion de la journée professionnelle des documentalistes de CDI de l'Académie de Lyon. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/education-et-pedagogie/mediations-culturelles-et-mediations-textuelles.html> Consulté le 19 avril 2018.

²⁰³ MERCIER Silvère, 2011. La lecture à l'ère du numérique : dissolution et réinventions. *L'Observatoire, la revue des politiques culturelles*, Vol. 2, n° 39, p. 43-44.

²⁰⁴ BELLENGER Lionel, 1978. *Les méthodes de lecture*. *Op. cit.*

pas une réponse univoque donnée par un moteur de recherche, mais plutôt le bruit engendré par la recherche, ce qui l'intéresse c'est ce qui n'est pas attendu (Barbier, 2015)²⁰⁵. Une des raisons de lire serait de trouver des réponses à nos questions, là où nous ne les attendons pas.

Quelles que soient les raisons pour lesquelles le lecteur choisit de lire : apprendre, comprendre, découvrir, se rassurer, passer le temps, se convaincre ou échapper au quotidien, il en vient à partager une expérience avec un auteur. Le romancier Charles Dantzig ajoute d'autres raisons à cette liste non exhaustive : lire pour rajeunir, lire par pari, lire pour les titres, et au pourquoi lire, il finit par donner une réponse originale : « lire ne sert à rien. C'est pour cela que c'est une grande chose. Nous lisons parce que ça ne sert à rien » (Dantzig, 2010 : 235)²⁰⁶.

Certains adolescents lycéens pensent aussi que la lecture ne sert à rien et Bénédicte Shawky-Milcent cherche à comprendre comment leur permettre d'éprouver la richesse des ouvrages classiques. Bien des élèves ne comprennent pas l'utilité de la lecture et ont du mal à trouver en elle les bienfaits qui lui sont soi-disant attribués (Shawky-Milcent, 2016)²⁰⁷. Si lire ne sert à rien, c'est peut-être qu'il existe trop de raisons et qu'on ne saurait pas toutes les énumérer tant cette activité est individuelle et révèle autant de raisons de lire qu'il existe d'individus lecteurs ou bien c'est que ceux qui lisent n'ont tout simplement pas besoin d'avoir de raison pour lire.

L'historien Maurice Olender, lui, ne lisait pas. Il explique qu'on peut avoir une vie heureuse sans lire, mais avec la lecture, le regard qu'on porte sur le monde devient plus riche. Lire permet d'être heureux. Il cite Montesquieu pour qui : « l'étude a été le souverain remède contre les dégoûts de la vie, n'ayant jamais eu de chagrin qu'une heure de lecture n'ait dissipé » (Montesquieu, 1879 : 152)²⁰⁸. Pour Maurice Olender, la lecture guérit et apaise. Pour lui, il n'y a pas de gens qui ne lisent pas ; si les personnes savent lire mais ne vont pas vers le livre, c'est qu'elles n'ont pas rencontré des livres (Olender, Monadé 2017 : 14)²⁰⁹. On peut se demander alors comment s'opère cette rencontre.

²⁰⁵ BARBIER Frédéric, 2015. BARBIER Frédéric, 2015. *Histoire des bibliothèques : d'Alexandrie aux bibliothèques virtuelles*. Op. cit.

²⁰⁶ DANTZIG Charles, 2010. *Pourquoi lire ?* Paris : Grasset. 249 p.

²⁰⁷ SHAWKY-MILCENT Bénédicte, 2016. *La lecture ça ne sert à rien !* Paris : PUF. 223 p. (Partage du savoir).

²⁰⁸ MONTESQUIEU, 1879. *Pensées diverses*. Garnier. p. 149-181.

²⁰⁹ OLENDER Maurice, MONADÉ Vincent, 2017. *Faire parler les livres avec Maurice Olender et Vincent Monadé*. Disponible sur : <https://www.franceculture.fr/oeuvre/un-fantome-dans-la-bibliotheque-0> Consulté le 18 mai 2017.

2.1.5. Par le document, la rencontre avec un auteur

2.1.5.1. Approcher la pensée d'un autre

Si l'on se place du côté de l'auteur, de celui qui écrit, alors les mots apparaissent comme une transposition de sa manière de penser. David Olson, psychologue, parle de transcription (Olson, 1998 : 22)²¹⁰. Le texte écrit reflète la pensée d'un auteur.

En nous situant du côté du lecteur, la manière dont il s'empare du livre, découvre un titre comme porte d'entrée d'un texte, et ce titre, ainsi que le contenu le renvoie à une langue significative, qui aura un possible écho dans son intériorité, a été observée par des chercheurs mais aussi mise en évidence par des romanciers.

Par exemple, pour montrer comment le livre intervient en effet miroir par rapport au lecteur, l'écrivain Marcel Proust explique que le texte de l'auteur et les idées du lecteur se rencontrent, se croisent et s'entrelacent pour discuter, se conforter ou s'opposer : « chaque lecteur est, quand il lit, le propre lecteur de soi-même. L'ouvrage de l'écrivain n'est qu'une espèce d'instrument optique qu'il offre au lecteur afin de lui permettre de discerner ce que, sans ce livre, il n'eût peut-être pas vu en soi-même » (Proust, 1927)²¹¹.

Élise Vandeninden se demande comment le corps de l'auteur peut arriver à toucher celui du lecteur à travers son texte (Vandeninden, 2010)²¹². Roland Barthes dans *Le plaisir du texte* évoque le texte comme un espace de séduction dans lequel le lecteur et l'auteur se cherchent, entrent en contact, se croisent. Et malgré les distances spatio-temporelles qui les séparent ils évoluent ensemble à travers les mots. Le lecteur lie connaissance avec l'auteur. Le lecteur se rend acteur pour passer la barrière d'une écriture, qui n'est pas la sienne, pour se l'approprier et se positionner près de celui qui parle. La spécificité du lecteur revient alors à penser le corps et la sensibilité d'un autre. Lire renvoie à une capacité à ressentir l'autre en soi, à établir des correspondances entre l'intériorité de l'auteur et le moi profond du lecteur (Barthes, 1973)²¹³, c'est « se toucher sans se confondre » (Jean-Luc Nancy, 1986 : 188)²¹⁴. Le lecteur cherche à se rendre curieux de ce qu'un autre (l'auteur) veut lui dire, il cherche à entrer dans l'esprit d'un autre, a la volonté de découvrir un autre univers, il cherche enfin à connecter des informations nouvelles à ses propres connaissances.

Cette action de lire peut donc être entendue comme un contrat non formel passé entre un auteur et un lecteur, liés par un document, une rencontre avec des idées, une conception du monde. Un dialogue intérieur, un échange intime commence alors pour le lecteur. Le livre devient un espace de confrontation entre le contenu d'un texte et les idées propres du lecteur. Attentif et ouvert, le lecteur se laisse envahir par des points de vue, une façon de penser, ouvre un dialogue avec l'autre ; peut-être accepte-t-il ces paroles ou bien les écarte-t-il, voire les rejette-t-il. Il développe ainsi son esprit critique, confronte ses opinions, partage des

²¹⁰ OLSON David Richard, 2010. *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz. 348 p. (Petit Forum).

²¹¹ PROUST Marcel, 1927. *À la recherche du temps perdu. Tome VIII, Le temps retrouvé*. Paris : Gallimard. 237 p. (À la recherche du temps perdu).

²¹² VANDENINDEN Élise, 2010. Comment le texte touche le corps, *Études littéraires*, Vol. 41, n° 2, p. 81-88.

²¹³ BARTHES Roland, 1973. *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil. 105 p. (Points ; 135. Essais).

²¹⁴ NANCY Jean-Luc, 1986. *La Communauté désœuvrée*. Paris : C. Bourgois. 197 p. (Détoits ; 4).

expériences. La lecture permet à la pensée humaine de superposer de nouvelles données à des connaissances déjà intériorisées. Pour que le message écrit soit lu, reçu et compris, il est nécessaire d'ordonner dans un premier temps ses propres pensées. Maurice Merleau-Ponty insiste sur la nécessité d'un ordre des choses, d'une construction de sa propre pensée (Merleau-Ponty, 1945 : 48)²¹⁵. Les informations lues et additionnées aux pensées ordonnées du lecteur, et assimilées ensuite, lui permettent de se forger ses propres idées. C'est ce qui permet à Lionel Bellenger de dire : « lire c'est se donner des armes pour parler, discuter, négocier, se battre » (Bellenger, 1978 : 14)²¹⁶. Chaque lecteur s'approprie le texte en fonction de son propre vécu, de son expérience personnelle, de ses connaissances, de sa culture et de sa sensibilité (Patoine, 2015)²¹⁷. Il existe autant de réceptions possibles d'un même texte qu'il existe de lecteurs, même chez les très jeunes enfants (Montmasson, 2016)²¹⁸.

Michel Foucault, dans son essai *L'archéologie du savoir*, explique comment le lecteur essaie par-delà le texte de retrouver « l'intention du sujet parlant, son activité consciente, ce qu'il a voulu dire » (Foucault, 1969 : 39)²¹⁹. Le lecteur s'applique à reconstituer un autre discours, « retrouver la parole muette, murmurante, intarissable qui anime de l'intérieur la voix qu'on entend, de rétablir le texte menu et invisible qui parcourt l'interstice des lignes écrites et parfois les bouscule » (Foucault, 1969 : 40)²²⁰. La lecture implique donc le lecteur dans une relation, ce qu'Alain Milon désigne par « une vie de couple » entre le lecteur et l'auteur (Milon, 2007)²²¹. Pour lui, ni le lecteur, ni l'auteur, ni le livre ne peuvent exister seul : ils ont besoin les uns des autres. Le trio se rencontre, se sépare, se réunit à nouveau et ainsi de suite. Il envisage sa lecture comme un « espace de fabrication d'un texte » (Milon, 2007)²²². Pas de passivité dans ses gestes mais bien une activité, dans le sens où le lecteur est éveillé, captif, réceptif et actif. C'est une lecture vivante, mobile, animée. Le livre peut devenir un espace de réflexion et de confrontation. En apposant un commentaire en marge de la lecture, le lecteur arrête le texte, l'interrompt, le rend provisoire : il a le pouvoir de s'éloigner du texte, de se situer en marge (Lelièvre, 2007)²²³.

²¹⁵ MERLEAU PONTY Maurice, 1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard. 531 p. (Bibliothèque des idées).

²¹⁶ BELLENGER Lionel, 1978. *Les méthodes de lecture*. Paris : Presses Universitaires de France. 124 p. (Que-sais-je ?).

²¹⁷ PATOINE Pierre-Louis, 2015. *Corps-texte : pour une lecture théorie de la lecture empathique*. Lyon : ENS éditions. 278 p.

²¹⁸ MONTMASSON Doriane, 2015. *La réception de la littérature de jeunesse par les enfants : une fenêtre ouverte sur le processus de socialisation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Paris Descartes.

²¹⁹ FOUCAULT Michel, 1969. *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard. 275 p. (Bibliothèque des sciences humaines).

²²⁰ FOUCAULT Michel, 1969. *Ibid.*

²²¹ MILON Alain, 2007. Entre-ouverture d'espaces multiples. Dans : MILON Alain, PERELMAN Marc. *Le livre et ses espaces*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Nanterre, p. XI-XVI.

²²² MILON Alain, 2007. *Ibid.*

²²³ LELIÈVRE Valérie, 2007. La page : entre texte et livre. *Op. cit.*

2.1.5.2. La coopération et l'interprétation du lecteur

Pour le littéraire Émile Faguet, il est important de lire lentement, avec prudence et de toujours se demander si ce qu'on lit est conforme à ce qu'a bien voulu dire l'auteur. Quand on lit, il ne faut pas laisser sa pensée errer, vagabonder. « Lire c'est penser avec un autre, penser la pensée d'un autre, et penser la pensée conforme ou contraire à la sienne » (Faguet, 1912)²²⁴. L'homme lit en vue de s'instruire et comme dans l'acte d'écrire, l'acte d'apprendre ou l'action de relire, il doit opérer de manière scrupuleuse. « C'est un travail très sérieux, très grave et où il n'y a aucun plaisir, si ce n'est celui de se sentir plus instruit de moment en moment » (Faguet, 1912)²²⁵.

Pour Maryanne Wolf, la lecture est un « acte tortueux pour les neurones et l'intellect » (Wolf, 2015 : 44)²²⁶. Cette tension du lecteur se perçoit à la fois dans l'acte de reconnaissance des signes, dans l'enrichissement des nouvelles connaissances et dans l'action de la déduction. Car la lecture permet d'aller au-delà même des informations données. Le lecteur peut dépasser le texte qu'il reçoit par le biais de ses propres déductions et des extrapolations qu'il peut en faire.

C'est parce que le texte ne dit pas tout, qu'il requiert la coopération du lecteur (Éco, 1985)²²⁷. Umberto Éco définit ce qu'est pour lui le « lecteur modèle », un lecteur idéal qui répond à des normes prévues par l'auteur et qui non seulement présente les compétences requises pour saisir ses intentions, mais sait aussi interpréter les non-dits du texte. Texte qui se présente comme un champ interactif où l'écrit, par association sémantique, stimule le lecteur, dont la coopération fait partie intégrante de la stratégie mise en œuvre par l'auteur. Le texte apparaît comme ouvert et c'est avec ses yeux, ses connaissances et son mental que le lecteur délimite et redonne forme aux mots pour construire des idées. Par interprétation, Umberto Éco entend « l'actualisation sémantique de tout ce que le texte, en tant que stratégie, veut dire à travers la coopération de son Lecteur Modèle » (Éco, 1985 : 232)²²⁸. Il convient cependant pour le lecteur, de ne pas surinterpréter un texte, de limiter ses interprétations.

Cette surinterprétation du texte par le lecteur avait déjà été perçue par Platon. Pour lui, une fois écrit, le texte est dangereux car l'auteur n'est pas présent lorsque le lecteur le lit seul et ce dernier peut interpréter les mots de travers. « Une fois écrit, tout discours roule de tous côtés ; il tombe aussi bien chez ceux qui le comprennent que chez ceux pour lesquels il est sans intérêt [...] car il n'est pas par lui-même capable de se défendre ni de se secourir » (Platon, 1950 : 275)²²⁹. Le philosophe Socrate, guide de Platon, défendait la culture orale et se méfiait de la langue écrite, dans laquelle il voyait un sérieux risque pour la société. Il redoutait que les mots écrits ne trompent les individus qui leur attribueraient « un sens erroné et superficiel » (Wolf, 2015 : 112-115)²³⁰. Ce n'était donc pas tant l'écriture que redoutait

²²⁴ FAGUET Émile, 1912. *L'art de lire*. Paris : Hachette. 165 p.

²²⁵ FAGUET Émile, 1912. *Ibid.*

²²⁶ WOLF Maryanne, 2015. *Proust et le calamar*. *Op. cit.*

²²⁷ ÉCO Umberto, 1985. *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset. 315 p. (Figures).

²²⁸ ÉCO Umberto, 1985. *Ibid.*

²²⁹ PLATON, 1950. *Phèdre ou la beauté des âmes. Œuvres complètes. Tome II*. Paris : Gallimard. 251 p. (La Pléiade).

²³⁰ WOLF Maryanne, 2015. *Proust et le calamar*. *Op. cit.*

Socrate, mais bien l'incapacité de certains à ne pas comprendre les forces et les subtilités du langage. Comment ces dernières sont-elles comprises par les adolescents ?

2.2. Lire à l'adolescence

Nous considérerons en premier lieu l'adolescence (2.2.1.) en deuxième lieu nous analyserons les rapports des adolescents à la lecture (2.2.2.) et aborderons en troisième lieu les difficultés qu'ils peuvent éprouver en matière de lecture (2.2.3.).

2.2.1. L'adolescence

Selon Liliane Lurçat, spécialiste de l'enfant, l'observation scientifique des enfants est apparue avec le développement de l'obligation scolaire. Les psychologues n'étaient alors plus les seuls à s'intéresser aux enfants. Alors qu'au XIX^e siècle, la connaissance de l'enfant passait pour « une intrusion dans l'intimité de la personne de l'enfant » aujourd'hui, au nom de la science, cette allégation n'a plus cours. Les enseignants observent leurs élèves dans le but de les aider à accéder à un développement intérieur et à mieux les guider dans leurs apprentissages. Cette observation est le fondement de l'acte pédagogique (Lurçat, 1982)²³¹.

Le réalisateur et scénariste Santiago Amigorena, auteur du livre *Les premières fois*²³² explique comment l'adolescence est un âge fécond, rempli d'énergies et de forces contradictoires. Il se souvient de son propre corps passionné, un corps joyeux, explosif et dépressif. Pour lui, un corps d'adolescent vacille entre le désespoir le plus profond et la joie la plus intense. L'adolescent ne connaît guère le calme. Il est à la fois spontané, heureux et malheureux. Entre onze et quinze ans l'individu change à grande vitesse. Son corps change, grandit pour atteindre sa taille adulte, il se métamorphose. Ces changements sont vécus différemment selon chacun. Parfois ils sont difficiles. Dans le même sens, le sociologue Bernard Lahire définit l'adolescence comme étant « ni enfance, ni vie adulte, la période adolescente ne se comprend qu'au croisement des contraintes scolaires, des contraintes parentales et des contraintes liées à la fratrie ou aux groupes de pairs fréquentés » (Lahire, 2004 : 497-498)²³³.

Ni enfants, ni adultes, François de Singly les nomme les « adonaissants ». Ils sont jeunes, en construction, ont besoin de s'affirmer (Singly, 2006 : 253)²³⁴, ils ont leurs propres idées, reconsidèrent la parole de l'autre. Ils sont à un âge où ils ont déjà acquis un certain nombre de connaissances que ce soit par l'école ou dans la sphère privée. Ils commencent à avoir la maturité pour remettre en question le monde qui les entoure. Ils sont à l'âge des premières expériences, « des grands idéaux et des premières théories personnelles » (Bach,

²³¹ LURÇAT Liliane, 1982. L'impossible connaissance totale de l'enfant, *Esprit*, n° 71-72, p. 46-53.

²³² AMIGORENA Santiago, 2016. *Les premières fois*. Paris : P.O.L. 592 p.

²³³ LAHIRE Bernard, 2004. *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinctions de soi*. Paris : La Découverte. 777 p.

²³⁴ SINGLY François de, 2006. *Les Adonaissants*. Paris : Armand Colin. 398 p. (Individu et Société).

Houdé, Léna, Tisseron, 2013 : 92)²³⁵. Sur le plan affectif, ils sont aussi à l'âge de la découverte de l'amour (Casey, Galvan, Hare : 2005²³⁶ ; Paus, 2005²³⁷). Face à cette intériorité en changement, quel rapport les adolescents entretiennent-ils avec la lecture ?

2.2.2. Les adolescents et leur rapport à la lecture

Lorsqu'on les questionne, la plupart des adolescents, considèrent qu'ils savent lire et que la lecture n'est plus à apprendre au collège. Pourtant cette période est souvent marquée par un éloignement du livre et des lieux du livre. En 1997, dans un ouvrage intitulé *Les adolescents et la bibliothèque*²³⁸, Claude Poissenot interroge la désertion par les jeunes des lieux de lecture. Il étudie l'ampleur de cette désertion. Il questionne à la fois le rapport des jeunes à la lecture et l'offre de livres mise à disposition par les bibliothèques. Il cherche à comprendre l'incidence du lieu bibliothèque sur le comportement du public en s'appuyant sur son aménagement et son accueil. Il rappelle que les collégiens entre dix et quinze ans sont à un âge où « ils construisent leur identité personnelle par l'affirmation de leur maturité et de leur appartenance à un groupe socio sexué » (Poissenot, 1997)²³⁹. Ce développement de l'individu pendant l'adolescence ne va pas sans jouer un rôle dans les comportements et les pratiques liés à la lecture.

Pierre Perier, chercheur en sciences de l'éducation, se demande en quoi l'âge, et plus particulièrement cette période de l'adolescence modifierait le rapport à la lecture (Perier, 2007)²⁴⁰. Le livre peut apporter au jeune réconfort et repères à condition qu'il s'en empare. La plupart des adolescents ne se rendent pas compte des effets de leurs lectures sur eux-mêmes. La rencontre entre un livre et son lecteur peut être vécue différemment d'un individu à l'autre. Une rencontre positive avec un livre se traduirait par les sentiments qu'il pourrait laisser dans la tête ou dans le corps. Il pourrait laisser une trace dans le psychisme du lecteur, une empreinte invisible. C'est ce qui fait dire à des sociologues que la lecture de livres influe sur la construction des adolescents (Chaudron, de Singly, 1993²⁴¹ ; Petit, 2016²⁴²).

Un des exemples, qui permet de mesurer l'influence des livres dans la vie des adolescents, est la place que peuvent occuper les personnages de livres de fiction dans leur vie réelle. Il arrive que la fiction s'installe dans leurs échanges. Christian Vandendorpe explique comment les lecteurs de romans se créent un univers imaginaire dans lequel ils peuvent se

²³⁵ BACH Jean-François, HOUDE Olivier, LENA Pierre, TISSERON Serge, 2013. *L'enfant et les écrans : un avis de l'académie des sciences*. Paris : Le Pommier. 267 p. (Éducation).

²³⁶ CASEY B.J., GALVAN Adriana, HARE Todd A., 2005. Changes in cerebral functional organization during cognitive development, *Current Opinion in Neurobiology*, Vol. 15, n° 2, p. 239-244.

²³⁷ PAUS Tomáš, 2005. Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence, *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 9, n° 2, p. 60-68.

²³⁸ POISSENOT Claude, 1997. *Les adolescents et la bibliothèque*. Paris : Bibliothèque publique d'information, Centre Georges-Pompidou. 360 p. (Études et recherche).

²³⁹ POISSENOT Claude, 1997. *Ibid.*

²⁴⁰ PERIER Pierre, 2007. La lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et lycées, *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 43-57.

²⁴¹ CHAUDRON Martine (dir.), SINGLY, François de (dir.), 1993. *Identité, lecture, écriture*. Paris : Centre Georges Pompidou. 264 p. (Études et recherche - Bibliothèque publique d'information).

²⁴² PETIT Michèle, 2016. *Éloge de la lecture : la construction de soi*. Paris : Belin. 198 p. (Alpha).

réfugier à volonté et où s'établit une chambre de résonance entre leur moi profond et celui des personnages du roman (Vandendorpe : 2011, 59)²⁴³.

Christine Détrez et Fanny Renard (2008)²⁴⁴ se sont intéressées aux pratiques de lecture des adolescents sous l'angle des différences entre les filles et les garçons. Elles établissent une corrélation entre lecture et pratique féminine. Sylvie Octobre souligne l'importance de l'exemple parental qui s'ajoute au fait que la lecture scolaire est véhiculée par un corps professionnel féminisé qu'il s'agisse des enseignants ou des bibliothécaires (Octobre, 2004 : 230)²⁴⁵. Vincent Monadé, président du centre national du livre et l'historien Maurice Olender évoquent eux aussi la rupture chez les jeunes de treize-quatorze ans avec la lecture. Cette cassure concerne essentiellement les garçons. Le rapport féminin / masculin à la lecture est important remarquent-ils.

Chez les adolescents, la lecture peut être fortement concurrencée par d'autres activités. En 2012, Erik Orsenna se dit frappé par ces élèves qui, « en gros, lisent jusqu'à douze ans. Après ils ne lisent plus parce qu'ils sont sollicités ailleurs à tout moment. N'oublions pas que nous lisions d'abord pour échapper à l'ennui. Nous remplissions le vide. Maintenant il y a du plein tout le temps, dans une société du « vite » et du « tout tout de suite », ce qui est absolument contradictoire avec la lecture, la lenteur délicate, le recueillement de la lecture » (Orsenna, 2012)²⁴⁶. Suivant la même idée, Olivier Donnat reconnaît qu'à l'adolescence, être un fort lecteur ou un amateur de littérature « ne constitue plus un enjeu majeur dans les stratégies de présentation de soi si importantes » dans cette période-là (Donnat, 2012)²⁴⁷.

On peut se demander si ce rejet du livre peut être le résultat de l'attitude des adolescents. Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Renald Legendre, chercheur en sciences de l'éducation, définit l'attitude comme « une disposition intérieure acquise d'une personne envers elle-même ou de tout élément de son environnement qui encourage une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable » (Legendre, 2005)²⁴⁸. L'attitude, contrairement à la pratique, renvoie à une posture liée à un contexte déterminé et a un rapport fort avec l'environnement.

Marie-Josée Robitaille interroge dans son mémoire en sciences de l'éducation, les attitudes des garçons et des filles de classe primaire envers la lecture. Elle explique ce que pourrait être une attitude positive de lecteur. Pour elle, il saurait choisir un livre, trouverait du plaisir à lire et développerait de façon consciente des connaissances et des stratégies pour mieux comprendre les textes qu'il lit (Robitaille, 2008 : 7)²⁴⁹. L'auteur fait référence au

²⁴³ VANDENDORPE Christian, 2011. *Quelques questions clés que pose la lecture sur écran*, Dans : BELISLE Claire (dir.), *Lire dans un monde numérique*. Lyon : Presses de l'ENSSIB. p. 50-66.

²⁴⁴ DÉTREZ Christine, RENARD Fanny, 2008. « Avoir bon genre ? » : les lectures à l'adolescence, *Le français aujourd'hui*, Vol. 4, n° 163, p. 17-27.

²⁴⁵ OCTOBRE Sylvie, 2004. *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : La Documentation française. 432 p. (Questions de culture).

²⁴⁶ ORSENNA Erik, 2012. L'auteur entre le papier et l'immatériel. Entretien avec Erik Orsenna, *Le Débat*, Vol. 3, n° 170, p. 107-111.

²⁴⁷ DONNAT Olivier, 2012. La lecture régulière de livres : un recul ancien et général, *Le Débat*, Vol. 3, n° 170, p. 42-51.

²⁴⁸ LEGENDRE Renald, 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin. 1554 p. (Le défi éducatif).

²⁴⁹ ROBITAILLE Marie-Josée, 2008. *Les attitudes des garçons et des filles du primaire envers la lecture, le coin-lecture et la période de lecture personnelle*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de maîtrise en psychopédagogie. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, 132 p.

spécialiste de la lecture Keith Stanovich²⁵⁰. Ce dernier s'est emparé du concept de « l'effet Matthieu » développé par le sociologue américain Robert K. Merton (1968)²⁵¹ pour expliquer comment certains enfants « sur-pratiquent » la lecture, quand d'autres la rejettent ou la refusent. En 1968, Merton a décrit et nommé « l'effet Matthieu » en se référant à l'Évangile selon Saint Matthieu : « car à celui qui a il sera donné, et il sera dans la surabondance ; mais à celui qui n'a pas, même ce qu'il a lui sera retiré » (13, 12). Le fait que certains adolescents pratiquent régulièrement la lecture, aboutit à ce qu'ils développent des compétences, s'améliorent et deviennent plus habiles ; alors que les faibles lecteurs deviennent encore plus faibles du fait de leur non pratique.

Les adolescents sont fortement influencés par leurs pairs et la pratique de la lecture ne constitue pas un signe de distinction à cet âge-là. Quelles difficultés rencontrent-ils ?

2.2.3. Le lecteur adolescent en difficulté

L'académicien Érik Orsenna réagissait dans la revue *Le Débat* en 2012 : « une situation me scandalise, c'est le nombre de petits Français qui ne savent pas lire ni écrire à l'entrée en sixième. Il n'est pas possible d'accepter cette situation à aucun point de vue [...] On sait que ces gens-là sont plus ou moins condamnés à l'exclusion. Comment ne pas se rendre compte que la lecture est essentielle aujourd'hui pour participer à la société ou pour avoir un emploi ? » (Orsenna, 2012)²⁵². Il paraît important de mesurer ce que cette conceptualisation du lecteur en difficulté signifie. Il ne s'agit pas de généraliser sous une simple appellation et d'englober toute une population mais bien de distinguer des ensembles afin de mieux comprendre les typologies de difficultés rencontrées.

Comme l'observe Fanny Renard, l'école unique s'attache à atténuer les différences sociales et culturelles entre les élèves. Cependant, elle contribue malgré elle à creuser les écarts. L'école et les enseignants comptent beaucoup sur une autonomie des élèves. Souvent, un échec face à la lecture pose l'adolescent dans une situation d'instabilité, d'insécurité linguistique, voire d'insécurité sociale ou existentielle (Privat, 2003)²⁵³. L'élève se trouve dans une posture de méfiance, dans le sens où il n'a plus confiance en lui, il perd pied, se sent perdu. Il ne comprend pas les codes de lecture qu'on lui apprend (Renard, 2009)²⁵⁴. Pour lire, l'individu devrait pouvoir se sentir en sécurité, se trouver dans un environnement stable : le psychopédagogue Michel Lobrot parle d'un « développement intellectuel et affectif, qui conditionne sa réussite sociale et son bonheur personnel » (Lobrot, 1982)²⁵⁵.

²⁵⁰ STANOVICH Keith, 1986. Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, Vol. 21, n° 4, p. 360-406.

²⁵¹ MERTON Robert K., 1968. The Matthew Effect in Science, *Science*, Vol. 159, p. 56-63.

²⁵² ORSENNA Erik, 2012. L'auteur entre le papier et l'immatériel. Entretien avec Erik Orsenna, *Le Débat*, Vol. 3, n° 170, p. 107-111.

²⁵³ PRIVAT Jean-Marie, 2003. *Médiations culturelles et médiations textuelles*. Conférence donnée le 4 juin 2003 à l'occasion de la journée professionnelle des documentalistes de CDI de l'Académie de Lyon. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/education-et-pedagogie/mediations-culturelles-et-mediations-textuelles.html> Consulté le 19 avril 2017.

²⁵⁴ RENARD Fanny, 2009. Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire. *Op. cit.*

²⁵⁵ LOBROT Michel, 1982. Une pédagogie pour les masses, *Esprit*, n° 71-72. p. 25-44.

La plupart des adolescents connaissent les codes de lecture au sens que leur donne le psychologue Jérôme Bruner : « savoir comment se comporter » (Bruner, 2006)²⁵⁶ en lecture face à un texte. Ils savent quelle posture adopter. Ils peuvent se montrer curieux et adopter une posture ouverte face aux lectures proposées par le corps enseignant. Une posture inverse relève de l'élève renfermé sur lui-même, fermé au dialogue, perdu.

Soulever les difficultés des jeunes lecteurs, c'est pointer la grande diversité des problèmes qu'ils peuvent rencontrer. Ces difficultés sont de natures différentes et liées au parcours personnel de chaque élève. Nous observons quatre types de difficultés. Le premier type concerne les difficultés familiales ou sociales. Un divorce, un placement en famille d'accueil, le chômage des parents, un déménagement, la maladie ou le décès d'un proche constituent autant de causes de non disponibilité mentale pour une pleine concentration de l'élève dans la lecture. Selon le philosophe américain John Rawls, cette disposition à réaliser des efforts dépend de circonstances familiales et sociales heureuses (Rawls, 1987 : 105)²⁵⁷. Le deuxième type de difficultés est repéré au niveau médical : dyslexie, dysorthographe, dysphasie, dysgraphie. Le troisième type de difficultés concerne des obstacles liés à la linguistique et à une incapacité à construire du sens. Ses difficultés se détectent à travers trois principaux éléments :

- un manque de vocabulaire, les élèves rencontrent des difficultés à comprendre des œuvres d'un répertoire dont ils sont peu familiers (Renard, 2009)²⁵⁸ ;
- une non maîtrise de la langue et des « difficultés à dépasser le repérage des faits de langue et des effets textuels » (Renard, 2009)²⁵⁹. Beaucoup d'élèves se sentent en « insécurité linguistique par rapport à des textes longs ou compliqués » (Privat, 2003)²⁶⁰. Leurs habitudes de lecture sont souvent trop éloignées des attentes de l'école (Renard, 2009)²⁶¹. L'enfant manque d'entraînement, il ne lit pas assez ;
- une double culture linguistique : l'enfant apprend deux langues simultanément et opère des confusions, il ne considère pas cette situation comme une richesse mais comme un handicap.

Le quatrième type de difficultés est lié à l'école elle-même qui peut contribuer à un mauvais apprentissage de la lecture. Les pratiques acquises dès le plus jeune âge s'ancrent et créent des comportements qui se poursuivent tout au long de la scolarité. Parfois ces attitudes figées aboutissent à des échecs ; ou à un refus de l'école et de tout ce qui se rapporte à l'univers de l'écrit. L'élève vit des sentiments de frustration et de rejet, il se sent incompris et vit une situation de conflit important avec l'institution scolaire (Virat, 2014)²⁶².

²⁵⁶ BRUNER Jérôme, 2006. La culture, l'esprit, les récits, *Enfance*, Vol. 58, n° 2, p. 118-125.

²⁵⁷ RAWLS John, 2009. *Théorie de la justice*. Paris : Points. 665 p. (Points. Essais ; 354).

²⁵⁸ RENARD Fanny, 2009. Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire. *Op. cit.*

²⁵⁹ RENARD Fanny, 2009. *Ibid.*

²⁶⁰ PRIVAT Jean-Marie, 2003. *Médiations culturelles et médiations textuelles*. Conférence donnée le 4 juin 2003 à l'occasion de la journée professionnelle des documentalistes de CDI de l'Académie de Lyon. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/education-et-pedagogie/mediations-culturelles-et-mediations-textuelles.html> Consulté le 19 avril 2017.

²⁶¹ RENARD Fanny, 2009. Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire. *Op. cit.*

²⁶² VIRAT Maël, 2014. Vers une conception de l'élève-sujet : la relation enseignant-élève en dispositif relais, *Éducation et socialisation*, n° 36. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/edso/1010#bibliography> Consulté le 19 avril 2017.

Les difficultés rencontrées en termes de lecture sont très variées et touchent beaucoup d'élèves. Ces obstacles peuvent les suivre durant toute leur scolarité et être un frein à leur parcours professionnel. L'observation de l'apprentissage de la lecture chez les adolescents révèle des inégalités. Comment se concrétisent-elles dans les pratiques ?

2.3. Comprendre les pratiques de lecture

À partir de 1991, une approche plus orientée vers les usagers commence à apparaître dans les bibliothèques. L'utilisateur est placé au centre des études de sciences de l'information (Senié-Demeurisse, Fabre, 2011)²⁶³. Dans les CDI, le professeur-documentaliste est à l'écoute des pratiques de lecture des usagers, il cherche à réveiller des pratiques. Pour les approcher et les comprendre, nous reviendrons sur la définition du concept même de pratique (2.3.1), puis nous présenterons des exemples d'enquêtes sur les pratiques lectorales (2.3.2.), avant d'étudier le concept de communauté de pratique (2.3.3.) et d'aborder l'influence des supports sur la pratique des lecteurs (2.3.4.).

2.3.1. Définitions des pratiques

Yves Jeanneret rappelle combien il importe de ne pas employer le terme usage pour celui de pratique et réciproquement. Ces deux termes doivent être mis en position de dialogue. Selon lui, l'usage constitue « un élément de la pratique culturelle » (Jeanneret, 2008)²⁶⁴.

De façon générale, le terme de pratique est défini comme une manière concrète d'exercer une activité (Rey, 2005)²⁶⁵. Pour le philosophe et anthropologue Bruno Latour, le concept rassemble « les lieux, les corps, les groupes, les outillages, les dispositifs, les laboratoires, les procédures, les textes, les documents, les instruments, les hiérarchies permettant à une activité quelconque de se dérouler » (Latour, 1996)²⁶⁶. La notion de pratique implique une dimension culturelle (Perriault, 1989)²⁶⁷ et renvoie à des conduites, des habitudes, des manières d'être répétées dans le temps (Béguin-Verbrugge, 2006)²⁶⁸. Le

²⁶³ SENIÉ-DEMEURISSE Josiane, FABRE Isabelle, 2011. Usages et pratiques de l'information. Dans : *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*. GARDIÈS Cécile (Dir.). Toulouse : Cépaduès éditions, p. 209-227.

²⁶⁴ JEANNERET Yves, 2008. « La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication », ANAIS 2008, *1^{er} colloque médiations et usages des Savoirs de l'information : undialogue France-Brésil (Réseau MUSSI, Instituto de Comunicação e Informação Científica e tecnológica em Saúde - ICICT/FIOCRUZ, (4-7 novembre 2008 ; Rio de Janeiro), ICIT-FIOCRUZ, p. 37-59.*

²⁶⁵ REY Alain (dir.), 2005. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert. Septembre. p. 2895.

²⁶⁶ LATOUR Bruno, 1996. Sur la pratique des théoriciens. Dans : BARBIER Jean-Marie (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : P.U.F. p. 131-146.

²⁶⁷ PERRIAULT Jacques, 1989. *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion. 256 p.

²⁶⁸ BÉGUIN-VERBRUGGE Annette, 2006. *Images en texte, Images du texte. Dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. 313 p. (Information-communication).

concept de pratique est polysémique. Il a un sens particulier lorsqu'il est employé en SIC. Il est souvent mis en regard avec le concept d'usage.

Les chercheurs Stéphane Chaudiron et Madjid Ihadjadene s'attachent à redéfinir l'expression de « pratique informationnelle ». Ils cherchent à clarifier son rapport avec les termes d'usage et de comportement. Le terme pratique engloberait, selon eux, aussi bien « les comportements, les représentations que les « attitudes informationnelles » (Chaudiron, Ihadjadene, 2010)²⁶⁹. Le terme d'usage, lui, serait entendu comme une expression traduisant les interactions entre des individus et un outil, un dispositif technique comme internet ou un téléphone mobile par exemple. Le terme pratique renverrait davantage à l'étude de l'humain, ses attitudes, ses représentations, ses modes d'action face à l'utilisation de ces techniques.

De leur côté, Cécile Gardiès, Isabelle Fabre et Viviane Couzinet distinguent les concepts d'usage et de pratique. Ainsi, si l'usage porte davantage sur le dispositif, sur l'objet, le concept de pratiques, lui, se centre davantage « sur l'humain, son comportement, ses représentations, son état cognitif, ses attitudes » (Gardiès, Fabre, Couzinet, 2010)²⁷⁰. Étudier les pratiques de lecture reviendrait alors à analyser des comportements humains, influencés par différents contextes : psychologique, économique, historique, social, scolaire dans lesquels le lecteur évolue.

Josiane Senié-Demeurisse et Isabelle Fabre redéfinissent, elles, les notions d'usage, de pratique, d'habitude, de comportement et de représentation. Étudier des habitudes revient à « mesurer la régularité des individus vis-à-vis d'une action » (Senié-Demeurisse, Fabre, 2011 : 219)²⁷¹. Comprendre les comportements, c'est considérer « l'ensemble des réactions d'un usager qui sont réellement mesurables ». Le besoin et l'usage sont intimement liés et influencés par le comportement des usagers. Elles définissent le terme d'usage comme « la conduite située d'un individu face à un objet », alors que le concept de pratique induit, selon elles, une dimension sociale, qui renvoie à la culture de l'individu, à des représentations que l'usager mobilise en fonction des situations. Les pratiques sont des habitudes de faire.

Brigitte Simonnot explique comment un travail sur les pratiques « permet de sortir d'une vision linéaire des activités documentaires (la fameuse chaîne documentaire), l'usager étant au bout de la chaîne » (Simonnot, 2013)²⁷². Elle pose l'usager comme acteur social. Il s'agirait, du point de vue de la recherche scientifique, de se placer au plus près des pratiques pour comprendre leur sens et leur évolution.

Cette mise au point sur le terme de pratique nous a permis de le faire dialoguer avec d'autres : usage, comportement et représentation et nous permet à présent de l'associer à la lecture.

²⁶⁹ CHAUDIRON Stéphane, IHADJADENE Madjid, 2010. De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles, *Études de Communication*, n° 35, p. 13-29.

²⁷⁰ GARDIÈS Cécile, FABRE Isabelle, COUZINET Viviane, 2010. Re-questionner les pratiques informationnelles. *Études de communication*, n° 35, décembre, p. 121-132.

²⁷¹ SENIÉ-DEMEURISSE Josiane, FABRE Isabelle, 2011. Usages et pratiques de l'information. *Op. cit.*

²⁷² SIMONNOT Brigitte, 2013. Médiations et agir informationnels à l'ère des technologies numériques, *Les Cahiers d'Esquisse*, n° 4, p. 21-33.

2.3.2. Trois exemples d'enquêtes sur les pratiques lectorales

En sociologie de la lecture, plusieurs auteurs ont cherché à approcher les lecteurs à travers leurs pratiques et leurs comportements. Ainsi, dans leur enquête publiée en 1999, Gérard Mauger, Claude Poliak et Bernard Pudal interrogent des adultes, en mettant de côté les clivages culturels déjà observés, basés sur le capital scolaire ou la position socioprofessionnelle, qu'ils jugent trop stricts. Les auteurs relatent des itinéraires de lecteurs et recensent, pour chaque personne interrogée, les livres possédés et leur mise en place dans l'espace domestique. Ils notent comment s'opère le choix des lectures des individus en fonction de leur sexe, de leur âge, de leur bagage scolaire, de leur statut social, des préoccupations du moment et des intérêts professionnels de chacun. Cette enquête révèle ainsi des histoires de lecteurs (Mauger, Poliak, Pudal, 1999)²⁷³. Fanny Renard voit, elle, dans les pratiques lectorales, le « produit de la rencontre entre le passé et le présent, c'est-à-dire les habitudes constituées et le contexte de leur mise en œuvre ou en veille » (Renard, 2009)²⁷⁴. Pour elle, « la mobilisation par les élèves d'habitudes lectorales pragmatiques découle de la rencontre des habitudes scolaires et lectorales des élèves et des conditions et modalités d'enseignement » (Renard, 2009)²⁷⁵. De son côté, Clara Lévy a choisi de s'intéresser au comportement des lecteurs au travers de ce qu'elle nomme « les livres de chevet » (Lévy, 2015)²⁷⁶. Il s'agit non pas des ouvrages en cours, posés sur la table de chevet des lecteurs, mais de leur livre préféré, leur livre de prédilection, celui que les enquêtés ont lu plusieurs fois, parce qu'ils entretiennent une relation particulièrement forte avec celui-ci. Selon elle, connaître le livre de chevet de quelqu'un permet de mieux appréhender ses goûts et donc de mieux connaître la personne elle-même. Le livre révélé, établit un écho identitaire avec son lecteur. Cet écho peut prendre plusieurs formes : l'identification aux personnages, aux situations, une projection, un attrait pour une origine géographique, ou vers une identité ethnico-religieuse. Bien sûr tout le monde ne possède pas forcément un livre de chevet, il est donc nécessaire pour le chercheur de solliciter un certain nombre de personnes avant de constituer son corpus. Mais en soi, ce constat est déjà révélateur d'une pratique ou plutôt d'une non-pratique.

À travers ces différents travaux, on voit comment le sujet lecteur est positionné au centre des études. Appréhéné dans sa singularité, que devient-il dans ses interactions au sein d'un groupe ?

²⁷³ MAUGER Gérard, POLIAK Claude, PUDAL Bernard, 2010. *Histoires de lecteurs*. Broissieux : Éditions du Croquant, 537 p. (Champ social).

²⁷⁴ RENARD Fanny, 2009. Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire. *Op. cit.*

²⁷⁵ RENARD Fanny, 2009. *Ibid.*

²⁷⁶ LÉVY Clara, 2015. *Le roman d'une vie, Les livres de chevet et leurs lecteurs*. Paris : Hermann. 248 p. (Société et pensée).

2.3.3. Communauté de pratique

En 1994, le philosophe et sociologue allemand Ferdinand Tönnies définit la communauté par des liens affectifs forts, une appartenance difficilement révoquée des valeurs communes et la mise au profit de la communauté des efforts personnels (Tönnies, 2010)²⁷⁷. Les lecteurs, au même titre que les tagueurs, les rappers ou les danseurs éprouvent un sentiment d'appartenance à un groupe, une communauté à laquelle chaque sujet se sent attaché. Cet ancrage se caractérise par des signes de participation, une mise en commun, un même état d'esprit, une reconnaissance, une affinité élective (Caune, 2017 : 213)²⁷⁸.

Dans ses travaux de recherche, Karel Soumagnac-Colin s'appuie sur l'expression « communauté de pratique » issue de la théorie des organisations développée par Etienne Wenger (Lave, Wenger, 1991²⁷⁹ ; Wenger, 1998²⁸⁰). Il s'agit de « l'ensemble des pratiques sociales, d'information et de communication mises en place par des collectifs ou des groupes » (Soumagnac-Colin, 2016)²⁸¹. Cette communauté de pratique implique, de la part de celui qui y participe, un sentiment d'appartenance à un groupe dans lequel l'individu s'engage, s'investit et demande un partage de ressources utiles à tous. Ce groupe, selon Étienne Wenger, Richard McDermott et William Snyder (2002 : 4)²⁸² a une passion pour un thème et les individus approfondissent leur connaissance du domaine en interagissant. Les communautés de pratique favoriseraient l'apprentissage, le développement et un partage de connaissances (Lesser et Everest, 2001²⁸³ ; Wenger, McDermott, Snyder, 2002²⁸⁴ ; Arzumanyan, Mayrhofer, 2016²⁸⁵). Ainsi, des relations et des échanges entre novices et experts se créent et se développent.

De nouveaux arrivants dans la communauté de pratique provoquent une réorganisation du groupe et permettent de nouvelles adhésions périphériques qui donnent lieu à de nouvelles participations et à de nouveaux liens entre les individus. La communauté « encourage à partager des idées, poser des questions et être à l'écoute des problèmes rencontrés par les autres » (Arzumanyan, Mayrhofer, 2016). Trois éléments sont inhérents à la constitution de la communauté de pratique : le domaine qui distingue les membres des non-membres, la

²⁷⁷ TÖNNIES Ferdinand, 1994. *Communauté et société*. Paris : Presses universitaires de France. 276 p. (Le lien social).

²⁷⁸ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. Op. cit.

²⁷⁹ LAVE Jean, WENGER Étienne, 1991. *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press. 138 p.

²⁸⁰ WENGER Étienne, 1998. *Communities of practice : learning, meaning and identity*. Cambridge : Cambridge University Press. 318 p. (Learning in doing).

²⁸¹ SOUMAGNAC-COLIN Karel, 2016. Construire l'interopérabilité culturelle autour de la documentation et de l'information dans une communauté de pratique, *Communication*, Vol. 34, n° 1. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/communication/6670#quotation> Consulté le 19 avril 2017.

²⁸² WENGER Étienne, MCDERMOTT Richard, SNYDER William, 2002. *Cultivating communities of practice : a guide to managing knowledge*. Boston : Harvard Business School press. 284 p.

²⁸³ LESSER Eric, EVEREST Kathryn, 2001. Using communities of practice to manage intellectual capital, *Ivey Business Journal*, vol. 65. p. 37-41.

²⁸⁴ WENGER Étienne, MCDERMOTT Richard, SNYDER William, 2002. Op. cit.

²⁸⁵ ARZUMANYAN Lucine, MAYRHOFER Ulrike, 2016. L'adoption des outils numériques dans les communautés de pratique. Le cas du Groupe SEB, *Revue française de gestion*, Vol. 1, n° 254, p. 147-162. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2016-1-page-147.htm?1=1&DocId=159476&hits=15+14+12+10+8+6+5+4+2> Consulté le 21 juillet 2016

communauté qui suppose des relations entre les individus et enfin la pratique, qu'elles définissent comme « l'ensemble de répertoires partagés de ressources qui incluent des documents, des idées, des expériences, des informations et des façons d'aborder les problèmes » (Arzumanyan, Mayrhofer, 2016). Ces trois conditions réunies caractérisent la communauté de pratique comme « structure sociale idéale permettant le développement et le partage de connaissances » (Wenger, McDermott, Snyder, 2002)²⁸⁶. Wenger, McDermott et Snyder distinguent plusieurs niveaux de participation des individus à une communauté de pratique (2002).

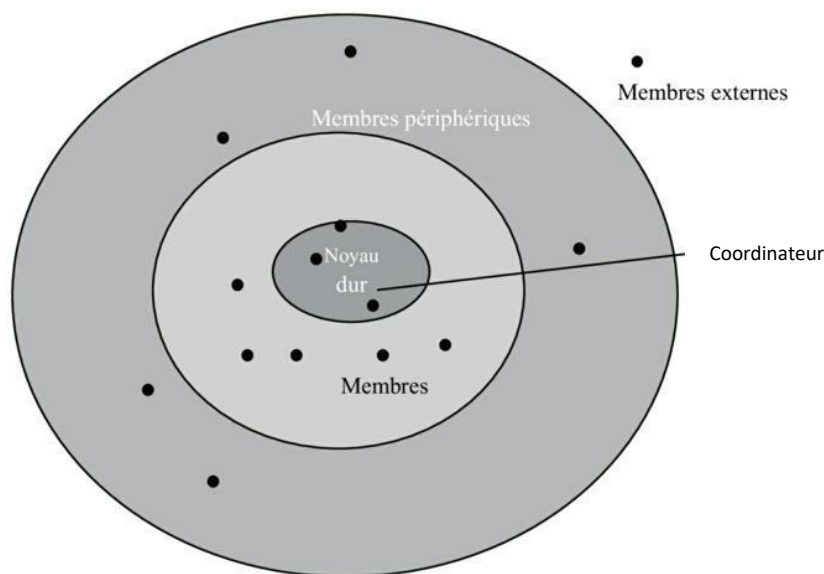


Figure n° 1. Les différents niveaux de participation à la vie communautaire.
D'après Arzumanyan, Mayrhofer, 2016²⁸⁷

Cette définition de la communauté de pratique nous paraît pouvoir s'appliquer aux élèves fréquentant le CDI d'un collège. En effet, le CDI constitue un espace de visibilité des pratiques culturelles. Les élèves qui en constituent le noyau dur seraient ceux qui participent activement à la vie du CDI, en s'associant à l'achat de livres, en lisant puis en invitant leurs pairs à lire tel ou tel titre, en exprimant leur avis sur les livres ou en dévoilant leur propre pratique lectorale, en participant au rangement et à l'explication des différents modes de classement des ouvrages aux autres élèves. Le groupe d'élèves que constitue le deuxième niveau se rend au CDI régulièrement et participe, mais sans la régularité ni la même intensité que celle des élèves du noyau dur. Les membres périphériques peuvent apprendre des membres des deux autres niveaux mais ils ne s'impliquent pas dans la vie communautaire. « Ces membres « périphériques » observent les interactions des membres actifs. Certains

²⁸⁶ WENGER Étienne, MCDERMOTT Richard, SNYDER William, 2002. *Op. cit.*

²⁸⁷ ARZUMANYAN Lusine, MAYRHOFER Ulrike, 2016. L'adoption des outils numériques dans les communautés de pratique. Le cas du Groupe SEB, *Op. cit.*

restent périphériques parce qu'ils considèrent que leurs observations ne sont pas pertinentes pour l'ensemble de la communauté, d'autres estiment ne pas avoir le temps de contribuer plus activement. Ces membres périphériques constituent une dimension essentielle des communautés de pratique dans la mesure où ils peuvent avoir des conversations privées sur les questions en cours de discussion dans le forum public. Ils peuvent apprendre des échanges et des interactions de la communauté de pratique, mais cet apprentissage se fait « à leur façon », sans implication active dans la vie communautaire » (Arzumanyan, Mayrhofer, 2016)²⁸⁸. Les membres externes, eux, peuvent montrer un intérêt pour la communauté mais n'en sont pas membres à part entière. Ce peut être le cas d'un élève grand lecteur qui a tout ce qui lui faut chez lui ou par le biais d'une médiathèque municipale et qui ne ressent pas le besoin, l'envie de participer aux échanges et aux interactions de la communauté de pratique.

Il manquerait à ce schéma un dernier groupe, celui des individus extérieurs qui ne se sentent pas concernés par cette offre de lecture que propose le CDI : ils rejettent d'emblée l'activité propre au groupe, ses pratiques et ses comportements. Il existe un décalage entre les membres de la communauté et ceux de ce dernier groupe qui se sentent éloignés de la lecture et cherchent à s'en détourner et même, pour certains, à l'éviter à tout prix. Un groupe de lecteurs peut donc se constituer en une communauté de pratique. Peut-on dire que le support utilisé par le lecteur influence sa pratique ?

2.3.4. Influence du support sur la pratique

Quelle que soit la discipline : SIC, histoire du livre, sociologie ou littérature, toutes notent des changements tant dans la matérialité du support que dans la forme des contenus et dans la façon de lire elle-même. Lors d'une conférence à l'École nationale des chartes, Frédéric Barbier²⁸⁹ présentait son ouvrage *Histoire des bibliothèques : d'Alexandrie aux bibliothèques virtuelles*. Il explique comment la communication d'un contenu s'appuie sur un dispositif matériel. Le livre, selon la manière dont il se présente, ne propose pas le même texte, n'est pas le même livre, n'offre pas les mêmes possibilités de lecture et d'appropriation. Dès lors qu'on change de dispositif matériel, on change la nature de son contenu. Frédéric Barbier voit dans ce changement de support matériel et dans les modifications des pratiques induites par ces supports : le prolongement d'une histoire matérielle de la pensée.

L'historienne du livre Leslie Howsam montre que les différentes formes matérielles du livre à travers son histoire peuvent nous éclairer sur les pratiques de lecture contemporaines : « l'histoire du livre est une manière de réfléchir à la façon dont les gens confèrent une forme matérielle au savoir et aux histoires. Ceux-ci sont intangibles ; ce sont leurs formes matérielles qui les rendent accessibles par-delà les barrières du temps et de l'espace. [...] La réflexion autour des livres anciens nous donne accès à des vestiges du passé et nous rappelle que les nouveaux livres incarnent, à leur tour, les pratiques de notre époque » (Howsam,

²⁸⁸ ARZUMANYAN Lusine, MAYRHOFER Ulrike, 2016. L'adoption des outils numériques dans les communautés de pratique. Le cas du Groupe SEB, *Op. cit.*

²⁸⁹ *Histoire des bibliothèques : d'Alexandrie aux bibliothèques virtuelles*. (Durée : 1 heure 11 minutes). Disponible sur : <https://www.franceculture.fr/conferences/ecole-nationale-des-chartes/histoire-des-bibliothèques-dalexandrie-aux-bibliothèques> Consulté le 19 avril 2017.

2015)²⁹⁰. Cette définition met en lumière plusieurs aspects du livre à travers ses différentes époques. Elle met l'accent sur ses supports, ses formes matérielles qui permettent l'accessibilité et la transmission de son contenu. Elle explique que l'histoire du livre imprimé n'est qu'une partie de l'histoire du livre (Howsam, 2016)²⁹¹. « Le livre se caractérise par sa mutabilité » écrit-elle (Howsam, 2016)²⁹².

Le changement de support conduit inévitablement à de nouvelles pratiques de lecture. En choisissant de lire sur écran, le lecteur induit une nouvelle relation, il peut choisir de lire de manière non linéaire. Il peut butiner, vagabonder, partager ses lectures, choisir de grossir la taille des caractères (Benhamou, 2012)²⁹³.

Le sociologue Olivier Donnat (2009)²⁹⁴ voit dans la dématérialisation des contenus une consécration des écrans ; pour lui, c'est par ce support que passe à présent le rapport des individus à la culture : les images, la musique, les textes. Il interroge l'équivalence des supports de lecture et le temps passé par les adolescents devant les écrans, mais on peut se demander avec Maryanne Wolf : quel est leur taux de compréhension des informations ? (Wolf, 2015 : 115)²⁹⁵. C'est ce que se demande aussi Marie Després-Lonnet, dans son travail sur « les temps et lieux de la documentation : transformation des contextes interprétatifs à l'ère d'internet » (Després-Lonnet, 2014 : 9)²⁹⁶. Elle remarque que l'appropriation des savoirs passe par le recours, de plus en plus systématique, aux dispositifs numériques.

« Les adolescents n'ont jamais autant lu... sur écran » écrit Silvère Mercier, chargé de médiation numérique à la bibliothèque publique d'information (BPI) - Centre Pompidou. Il remarque le passage d'une lecture intériorisée à une lecture partagée. Il convoque Christian Vanderlope pour évoquer cette forme de lecture active qui s'accompagne de recommandations, de partages, d'annotations. Il parle de « lecture sociale », orientée vers les autres et vers d'autres pratiques. Il cite en exemple l'utilisation des *popular highlights* « que propose Amazon, rendant lisible les passages surlignés par d'autres lecteurs dans un même ouvrage sur support numérique » (Mercier, 2011)²⁹⁷. Mais alors cette façon de lire de manière ciblée n'oriente-t-elle pas la lecture ?

Antoine Compagnon décrit sa propre expérience de lecteur. Il évoque une lecture numérique plus active que la lecture sur papier. N'est-ce pas une pratique courante de s'arrêter pour éclairer un détail, dériver sur Wikipédia et finir par oublier le texte initial ? L'auteur explique : « quand il m'arrive de rechercher une page par où je suis passé, à l'onglet « historique » de Firefox, je suis sidéré par le parcours que j'ai suivi » (Compagnon, 2012)²⁹⁸. Cette forme de lecture est vécue comme une aventure, un parcours sur un chemin balisé, c'est

²⁹⁰ HOWSAM Leslie (dir.), 2015. *The Cambridge Companion to the History of the Book*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 1.

²⁹¹ HOWSAM Leslie, 2016. Réfléchir par l'histoire du livre, *Mémoires du livre*, Vol. 7, n° 2.

²⁹² HOWSAM Leslie, 2016. *Ibid.*

²⁹³ BENHAMOU Françoise, 2012. Le livre et son double. Réflexions sur le livre numérique, *Le Débat*, 3, n° 170, p. 90-102.

²⁹⁴ DONNAT Olivier, 2009. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique : enquête 2008*. Paris : La découverte : Ministère de la Culture et de la Communication. 282 p.

²⁹⁵ WOLF Maryanne, 2015. *Proust et le calamar*. *Op. cit.*

²⁹⁶ DESPRÉS-LONNET Marie, 2014. *Temps et lieux de la documentation. Transformation des contextes interprétatifs à l'ère d'internet*. *Op. cit.*

²⁹⁷ MERCIER Silvère, 2011. La lecture à l'ère du numérique : dissolution et réinventions. *Op. cit.*

²⁹⁸ COMPAGNON Antoine, 2012. Lire numérique, *Le Débat*, Vol. 3, n° 170, p. 103-106.

un véritable itinéraire qu'a suivi le lecteur avec des étapes choisies. Pour lui, cette manière de lire est une question de génération. Antoine Compagnon explique que les personnes de son âge savent « encore lire de manière prolongée, sans trop naviguer » (Compagnon, 2012)²⁹⁹. Elles arrivent à dissocier les deux pratiques de lectures qui convoquent deux façons d'être différentes. L'auteur parle du plaisir « d'autant plus intense que l'expérience est devenue plus rare » qu'il prend à se replonger dans un livre qu'il nomme : « livre sans secours numérique ». Cependant il s'interroge sur les pratiques de lecture des générations suivantes.

Dans le même sens, Jean Caune remarque, lui aussi, l'importance du support de lecture et son influence dans sa prise en main par le lecteur. Il explique que « la modification du support de médiation et de réception transformerait alors l'acte de perception. Les actes de lecture, de visionnement et d'audition qui relevaient d'attitudes psychiques différentes et correspondaient à des pactes de réception distincts se superposeraient dans une perception simultanée » (Caune, 2017 : 37)³⁰⁰.

Ces différents travaux nous ont permis d'établir un tableau de synthèse sur l'influence des supports sur la pratique de lecture (annexe J). Nous avons relevé des évolutions dans les modalités de lecture et dans le maniement des livres. Les auteurs soulignent notamment les changements d'habitudes des lecteurs ou la perte de certains repères. À la lumière de ces recherches, il nous semble possible de faire l'hypothèse que puisque le support et la manière de lire sont impactés par des changements, le lecteur est lui aussi amené à se transformer en profondeur. A-t-il conscience de ces bouleversements ?

²⁹⁹ COMPAGNON Antoine, 2012. *Ibid.*

³⁰⁰ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble. Op.cit.*

Synthèse chapitre 2

La formation des lecteurs

La formation des lecteurs permet de réfléchir à une didactique de la lecture. Au-delà des premiers apprentissages, le lecteur est amené à faire des choix de lecture et à découvrir des éditeurs, des collections, des auteurs. Il apprend à approcher la lecture comme une activité intellectuelle, à se construire une ambiance de lecture, un cadre. Il apprend aussi à différencier les temps de la lecture : temps extérieur réel et temps intérieur au livre. Le lecteur cherche son rythme, il opère des retours en arrière, s'interrompt, reprend sa lecture. Il est acteur de sa lecture. Les raisons et les usages de la lecture sont à la fois multiples et différents en fonction des individus. Les approcher permet de donner quelques exemples à ceux qui voient en elle un simple passe-temps, voire une perte de temps.

Par le livre, le lecteur touche la pensée d'un auteur et lui permet de confronter ses points de vue. Ses lectures lui permettent d'acquérir de nouvelles connaissances à condition de comprendre les intentions de l'auteur et de ne pas les déformer. Il coopère pour reconstruire les idées de l'auteur et cherche un équilibre pour ne pas surinterpréter le texte lu. Cette manière de lire s'acquiert progressivement, elle est complexe pour un jeune lecteur. Ceci d'autant plus qu'à l'adolescence, en raison notamment de difficultés personnelles ou médicales qu'ils peuvent rencontrer dans leur parcours scolaire - et les suivre même dans leur vie d'adulte - les jeunes ont tendance à s'éloigner du livre et des lieux de lecture.

Pendant longtemps, l'utilisateur a été positionné au bout de la chaîne documentaire. Placé au centre, il permet de poser un nouveau regard sur les pratiques lectorales. Les lecteurs peuvent se sentir appartenir à un groupe et former une communauté de lecteurs.

Par ailleurs, une réflexion autour de l'influence des supports de lecture sur la pratique des lecteurs permet de voir combien la lecture sur écrans est devenue courante. Elle induit une manière de lire non linéaire, plus ciblée, plus socialement partagée. Cela pose la question de la mutation du lecteur dans sa manière de penser et de la conscience qu'il peut avoir de cette

mutation. Ce qui nous amène à nous interroger : dans quelle mesure les médiations du livre lui permettent-elles de conscientiser sa pratique ?

Chapitre 3 Médiateurs et médiations

Apprendre n'est pas un acte solitaire. Le formateur joue un rôle important entre les savoirs et l'apprenant. L'enseignant transmetteur a laissé la place à l'enseignant médiateur. Il permet aux élèves de participer à leur propre apprentissage (Barth, 2004)³⁰¹. La transmission des connaissances et la formation des lecteurs interrogent autant les rôles des médiateurs que les médiations mises en œuvre. La construction des apprenants passe par ces médiations. Nous interrogeons les rôles des médiateurs et des apprenants ainsi que les dispositifs permettant une construction de projets de lecture. Se centrer sur les médiations nous conduit à préciser le sens même de ce concept avant de le penser dans la pluralité de ses acceptions (3.1.). Nous choisissons de nous intéresser plus particulièrement au rôle du professeur-documentaliste en tant que médiateur (3.2.), puis nous cherchons à comprendre en quoi le dispositif constitue le socle de la médiation (3.3.).

3.1. Médiations plurielles

Avant d'étudier le rôle des médiateurs et des apprenants dans la médiation des savoirs (3.1.2.), revenons sur les définitions de la médiation (3.1.1.).

³⁰¹ BARTH Britt-Mari, 2004. La médiation : une relation nouvelle dans l'action éducative, *Actualité de la formation permanente*, n° 191, Juillet-Août, p. 45-48.

3.1.1. Définitions

Au début du XIV^e siècle, le terme *médiateur* renvoie à une personne « qui s'entremet pour créer un accord »³⁰². On entend par médiation : « une entremise destinée à mettre d'accord, à concilier ou à réconcilier des personnes, des partis » (Klein, 2013)³⁰³. Le concept de médiation est apparu dans les années 1990 dans différents secteurs : les services d'utilité publique, le monde de l'entreprise ou encore celui de la culture. Cette idée d'intermédiaire se retrouve dans l'usage du terme en SIC. Vincent Liquète, Isabelle Fabre et Cécile Gardiès ont montré comment cette notion de médiation aux contours flous y est devenue un champ de recherche important. Elle est utilisée dans le sens de connexion, mise en relation, mise en lien. Pour ces auteurs, « la médiation est par nature une relation ternaire » (Liquète, Fabre, Gardiès, 2010)³⁰⁴.

La médiation dépend du contexte dans lequel elle est mise en place. Comme le souligne le chercheur en SIC Vincent Rouzé, on parle de médiation culturelle, scientifique, sociale, institutionnelle, professionnelle, familiale, animale. La médiation diffère en fonction du champ dans lequel elle s'exerce. Et bien qu'on utilise souvent le terme de médiation au singulier, il faut reconnaître que les médiateurs, eux, sont pluriels (Rouzé, 2010)³⁰⁵.

Les activités sociales ont toujours eu recours à des médiations. « Penser la médiation, c'est donner toute sa place à la compréhension sensible, susceptible de donner un sens - une signification et une direction - au monde vécu social » (Caune, 2017 : 41)³⁰⁶. La médiation est alors une production de sens en fonction de l'espace et des circonstances de réception. Le contexte et les enjeux politiques légitiment la pertinence de cette médiation (Caune, 2017 : 53)³⁰⁷. Si les médiations dépendent des environnements dans lesquels ils sont mis en place, ils dépendent aussi des médiateurs.

3.1.2. Le rôle des médiateurs et des apprenants dans la médiation des savoirs

Les pédagogues Françoise Raynal et Alain Reunier définissent la médiation en mettant en avant le rôle des médiateurs. Pour ces auteurs, la médiation est l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre « en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque. [...] Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les relations ou les normes sociales sont des médiations. L'enseignant est un médiateur » (Raynal, Rieunier,

³⁰² CNTRL: Trésor de la langue française. Outils et Ressources pour un Traitement Optimisé de la Langue. Disponible sur: <http://www.cnrtl.fr>. Consulté le 18 mai 2017.

³⁰³ KLEIN Jean-Pierre, 2013. « 13. De la médiation culturelle à la médiation artistique. Ateliers d'écriture auprès d'adolescents dits « violents » », *L'adolescent entre marge, art et culture. Une clinique des médiations en groupe*. ERES, p. 219-236.

³⁰⁴ LIQUÈTE Vincent, FABRE Isabelle, GARDIÈS Cécile, 2010. Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ?, *Les Enjeux de l'information et de la communication*, Vol. dossier 2010, n° 2, p. 43-57.

³⁰⁵ ROUZÉ Vincent, 2010. Médiation/s : un avatar du régime de la communication, *Les enjeux de l'information et de la communication*, Vol. dossier 2010, n° 2, p. 71-87.

³⁰⁶ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. *Op.cit.*

³⁰⁷ CAUNE Jean, 2017. *Ibid.*

1997 : 220)³⁰⁸. Dans la médiation, le médiateur n'est pas neutre. Avec la philosophe Élisabeth Caillet on peut dire que la médiation exige à la fois savoir et présence de la part du médiateur lui-même. Le médiateur s'intéresse à ce qu'il veut transmettre, il a envie de partager ce qu'il sait et comprend, avec ceux qui le lui demandent. Il s'engage par sa présence et utilise une matière par laquelle s'opère la médiation, matière qui se traduit aussi par des outils qu'il construit et met à disposition des publics (mallettes, expositions, films, etc.) (Caillet, 1994)³⁰⁹.

La médiation cognitive intervient dans un rapport triangulaire : apprenant, objet, enseignant médiateur (Lenoir, 1996)³¹⁰. Avec Paul Rasse, on peut dire que le médiateur cherche « à donner du sens aux pratiques » (Rasse, 2000)³¹¹. Dans ses recherches, Joseph Rézeau (2002)³¹² montre combien l'intervention d'un tiers en vue de faciliter la résolution d'un conflit entre deux parties fait écho aux pédagogies de l'apprentissage. Pour lui, la relation pédagogique implique nécessairement une relation de médiation, bien qu'elle ne se suffise pas en elle-même (Rézeau, 2002)³¹³. Ce qui fait dire à André Bertin, que penser la médiation, demande de prendre en compte l'environnement et le développement potentiel des compétences et des savoir-faire des élèves. C'est aussi une façon de questionner ces-derniers en tant que sujets autonomes ayant leur fonctionnement propre (Bertin, 1999 : 41)³¹⁴. Cet auteur souligne une médiation avec l'environnement et des dysfonctionnements, « des blocages », « des sur-places » ou encore « des inhibitions affectives » que peut rencontrer un individu.

Dans le cadre de l'école, l'enseignant médiateur intervient pour permettre à l'élève de surmonter des difficultés, lui apporte une aide dans le but de l'émanciper, favoriser une autonomie dans sa démarche scolaire et plus généralement de le guider dans son développement (Vinatier, Laurent, 2008)³¹⁵. Pour être efficace et réelle, ce type de médiation implique une forme d'intentionnalité de la part de celui qui la met en place (Rasse, 2000)³¹⁶. Elle suppose une interaction, un échange entre le médiateur et le sujet « médiatisé » qui vise à « la transformation d'un sujet par et pour lui-même » (Vinatier, Laurent, 2008)³¹⁷.

Si le rôle du médiateur est essentiel dans la médiation des savoirs, celui de l'apprenant est tout aussi essentiel. Difficile de passer à côté des travaux de Pierre Bourdieu et Jean-

³⁰⁸ RAYNAL Françoise ; RIEUNIER Alain, 1997. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF. 405 p.

³⁰⁹ CAILLET, Élisabeth, 1994. L'ambiguïté de la médiation culturelle : entre savoir et présence, *Culture & Musées*, n° 6, p. 53-73.

³¹⁰ LENOIR Yves, 1996. Médiation cognitive et médiation didactique. Dans : RAISKY Claude, CAILLOT Michel, *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour des concepts fondateurs*. Bruxelles : De Boeck Université. p. 223-251. (Perspectives en éducation et formation).

³¹¹ RASSE Paul, 2000. La médiation, entre idéal théorique et application pratique, *Recherche en communication*, n° 13, p. 38-61.

³¹² RÉZEAU Joseph, 2002. Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique », *ASp*, n° 35-36, p. 183-200.

³¹³ RÉZEAU Joseph, 2002. *Ibid.*

³¹⁴ BERTIN André, 1999. Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie, *Hermès*, Vol. 3, n° 25, p. 31-47.

³¹⁵ VINATIER Isabelle, LAURENT Jeanne-Marie, 2008. Médiation, enseignement-apprentissage. Présentation du dossier, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Vol. 2, n° 42, p. 5-14.

³¹⁶ RASSE Paul, 2000. La médiation, entre idéal théorique et application pratique. *Op. cit.*

³¹⁷ VINATIER Isabelle, LAURENT Jeanne-Marie, 2008. *Ibid.*

Claude Passeron (Bourdieu, Passeron, 1964³¹⁸, 1970³¹⁹) qui considèrent que les enfants des classes sociales supérieures hériteraient de leur famille diverses ressources culturelles : culture générale, rapport avec des œuvres d'art ou de l'esprit, dispositions corporelles et esthétiques, façons de se tenir et de parler, un processus de transmission que les sociologues appellent la « reproduction sociale ». Pierre Bourdieu estime que le capital culturel est inextricablement lié aux aptitudes et performances scolaires. Le concept de capital culturel joue un rôle essentiel dans l'éducation et expliquerait même en soi le rôle de l'école. Pour Pierre Bourdieu, le capital culturel peut exister sous trois formes, à l'état incorporé, c'est-à-dire les dispositions durables de l'organisme, à l'état objectivé, sous la forme de biens culturels : tableaux, livres et enfin à l'état institutionnalisé, mesuré alors par le plus haut diplôme des parents, Pierre Bourdieu le qualifiant alors de capital scolaire institutionnalisé (Bourdieu, 1979)³²⁰. Il existe toujours un capital culturel conforme aux attentes de l'école cependant son contenu a changé depuis les années soixante. Il s'enrichit de la maîtrise de plusieurs langues et notamment des langages numériques (Draelants, Ballatore 2014)³²¹.

Si on remarque un déséquilibre dans les foyers en matière de transmission d'un capital culturel ; face à la nécessité de lire invoquée par l'école, il existe aussi des inégalités. Cette injonction à la lecture est parfois perçue très difficilement, voire même incomprise dans le cadre familial. Certains parents pensent que la lecture ne constitue pas un travail scolaire et ne comprennent pas le pourquoi lire (Kakpo, 2014)³²². Et pourtant le rôle des parents et des adultes en général est très important dans les premiers pas vers la lecture de l'enfant, en ce qu'ils peuvent aussi être des médiateurs. Or, l'aide est très disparate d'une famille à l'autre et l'apprentissage crée, de ce fait, une école à deux vitesses entre ceux qui sont aidés et ceux qui ne le sont pas. Le professeur-documentaliste est là en grande partie pour apporter une aide aux élèves. Dans l'environnement scolaire, au sein des collèges, les médiations sont multiples, on peut se demander quelles sont celles qui reviennent aux professeurs-documentalistes.

3.2. Médiations du professeur-documentaliste

L'idée de la nécessité d'un enseignement en bibliothèque est née dans les années 1840 aux États-Unis. Le philosophe américain Ralph Waldo Emerson jugeait utile de créer des postes de professeurs pour former les usagers des bibliothèques. En 1876, le concept de bibliothécaire-éducateur commence à émerger. C'est ainsi que pour Melvil Dewey (1851-1931), pionnier de la bibliothéconomie, « la bibliothèque est une école et le bibliothécaire un enseignant » (Dewey, 1876)³²³. On note le développement simultané de l'instruction des

³¹⁸ BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1964. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit. 189 p. (Le Sens commun).

³¹⁹ BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1970. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit. 279 p. (Le Sens commun).

³²⁰ BOURDIEU Pierre, 1979. Les trois états du capital culturel, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 30, p. 3-6.

³²¹ DRAELANTS Hugues, BALLATORE Magali, 2014. Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique, *Revue française de pédagogie*, Vol. 1, n° 186, p. 115-142.

³²² KAPKO Séverine, 2014. Lecture cursive et familles populaires. *Le français aujourd'hui*, n° 185. p. 39-45.

³²³ DEWEY Melvil, 1876. The Profession, *The Library Journal*, 30 septembre 1876, p. 6.

usagers et de la formation des bibliothécaires (Le Coadic, 1997 : 105)³²⁴. En France, le professeur-documentaliste est titulaire d'un CAPES³²⁵ de documentation, un concours créé en 1989 pour répondre « à la fois à un besoin de professionnalisation de la fonction et à une revendication statutaire » (Fabre, Couzinet, 2008)³²⁶. À partir de la création du CAPES, il se voit investi d'une mission claire d'enseignement³²⁷. Il exerce dans un CDI de collège ou de lycée à raison de trente-six heures par semaine dont six consacrées aux relations extérieures³²⁸. Comprendre le rôle du professeur-documentaliste à travers notamment les deux circulaires de missions de 1986 et de 2017 (3.2.1.), discuter de son statut d'enseignant et de la possibilité d'une discipline (3.2.2.), et s'intéresser plus précisément à la médiation de la lecture (3.2.3.) nous permet d'aborder les médiations du professeur-documentaliste. Qu'en est-il de son rôle ?

3.2.1. Le rôle du professeur-documentaliste

Isabelle Fabre s'intéresse à la médiation des espaces documentaires au travers notamment de l'activité professionnelle des documentalistes de l'enseignement agricole. Elle explique comment ils exercent un tiers-métier en mal de reconnaissance. À la fois enseignants de la discipline information-documentation et acteurs documentaires, professionnels de l'information et responsables de la gestion d'un espace : le CDI, ils exercent un métier hybride provenant d'un croisement de deux fonctions différentes (Fabre, 2011)³²⁹. L'auteur pointe cette dualité à travers le trait d'union, rassemblant les deux missions et reliant professeur et documentaliste en un tiers-métier³³⁰.

La métaphore du pont est utilisée pour expliquer la volonté de relier et de rapprocher deux parties. Brigitte Simonnot parle des médiations documentaires au pluriel. Dans un « sens cognitif » la médiation désigne la mise en relation directe de l'utilisateur et de l'information, alors que dans un « sens symbolique » elle renvoie à l'utilisateur « comme sujet singulier confronté à un patrimoine culturel collectif que l'on doit l'aider à s'approprier » (Simonnot, 2013)³³¹.

³²⁴ LE COADIC Yves-François, 1997. *Op. cit.*

³²⁵ CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

³²⁶ FABRE Isabelle, COUZINET Viviane, 2008. *Op. cit.*

³²⁷ Discours de Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale, au congrès de la FADBEN.

³²⁸ Décret n° 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré. Article 2. « [...] les professeurs de la discipline de documentation et les professeurs exerçant dans cette discipline sont tenus d'assurer :

- un service d'information et documentation, d'un maximum de trente heures hebdomadaires. Ce service peut comprendre, avec accord de l'intéressé, des heures d'enseignement. Chaque heure d'enseignement est décomptée pour la valeur de deux heures pour l'application du maximum de service prévu à l'alinéa précédent ;
- six heures consacrées aux relations avec l'extérieur qu'implique l'exercice de cette discipline. »

³²⁹ FABRE Isabelle, 2011. *Professeur-documentaliste : un tiers métier*. Dijon : Éditions Educagri. 249 p.

³³⁰ Bien que ce trait d'union n'apparaisse pas dans la dernière circulaire de missions de 2017, dans la lignée des travaux d'Isabelle Fabre, nous choisissons d'écrire professeur-documentaliste avec un tiret.

³³¹ SIMONNOT Brigitte, 2013. *Op.cit.*

Deux circulaires de missions sont parues en 1986 et en 2017 pour statuer sur le rôle des professeurs-documentalistes dans l'Éducation Nationale.

La circulaire de missions de 1986³³² s'adresse aux « documentalistes-bibliothécaires ». Ce texte a été en application pendant plus de trente ans alors que les réalités du terrain avaient modifié en profondeur la profession. Il y est stipulé que le « documentaliste-bibliothécaire » travaille « en étroite collaboration » avec l'ensemble des professeurs, qu'il instaure « un dialogue permanent sur les ressources disponibles » et entretient « une coopération pédagogique suivie ».

Ce texte met l'accent sur l'ouverture de l'espace documentaire « pendant les heures de disponibilité des élèves et notamment à l'interclasse de midi ». Cette large ouverture laisse entendre un accès au plus grand nombre d'élèves. Chacun peut trouver le temps de s'y rendre librement et aussi souvent que nécessaire.

Le rôle du documentaliste-bibliothécaire ne s'arrête pas au seul accueil des élèves, il présente l'espace documentaire aux élèves, les modalités de classement, leur assure une formation à la recherche documentaire et une initiation à l'utilisation des ressources. Il gère les ressources documentaires de l'établissement et les met à la disposition de l'ensemble de la communauté éducative. Il veille « à ce que le fonds documentaire soit suffisamment riche et diversifié pour répondre aux besoins et aux curiosités des élèves ». L'acquisition de nouveaux documents et leur mise à disposition visent à contribuer à réduire les inégalités entre élèves. Le professionnel est sollicité pour proposer, faire découvrir et conseiller des lectures différentes, des supports différents et des types variés de documents en lien avec les programmes d'enseignement.

L'actualisation de la nouvelle circulaire parue en mars 2017³³³ s'adresse à présent à des professeurs-documentalistes et non plus à des documentalistes-bibliothécaires. Ce texte met en évidence « un développement de la société de l'information » et une « évolution des pratiques sociales en matière de communication ». Cette circulaire souligne une évolution des pratiques essentiellement modifiées par l'arrivée dans les établissements des technologies de l'information et de la communication. Le législateur demande aux enseignants-documentalistes de « prendre en compte l'évolution des pratiques informationnelles des élèves » et d'insérer des ressources numériques dans leurs pratiques pédagogiques, exigence présente pour toutes les disciplines.

Les politiques s'appuient sur un examen de l'évolution des pratiques sociales d'une part, de l'observation des pratiques informationnelles des élèves d'autre part, et soulignent la nécessité d'adapter les pratiques professionnelles des enseignants aux besoins des élèves. Le terme d'« usage » est aussi employé dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information pour appuyer la nécessité d'une pédagogie de l'usage des outils de technologie de l'information et de la communication. La circulaire stipule ainsi que : « la mission du professeur-documentaliste est pédagogique et éducative. Par son expertise dans le champ des SIC, il contribue aux enseignements et dispositifs permettant l'acquisition d'une culture et d'une maîtrise de l'information par tous les élèves. Son enseignement s'inscrit dans une

³³² Circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986. Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/?id=209> Consulté le 20 juillet 2016.

³³³ Circulaire n° 13 du 30 mars 2017. Les missions des professeurs documentalistes. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733 Consulté le 30 mars 2017.

progression des apprentissages de la classe de sixième à la classe de terminale, dans la voie générale, technologique et professionnelle » (2017)³³⁴. À côté de cet enseignement d'une culture de l'information, il s'attache à promouvoir la lecture auprès de jeunes collégiens ou lycéens. Il les conduit sur le chemin de la lecture ou participe à des projets qui stimulent l'intérêt pour la lecture. Ces deux fonctions que sont l'enseignement d'une culture de l'information d'une part, et la promotion de la lecture d'autre part, sont intimement liées. Nous pensons que la mise en place d'un enseignement d'une culture de l'information pour l'élève, pourrait intégrer une réflexion sur la lecture.

Bien qu'institué déjà par la création du CAPES, cette circulaire de 2017 vient asseoir un peu plus le statut d'enseignant des professeurs-documentalistes, cependant un flou persiste autour du contenu de cet enseignement. Ce qui faisait déjà dire à Cécile Gardiès en 2011 que la mission pédagogique des professeurs-documentalistes pose question (Gardiès, 2011 : 196)³³⁵, cela est encore plus vrai aujourd'hui.

Et puisque l'agrégation de documentation n'existe toujours pas, la documentation ne peut être reconnue comme discipline (Béguin, 1996)³³⁶. L'institution refuse la création d'une nouvelle discipline (Clouet, Compant La Fontaine, Esteve-Bouvet, 2015)³³⁷ écrivent trois professeurs-documentalistes de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de l'académie de Caen. Les auteurs rapportent le travail réalisé en 2008 par l'Équipe de Recherche en Technologie éducative (ERTé) rassemblant des chercheurs qui réfléchissent à un projet scientifique sur l'éducation à une culture de l'information et à la création d'un curriculum documentaire tout au long des cursus de l'école à l'université. La mise en place de cette formation documentaire des élèves pourrait avoir des répercussions sur la formation des professeurs-documentalistes. Leur recherche, met en avant les tensions et les tiraillements d'une profession, les auteurs énumèrent les éléments, qui dans le quotidien professionnel font défaut : « l'absence de contenu disciplinaire, de classes incluses dans les emplois du temps, de notation des élèves, de poids du professeur-documentaliste dans les décisions de réussite scolaire et de l'orientation » (Clouet, Compant La Fontaine, Estève-Bouvet, 2015 : 287)³³⁸, autant de points de dysfonctionnement « qui brouillent le positionnement professionnel » selon elles. Elles concluent en évoquant les nouvelles dénominations apportées au lieu même de CDI : les « Learning Centers » ou les « Centres de Connaissances et de Culture » (les 3C) provoquant un nouveau discours nébuleux qui semble faire oublier la nécessité de parler d'abord des missions des professionnels affectés dans ces lieux. Alors comment en sommes-nous arrivés à ce *statut quo* ? Quels sont les arguments de ceux qui militent en faveur de la création d'une discipline ?

³³⁴ Circulaire n° 13 du 30 mars 2017. *Op. cit.*

³³⁵ GARDIÈS Cécile, 2011. Culture de l'information, culture informationnelle. Dans : *Approche de l'information-documentation. Concepts fondateurs*. Toulouse : Cépaduès, p. 187-208.

³³⁶ BÉGUIN Annette, 1996. Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'École des lettres* I, juin, n° 12, p. 49-64.

³³⁷ CLOUET Nicole, COMPANT LA FONTAINE Marie-Laure, ESTÈVE-BOUVET Isabelle, 2015. Professeur-documentaliste : tensions et évolutions d'une profession. Dans : BODERGAT Jean-Yves (dir.), BUZNIC-BOURGEACQ Pablo (dir.). *Des professionnalités sous tension : quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck. p. 275-288. (Perspectives en éducation & formation).

³³⁸ CLOUET Nicole, COMPANT LA FONTAINE Marie-Laure, ESTÈVE-BOUVET Isabelle, 2015. *Ibid.*

3.2.2. Du statut d'enseignant à l'instauration d'une discipline ?

Pour aborder la question de la création d'une discipline, nous interrogerons dans un premier temps les contenus de la discipline (3.2.2.1.) avant d'aborder dans un second temps l'enseignement d'une culture de l'information (3.2.2.2.).

3.2.2.1. Questionner les contenus d'une discipline

Dès le milieu des années 1990, Hubert Fondin s'interroge sur cet enseignement dans le système éducatif français. Il se demande s'il touche véritablement tous les élèves ou bien seulement quelques-uns qui viendraient spontanément au CDI. Il interroge les contenus de cette formation (Fondin, 1996)³³⁹. Pour Jean Meyriat, pionnier des SIC, le professeur-documentaliste est un médiateur de l'information (Meyriat, 1983)³⁴⁰. Il est parmi l'ensemble des enseignants du second degré, l'enseignant en charge de l'éducation à la culture de l'information. Éric de Grolier voit en lui un intermédiaire « dont la fonction essentielle est de mettre en contact ceux qui ont besoin de savoir et ceux qui savent » (Grolier, 1996)³⁴¹. Dans leur sillage, Yves-François Le Coadic milite en faveur d'une discipline scolaire : les sciences de l'information, avec un contenu précis et des savoirs organisés (Le Coadic, 2000)³⁴². C'est ce que pense aussi Sylvie Chevillotte, pour qui, la personne compétente dans l'usage de l'information est « celle qui sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et qui est capable de trouver l'information adéquate ainsi que de l'évaluer et de l'exploiter » (Chevillotte, 2005)³⁴³.

La discipline information-documentation telle qu'enseignée dans le secondaire en France est-elle une simple compétence transversale ? Ou constitue-t-elle une discipline ? Si tel est le cas, quels en sont alors les contenus ?

Plusieurs travaux s'accordent à dire que les savoirs construits par les SIC restent peu connus et peu mobilisés par les professeurs-documentalistes (Fondin, 2001³⁴⁴ ; Liquète, 2005³⁴⁵ ; Liquète, 2007³⁴⁶ ; Couzinet, Gardiès, 2009³⁴⁷). Pour enseigner une culture de

³³⁹ FONDIN Hubert, 1996. *La recherche documentaire dans les établissements scolaires français : pour un référentiel de compétences sur le document*. Séminaire du Centre Européen de Documentation sur les Politiques en Education et Formation de l'Université Libre de Bruxelles - CEDEF / ULB. Bruxelles.

³⁴⁰ MEYRIAT Jean, 1983. De la science de l'information aux métiers de l'information. Schéma et Schématisation, n° 19, p. 65-74. Dans : COUZINET Viviane (dir.), 2001. Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation. ADBS Éditions. p. 183-200.

³⁴¹ GROLIER Éric de, 1996. La passion de l'organisation des connaissances, *Documentaliste-Sciences de l'information*, Vol. 33, n° 6, p. 286-293.

³⁴² LE COADIC Yves-François, 2000. Vers une intégration de savoirs en Science de l'information dans le CAPES de documentation. *Documentaliste-Sciences de l'information*, mars, Vol. 37, n° 1, p. 28-35.

³⁴³ CHEVILLOTTE Sylvie, 2005. Bibliothèque et Information Literacy : un état de l'art, *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 2, p. 42-48.

³⁴⁴ FONDIN Hubert, 2001. La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste-Science de l'information*, Vol. 38, n° 2, p. 112-122.

³⁴⁵ LIQUÈTE Vincent, 2005. Contribution à la réflexion sur les formations initiale et continue de la documentation scolaire. Dans : *Savoirs CDI*. Disponible sur : <https://reseau-canope.fr> Consulté le 26 octobre 2017.

l'information au sens que lui donne Viviane Couzinet, l'enseignant-documentaliste devrait pouvoir se référer « à des théories insérées dans une discipline scientifique reconnue » (Couzinet, 2008³⁴⁸ ; Escande, 2013³⁴⁹).

En France, la culture de l'information se construit dans les CDI (Fabre, Couzinet, 2008)³⁵⁰. L'enseignant apprend aux élèves à connaître leurs besoins en information, à être capables de déterminer, trouver, évaluer, organiser l'information pour répondre à des questions. C'est ce que dit aussi un rapport de l'Unesco publié en 2008 en insistant sur le fait que les enseignants ne devraient pas centrer leur formation uniquement sur les compétences méthodologiques de la recherche d'information : apprendre à apprendre, mais sur le développement d'un regard critique et sur la compréhension du rôle des différents acteurs de l'information (Woody Horton, 2008)³⁵¹. Alors qu'est-ce que donner une culture de l'information ?

3.2.2.2. Donner une culture de l'information

On assiste à un glissement progressif des apprentissages. Médiatiser l'information revient à interroger les espaces physiques et virtuels, les outils techniques et documentaires, les ressources médias et documents, et les personnes apparaissant dans le circuit du livre (Alava, Etévé, 1999³⁵² ; Maury, Etévé, 2010³⁵³). Pour Marie-France Blanquet, les apprentissages documentaires « poursuivent cet objectif : apprendre à gérer la complexité d'un système d'information, la complexité de l'organisation du savoir, évaluer l'information et prendre une distance critique pour être prêt à affronter une société marquée par la complexité, une société qui change ses modèles de pensées et d'organisation » (Blanquet, 2002)³⁵⁴.

³⁴⁶ LIQUÈTE Vincent, 2007. Enseigner l'information-documentation ? Repérage d'éléments épistémologiques et organisationnels. Dans : *Actes de colloque Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation*, Rouen 2006. (Penser l'éducation, hors-série).

³⁴⁷ COUZINET Viviane, GARDIÈS Cécile, 2009. L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en sciences de l'information et de la communication : question de professionnalisation et d'identité, *Documentaliste-Sciences de l'information*, Vol. 46, n° 2, p. 4-12.

³⁴⁸ COUZINET Viviane, 2008. De l'usager à l'initié : vers une culture informationnelle partagée. Dans : GARDIÈS Cécile, FABRE Isabelle, DUCAMP Christine et ALBE Virginie (dir.), *Rencontres Toulouse EducAgro : Education à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires ?* p. 169-189. ENFA, Toulouse, 26-27 mai 2008. Toulouse : Cepaduès.

³⁴⁹ ESCANDE Laurent, 2013. *Enseigner la notion d'information. Entre savoirs savants et savoirs enseignés*. Mémoire de Master 2 Enseignement et formation pour l'enseignement agricole et le développement rural.

³⁵⁰ FABRE Isabelle, COUZINET Viviane, 2008. *Op. cit.*

³⁵¹ WOODY HORTON Forest, 2008. *Introduction à la maîtrise de l'information*. Paris : Unesco. 112 p.

³⁵² ALAVA Séraphin, ETÉVÉ Christiane, 1999. Médiation documentaire et éducation, *Revue française de pédagogie*, avril-juin, n° 127, p. 119-164. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_127_1_1090 Consulté le 04 octobre 2017.

³⁵³ MAURY Yolande, ETÉVÉ Christiane, 2010. L'information-documentation et sa mise en scène au quotidien : la culture informationnelle en questions. Rapport de recherche. Université Lille 3. 16 p. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00986154/document> Consulté le 04 octobre 2017.

³⁵⁴ BLANQUET Marie-France, 2002. *Les apprentissages documentaires à l'heure du numérique*. Disponible sur : <https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article63> Consulté le 20 juillet 2017.

L'une des clés de la médiation est l'utilisation des langages documentaires. Gérard Régimbeau montre qu'en les utilisant, le professeur-documentaliste permet à l'utilisateur de trouver l'information dont il a besoin (Régimbeau, 2011 : 108)³⁵⁵. Caroline Courbières, explique combien les langages documentaires constituent « l'une des clés du principe de médiation » (Courbières, 2011 : 148)³⁵⁶. En tant que gestionnaire d'un centre de documentation, le professeur-documentaliste a le souci de l'accès à l'information. Il organise l'espace documentaire en fonction de normes codifiées. Pour cela, il utilise différents langages documentaires : classification, thésaurus, qui visent à représenter le contenu informationnel des documents, à faciliter leur accès et guider les usagers dans leur cheminement de recherche. Les langages documentaires sont présentés par Caroline Courbières comme des « codes communs » entre le professionnel et l'utilisateur. Ils ne sont pas entendus comme une langue mais comme un code construit par l'homme permettant d'établir une correspondance entre les termes du professionnel et ceux de l'utilisateur (Courbières, 2011 : 132)³⁵⁷.

Le langage utilisé dans l'espace documentaire est pensé en vue de faciliter l'accès à l'information pour les usagers. Il est compréhensible par le plus grand nombre. L'accès aisé à l'information suppose qu'il soit en amont organisé. Il s'agit d'une étape de gestion qui reste invisible pour l'utilisateur. Le professionnel de l'information agit comme un organisateur de l'information, il construit des outils de médiation comme des catalogues, des répertoires ou des classements, c'est-à-dire des objets du deuxième degré ou des documents secondaires à travers des fiches, des notices, des résumés résultant du traitement documentaire (Meyriat, 1981³⁵⁸ ; Lamizet, 1995³⁵⁹ ; Fabre, 2014³⁶⁰). Le système de communication qu'il met en place doit permettre à l'utilisateur de répondre à son besoin d'information. Vincent Liquète, Isabelle Fabre et Cécile Gardiès considèrent le professeur-documentaliste comme un guide ou un tuteur (Liquète, Fabre, Gardiès : 2010)³⁶¹. Les normes qu'il utilise font l'objet d'interprétations et de modifications, elles sont aujourd'hui souvent adaptées en fonction du contexte d'utilisation. Isabelle Fabre remarque que, dans les établissements scolaires, de nombreux classements peuvent coexister en fonction des disciplines enseignées, des supports ou bien encore des usages (Fabre, Veyrac, 2013)³⁶².

Cécile Gardiès explique comment on est passé d'un apprentissage des lieux documentaires et de leur organisation à la formation à une culture de l'information des

³⁵⁵ RÉGIMBEAU Gérard, 2011. Médiation. Dans : GARDIÈS Cécile (dir.). *Approche de l'information-documentation. Concepts fondateurs*. Toulouse : Cépaduès. p. 75-114.

³⁵⁶ COURBIÈRES Caroline, 2011. Les langages documentaires : éléments d'organisation des connaissances. Dans : GARDIÈS Cécile (dir.) : *Approche de l'information-documentation. Concepts fondateurs*. Toulouse : Cépaduès. p. 131-150.

³⁵⁷ COURBIÈRES Caroline, 2011. *Ibid.*

³⁵⁸ MEYRIAT Jean, 1981. Document, documentation, documentologie, Schéma et Schématisation, n° 14, p. 51-63. Dans : COUZINET Viviane (dir.), 2001. Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation. ADBS Éditions. p. 143-160.

³⁵⁹ LAMIZET Bernard, 1995. *Les lieux de communication*. Liège : Mardaga. 347 p. (Philosophie et langage).

³⁶⁰ FABRE Isabelle, 2013. L'espace documentaire comme lieu de médiations, *Les Cahiers d'Esquisse*, n° 4, p. 47-59.

³⁶¹ LIQUÈTE Vincent, FABRE Isabelle, GARDIÈS Cécile, 2010. Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ?, *Les Enjeux de l'information et de la communication*, Vol. dossier 2010, n° 2, p. 43-57.

³⁶² FABRE Isabelle, VEYRAC Hélène, 2013. Classement et rangement : mise au jour de genèses instrumentales, *Hermès, La revue-Cognition, communication, politique*, CNRS-Éditions, p. 214-221.

usagers. Au départ, la formation se centrait essentiellement autour des modes de classements et de la nécessité de permettre à chacun de récupérer les documents dans un espace donné. L'évolution de l'offre de l'information numérique a transformé progressivement la formation à l'information (Gardiès, 2011 : 190)³⁶³. L'auteur parle d'*information literacy* qu'elle propose de traduire par « maîtrise de l'information » ou par « éducation à l'information » ou encore par « formation à l'information ». Alain Chante et Catherine De Lavergne préfèrent parler de « culture de l'information », une expression qui renvoie, selon eux, à une culture réservée à une élite, ou bien davantage, à une formation des personnes à la détermination de leur besoin d'information, aux choix d'une politique de recherche, à l'évaluation de la pertinence. Les auteurs pointent le terme de culture qui englobe une culture de recherche, une culture numérique, une habileté, des savoirs et des savoir-faire techniques (Chante, Lavergne, 2010 : 40)³⁶⁴.

Yolande Maury et Christiane Etévé expliquent comment les pratiques sociales des élèves, leur vécu de l'information-documentation, leur façon d'improviser dans leurs recherches, font apparaître des questionnements et un besoin de construire du sens autour de ces pratiques floues et ainsi d'acquérir une véritable culture de l'information. Les élèves sont interrogés dans leur posture et dans leur rapport au monde (Maury, Etévé, 2010)³⁶⁵. Au-delà de penser avec l'information, l'élève contextualise, confronte, partage, construit sa propre vision de l'information et du monde. L'information intervient comme un moyen, un instrument pour agir. La culture de l'information est à la fois un pouvoir et un moyen d'intégration et d'émancipation (Maury, 2012)³⁶⁶. Son développement passe par la formation de l'esprit critique. Pour Gérard De Vecchi, chercheur en sciences de l'éducation, faire preuve d'esprit critique à l'école, c'est permettre aux élèves de développer leur curiosité, donner une place à une culture du questionnement et au doute, c'est aussi apprendre à mesurer la qualité des informations. Cela demande du temps, souvent plusieurs années. Gérard De Vecchi constate que chez l'enfant, la curiosité existe naturellement « et pourtant, on ne la retrouve plus vraiment au collège et moins encore au lycée ! » (De Vecchi, 2016 : 99)³⁶⁷. L'auteur explique que peu à peu, l'élève va acquérir une plus grande ouverture d'esprit, entrer dans une pensée plus complexe, analyser ce qui l'entoure, trouver de l'intérêt pour les problèmes de société, observer le monde.

Face aux fausses nouvelles, l'historien Patrick Boucheron explique qu'il y a une nécessité citoyenne d'aller chercher la part de vérité dans ce qu'on lit ou ce qu'on entend. Dès le XVII^e siècle, dans certaines gazettes comme *Le Gazetier Cuirassé*, on trouve ce qu'on appellerait aujourd'hui des *fake news*, des bobards, des informations fabriquées. Dans l'avant-

³⁶³ GARDIÈS Cécile, 2011. Culture de l'information, culture informationnelle. Dans : *Approche de l'information-documentation. Concepts fondateurs*. Toulouse : Cépaduès. p. 187-208.

³⁶⁴ CHANTE Alain, LAVERGNE Catherine de, 2010. L'expression « culture de l'information » : quelle pertinence, quels enjeux ? Dans : CHAPRON Françoise, DELAMOTTE Éric. *L'éducation à la culture informationnelle*. Presses de l'ENSSIB. 308 p. (Papiers).

³⁶⁵ MAURY Yolande, ETÉVÉ Christiane, 2010. L'information-documentation et sa mise en scène au quotidien : la culture informationnelle en questions. *Op. cit.*

³⁶⁶ MAURY Yolande, 2012. *D'une culture de l'information à une culture informationnelle... au-delà du « penser, classer, catégoriser »*. Contribution à la construction des connaissances. Disponible sur : <http://slideplayer.fr/slide/187223/> Consulté le 04 octobre 2017.

³⁶⁷ DE VECCHI Gérard, 2016. *Former l'esprit critique. 1, Pour une pensée libre : aussi important qu'apprendre à lire, écrire et compter !* Paris : ESF éditeur. 279 p. (Pédagogies).

propos de la publication on pouvait lire l'avertissement suivant : « je dois prévenir le public, que quelques-unes des nouvelles, que je lui donne pour vraies, sont tout au plus vraisemblables, et que dans le nombre même il s'en trouvera dont la fausseté est évidente ; je ne me chargerai pas de les débrouiller : c'est aux gens du monde, qui connaissent la vérité, et le mensonge (par l'usage fréquent qu'ils en font) qu'il appartient de juger et de faire un choix »³⁶⁸. Les journalistes ont des méthodes pour démêler le vrai du faux. Aujourd'hui, il y a une défiance forte face aux médias. Certains produisent du doute, construisent des controverses, développent des techniques de désinformation. Face aux fausses informations, les enseignants, doivent permettre aux élèves d'exercer leur esprit critique, faire du doute le moteur de la connaissance (Boucheron, 2017)³⁶⁹.

Culture de l'information et apprentissage de la lecture sont, dans l'enseignement du second degré, portés par le professeur-documentaliste. Ainsi, ils apparaissent comme les acteurs essentiels d'une pluralité de médiations qui trouve leur espace au CDI.

3.2.3. Médiation de la lecture, une médiation culturelle

Nous devrions davantage écrire : médiations de la lecture et médiations culturelles au pluriel tant ces médiations sont multiples. Les étudier, consiste en partie à approcher la maîtrise de l'accès au texte et aux différents contenus. Mais pas seulement. Comment les lecteurs se comportent-ils face au livre ? Qu'est-ce qui les pousse à lire ? Nous nous attacherons d'abord à définir ce qu'on entend par médiation culturelle (3.2.3.1.) avant de définir la double médiation de la lecture : médiation textuelle et médiation d'une pratique (3.2.3.2.).

3.2.3.1. Définition de médiation culturelle

La médiation culturelle en France, passe par la mise en place de politiques de l'État. Le rapport Pingaud Barreau³⁷⁰, par exemple, propose des manifestations culturelles sur l'ensemble du territoire. La médiation culturelle se manifeste dans les processus rituels, comportementaux et techniques, par lesquels les individus donnent sens à leur condition humaine (Caune, 2017 : 102-103)³⁷¹. Ainsi, le goût de lire peut être impulsé au travers de politiques culturelles. La politique culturelle d'André Malraux se retrouve à travers la création de maisons de la culture, la rencontre et le contact entre les œuvres artistiques et le public et

³⁶⁸ 1771. *Le Gazetier Cuirassé ou Anecdotes scandaleuses de la Cour de France*. Disponible sur : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k10656221/f9.double> Consulté le 25 mars 2017.

³⁶⁹ France Inter, « L'invité de 8h20 » et « Interactiv ». 5 avril 2017. Disponible sur :

<https://www.franceinter.fr/emissions/l-invite-de-8h20/l-invite-de-8h20-05-avril-2017> Consulté le 25 mars 2018.

³⁷⁰ PINGAUD Bernard, BARREAU Jean-Claude, Ministère de la Culture, 1982. *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture*. Paris : Dalloz. 297 p.

³⁷¹ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. *Op.cit.*

son aptitude à entrer en résonance avec un objet culturel - le livre, une œuvre d'art - et à se construire, en soi, une bibliothèque ou « un musée imaginaire » (Malraux, 1996)³⁷². André Malraux distingue la fonction de l'éducation de celle de la culture : l'éducation nationale enseigne et fait connaître les œuvres (Malraux, 1996), quand la fonction de la culture serait de les faire aimer (Urfalino, 2011)³⁷³.

La médiation culturelle ne peut se réduire à un simple discours d'accompagnement sur une offre culturelle, ni à un propos promotionnel du livre (Delcambre, 1998)³⁷⁴. Elle se pense davantage comme une rencontre et un sens donné à cette rencontre. Elle renvoie à une expérience esthétique sensible (Caune, 2017)³⁷⁵. Elle implique une relation des sujets à une intériorité individuelle et une prise de conscience du passé et de l'avenir (Caune, 1999³⁷⁶ ; Rasse, 2000³⁷⁷). Cette médiation ne va pas de soi tant il est complexe d'approcher les pratiques de ce public particulier. La lecture peut, en effet, être perçue *a priori* comme touchant à l'intime, à l'introspection (Mauger, Poliak, Pudal, 2010)³⁷⁸. Si la médiation suppose que le sujet communique sur un besoin de médiation, cet échange n'est pas évident et certains élèves s'y refusent. Néanmoins on peut dire que le professeur-documentaliste, au moyen de l'espace documentaire et de ses ressources, enseigne, fait connaître et cherche à faire aimer les œuvres littéraires.

3.2.3.2. Une double médiation de la lecture : médiation textuelle et médiation d'une pratique

Médiateur des savoirs et médiateur culturel, le professeur-documentaliste prescrit des lectures, sélectionne des livres, conseille et propose des textes aux élèves. Dans cette activité, il est intermédiaire entre le sujet lecteur et l'objet livre, puis il cherche progressivement à s'effacer pour laisser le livre entre les mains du lecteur. Rappelons que le médiateur, au sens que lui donne Gérard Régimbeau (2011 : 84)³⁷⁹, est la personne qui « réconcilie », « met en contact », « réduit la distance ». En rapprochant cette idée du contexte des CDI, le professeur-documentaliste médiateur facilite la découverte et l'accès aux documents, il transmet des informations, des savoirs, des œuvres du patrimoine culturel. Il intervient en tant que médiateur culturel, un intermédiaire entre un patrimoine littéraire et des usagers élèves. Il est acteur puisque comme l'explique Julia Bonaccorsi la médiation de la lecture est une « forme d'agir pour la lecture, de promotion de cette pratique culturelle » (Bonaccorsi, 2003)³⁸⁰, une médiation culturelle qui se décline de manière double : par les textes et par la pratique.

³⁷² MALRAUX André, 1996. *Le musée imaginaire*. Paris : Gallimard. 285 p. (Folio. Essais ; 300).

³⁷³ URFALINO Philippe, 2011. *L'invention de la politique culturelle*. Paris : Pluriel. 427 p.

³⁷⁴ DELCAMBRE Pierre, 1998. Postface : penser des pratiques culturelles en se saisissant du concept de médiation, *Études de communication*, n° 21, p. 137-144.

³⁷⁵ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. *Op. cit.*

³⁷⁶ CAUNE Jean, 1999. *Pour une éthique de la médiation*. Grenoble : PUG. 288 p.

³⁷⁷ RASSE Paul, 2000. La médiation, entre idéal théorique et application pratique. *Op. cit.*

³⁷⁸ MAUGER Gérard, POLIAK Claude, PUDAL Bernard, 2010. *Op. cit.*

³⁷⁹ RÉGIMBEAU Gérard, 2011. Médiation. *Op. cit.*

³⁸⁰ BONACCORSI Julia, 2003. Scénographie de la médiation de la lecture : une approche par croisement de niveaux d'observation, Colloque bilatéral franco-roumain, CIFSIC Université de Bucarest.

La médiation textuelle d'abord peut être comprise à travers ce qu'en dit l'essayiste français Georges Jean dès 1975. Pour lui, les seuls ouvrages qui parviennent à toucher les jeunes sont les livres de leur temps, les livres contemporains, ceux qui leur permettent de se situer dans leur temps et dans leur milieu (Jean, 1975 : 42)³⁸¹. L'école aborde les classiques qui approchent des problèmes des sociétés passées, séparés de leur contexte. L'enseignant peut être perçu comme un passeur, un intermédiaire entre la culture scolaire et l'élève : le rapport qu'il entretient à la culture est une question pédagogique importante. L'étude de certaines œuvres permet d'aider l'élève à mieux se former. L'enseignant a pour mission de faire accéder les élèves à ce patrimoine de l'humanité (Zakhartchouk, 1999)³⁸². Jean-Marie Privat parle dans le même sens d'une médiation littéraire qu'il nomme « médiation textuelle » (Privat, 2001)³⁸³. Francis Grossmann, chercheur en sciences du langage, explique que « les lectures partagées représentent des moments intenses de médiation textuelle » (Grossmann, 2006 : 32)³⁸⁴. À l'école on distingue deux types de lecture : la lecture plaisir, riche en suspense, rebondissements et intrigues et la lecture scolaire qui permet aux élèves de découvrir des classiques, de les décortiquer et de sortir de l'illusion de la fiction. Pour Raphaël Baroni, l'école apprend à désirer des « romans difficiles et austères » (Baroni, 2013)³⁸⁵. Mais la lecture est souvent vécue par les élèves comme une contrainte.

À côté de la médiation des textes celle d'une pratique. Selon Catherine Frier et Marie-Cécile Guernier, il est évident que « même le lecteur qualifié de faible a construit une compétence dans le domaine de l'écrit » (Frier, Guernier, 2007)³⁸⁶. Si l'on s'intéresse aux pratiques lectorales, on observe un rapport existant, conscient, du sujet lecteur à la langue écrite. Pour la plupart des élèves, l'acte de lire est associé à une pratique scolaire liée à l'apprentissage de la construction de la langue française. La lecture suppose un investissement et une implication de l'individu pour s'approprier un texte. Pour ces deux auteurs, la lecture reste au collège une « compétence inachevée ». Certes, les élèves savent lire mais la lecture littéraire est « hors de [leur] portée, inaccessible, non par manque de compétences, mais plutôt par manque de « pratiques » permettant de lui donner corps et sens dans le contexte (social, culturel) qui est le leur » (Frier, Guernier, 2007 : 11)³⁸⁷. Ces types de lectures littéraires nécessitent une médiation particulière.

³⁸¹ JEAN Georges, 1975. Dans : JOLIBERT Josette (dir.), GLOTON Robert (dir.), Groupe français d'éducation nouvelle. *Le pouvoir de lire*. Tournai : Casterman. 283 p. (Orientation E3).

³⁸² ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, 1999. *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF. 126 p. (Pratiques & enjeux pédagogiques).

³⁸³ PRIVAT Jean-Marie, BOROWSKI Patrick, CURINGA Valérie, SCHIAVONE Sara, SIDOBRE Bernadette, VINSON Marie-Christine, VOINOT Danielle, LAPARRA Marceline, 2001. Vers une didactisation des médiations textuelles, *Cahiers du Français Contemporain*, n° 7, *Pratiques de lecture et cheminements du sens*, p. 161-177.

³⁸⁴ GROSSMANN Francis, 2006. Logiques sociales et clivages culturels dans les lectures partagées. Dans : FRIER Catherine (dir.) : *Passeurs de lectures : lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris : Retz. p. 19-35. (Forum éducation culture).

³⁸⁵ BARONI Raphaël, 2013. Didactiser la tension narrative : apprendre à lire ou apprendre comment le récit nous fait lire ? *Recherches & travaux*, n° 83, p. 11-24.

³⁸⁶ FRIER Catherine, GUERNIER Marie-Cécile, 2007. Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ?, *Repères*, n° 35, p. 117-138.

³⁸⁷ FRIER Catherine, GUERNIER Marie-Cécile, 2007. *Ibid.*

Plusieurs chercheurs analysent le lien entre lecture et réussite scolaire (Baudelot, Cartier et Détrez, 1999 : 237³⁸⁸ ; Singly, 1993 : 32, 52, 54³⁸⁹). En vue des évaluations, les élèves mobilisent des savoirs spécialisés en histoire littéraire, stylistique et linguistique. Fanny Renard pointe les difficultés des lycéens dans ce domaine : « difficultés à lire et comprendre des œuvres d'un répertoire dont ils sont peu familiers ; difficultés à dépasser le repérage des faits de langue et des effets textuels ; difficultés à ne pas lire les textes de façon pragmatique » (Renard, 2009)³⁹⁰. Elle met en évidence la façon dont la lecture est appréhendée dans les salles de classe depuis le primaire et au collège, le plus souvent dans le cadre des cours de français.

La lecture plaisir correspond à une lecture vers laquelle les jeunes se tournent spontanément et dans laquelle ils trouvent un intérêt personnel. Le thème du livre joue un grand rôle. « Les textes peuvent résonner chez les lecteurs lorsque la thématique abordée ne leur est pas inconnue, lorsque la manière dont ils évoquent une réalité leur est familière ou, à l'inverse, les décontenance » (Renard, 2009)³⁹¹. Dans ses travaux, Fanny Renard met en évidence le fait que les pratiques lectorales des élèves sont souvent éloignées des attentes de l'institution scolaire.

Nous venons de voir le rôle de médiateur du professeur-documentaliste à travers ses missions et le contenu de ses enseignements. Les indications qu'il met en œuvre s'appuient sur un dispositif particulier dont il est lui-même un acteur majeur.

3.3. Le dispositif : point d'appui de la médiation

Après avoir défini dans un premier temps le dispositif (3.3.1.), nous aborderons la notion de dispositif info-communicationnel (3.3.2.).

3.3.1. Définitions du dispositif

Alain Rey définit le dispositif comme la « manière dont sont disposés les pièces, les organes, d'un appareil ; [ou comme étant] le mécanisme lui-même », et un « agencement d'éléments quelconques dans un but, un effet » (Rey, 2001)³⁹². Pour évoquer les dispositifs, le psychanalyste Donald Winnicott (1896-1971) parle d'objets transitionnels (Winnicott, [1971] 2002)³⁹³. Ainsi, le doudou, comme objet transitionnel chez le jeune enfant, va lui permettre de symboliser la présence de sa mère lorsque celle-ci est absente. Il s'agit pour Donald Winnicott de pointer l'instauration d'un espace intermédiaire qui à la fois réunit et sépare. Par dispositif, Michel Foucault entend davantage un ensemble hétérogène comportant « des discours, des

³⁸⁸ BAUDELLOT Christian, CARTIER Marie, DÉTREZ Christine, 1999. *Et pourtant ils lisent...* Paris : Éditions du Seuil. 248 p. (L'épreuve des faits).

³⁸⁹ SINGLY François de, 1993. *Les jeunes et la lecture*. Vanves : Direction de l'évaluation et de la prospective. 206 p. (Les dossiers éducation et formations ; 24).

³⁹⁰ RENARD Fanny, 2009. Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire. *Op. cit.*

³⁹¹ RENARD Fanny, 2009. *Ibid.*

³⁹² REY Alain (dir.), 2001. Dans : *Le Grand Robert de la langue française*. Paris : Le Robert. 1566 p.

³⁹³ WINNICOTT, Donald Woods, [1971] 2002. *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard. 276 p.

institutions, des aménagements architecturaux, des décisions règlementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales philanthropiques ; bref, du dit aussi bien que du non-dit » (Foucault, 1977)³⁹⁴ ce que précisent Hugues Peeters et Philippe Charlier en considérant qu'il s'agit d'un concept de « l'entre-deux » ; ils y voient « une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin » (Peeters, Charlier, 1999 : 18)³⁹⁵. Daniel Peraya, quant à lui, y voit « un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres » (Peraya, 1999)³⁹⁶.

André Berten propose quant à lui deux types de dispositifs : le premier, matériel, technique « façonne l'individu, l'oriente, lui inculque des savoirs, mais aussi lui attribue des pouvoirs et des savoir-faire » et le second, symbolique : « que l'individu se donne à soi, pour se former, s'orienter, se connaître » (Berten, 1999)³⁹⁷. Pour compléter, on peut dire qu'un dispositif n'est pas isolé. Il dépend d'objets de même nature qui le précèdent et qui le suivent (Metzger, 2002)³⁹⁸. Ainsi, le dispositif désigne à la fois : des pratiques qui ont pour particularité de se dérouler au sein d'environnements aménagés (Jacquinot-Delaunay, Monnoyer, 1999 : 10)³⁹⁹ et une action et/ou une situation génératrice de résultats. L'environnement influence le fonctionnement et son évolution. Il relève d'une logique organisationnelle propre à la technique des métiers dont il dépend, des normes et des savoir-faire (Couzinet, 2009)⁴⁰⁰. Vincent Rouzé explique comment les dispositifs humains mis en place dans les institutions culturelles et artistiques reposent sur des liens entre des personnes qui passent essentiellement par « la parole, la proximité, les échanges verbaux ». La communication est au cœur de ces dispositifs. Ils reposent encore sur un engagement des professionnels et un investissement dans l'espace comme dans le temps. Une démarche sensible et humaine y est privilégiée autant que la démarche cognitive elle-même (Rouzé, 2010)⁴⁰¹. Avec Vincent Liquète, on peut affirmer que le dispositif est « un agencement d'éléments, organisés selon une intention plus ou moins visible cherchant à atteindre des effets, objectifs, finalités » (Liquète, 2010)⁴⁰².

³⁹⁴ FOUCAULT Michel, 1977. Le jeu de Michel Foucault (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufey, J. Livi, G. Miller, J. Miller, J.-A. Miller, C. Millot, G. Wajeman), *Ornicar ?*, *Bulletin Périodique du champ freudien*, n° 10, p. 62-93.

³⁹⁵ PEETERS Hugues, CHARLIER Philippe, 1999. Contributions à une théorie du dispositif, *Hermès, La Revue*, n° 25, p. 15-23.

³⁹⁶ PERAYA Daniel, 1999. Médiation et médiatisation : le campus virtuel, *Hermès, La Revue*, n° 25, p. 153-167.

³⁹⁷ BERTEN André, 1999. Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie, *Op. cit.*

³⁹⁸ METZGER Jean-Paul, 2002. *Les trois pôles de la science de l'information*, Dans : Actes du Colloque international, Recherches récentes en sciences de l'information : convergences et dynamiques, Université Toulouse 3 (Mics-Lerass), 21-22 mars 2002, Toulouse, Viviane Couzinet (dir.), Gérard Régimbeau (dir.), Paris : ADBS. p. 17-28.

³⁹⁹ JAQUINOT-DELAUNAY Geneviève, MONNOYER Laurence, 1999. Avant-propos, *Hermès, La Revue*, n° 25, p. 9-14.

⁴⁰⁰ COUZINET Viviane (Dir.), 2009. *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires*. Paris : Hermès Science publications. 262 p.

⁴⁰¹ ROUZÉ Vincent, 2010. Médiation/s : un avatar du régime de la communication, *Op. cit.*

⁴⁰² LIQUÈTE Vincent, 2010. *Médiations*. Paris : CNRS éd. 171 p. (Les Essentiels d'Hermès).

3.3.2. Le dispositif info-communicationnel

Conçus au départ comme des dispositifs primaires, les dispositifs info-communicationnels sont chargés de gérer une masse de documents servant d'appui à l'enseignement, ils ont évolué en dispositifs secondaires proposant des médiations documentaires. Cette évolution a progressivement demandé une professionnalisation des personnes responsables des espaces documentaires, une organisation spécifique de ces lieux et un travail en réseau pour le traitement documentaire. L'espace documentaire entendu comme dispositif d'organisation des connaissances constitue une interface entre l'information et l'utilisateur (Fabre, Gardiès, 2009)⁴⁰³.

Vincent Liquète définit le dispositif info-communicationnel comme un « lieu réunissant des individus, des objets techniques et un ensemble de relations qui s'organisent sous forme d'interactions à la fois concrètes et symboliques, qui instituent des logiques d'usage et des manières de faire » (Liquète, 2010)⁴⁰⁴. Le dispositif info-communicationnel est le lieu où « humains, objets matériels et liens s'organisent pour mettre en œuvre les interactions » (Couzinet, 2011).

C'est par le dispositif, explique Marc Weisser, chercheur en sciences de l'éducation, que l'enseignant balise son parcours de formation et propose une formation aux apprenants. Le dispositif constitue l'ensemble des moyens mis en œuvre pour arriver à un objectif précis. Le dispositif se centre sur le sujet (Weisser, 2010)⁴⁰⁵. On peut se demander avec Isabelle Fabre et Cécile Gardiès si le dispositif permet l'accès au savoir, et s'il peut être considéré comme un objet médiateur de savoir. Pour Vincent Liquète, Isabelle Fabre et Cécile Gardiès, il peut arriver que la médiation documentaire dépasse la simple transmission d'information. Le besoin d'information d'abord, puis l'usage d'information, peuvent permettre à l'utilisateur de « transformer l'information en connaissance ». C'est ce que les auteurs appellent la « médiation des savoirs » (Liquète, Fabre, Gardiès, 2010)⁴⁰⁶. Associant médiation et dispositif, Cécile Gardiès redéfinit la médiation documentaire comme « la médiation qui s'appuie sur des dispositifs matériels ou humains en capacité de joindre usager et information » (Gardiès, 2012)⁴⁰⁷.

À ces réflexions, Patrick Fraysse et Jessica De Bideran ajoutent des gestes, des objets médiateurs (Fraysse, 2015)⁴⁰⁸ et des relations qui instaurent des pratiques et placent les objets et les individus dans des situations de visibilité et d'énonciation. La médiation documentaire s'appuie, comme la médiation muséale décrite par Patrick Fraysse, sur des composants

⁴⁰³ FABRE Isabelle, GARDIÈS Cécile, 2009. Dispositifs info-communicationnels spécialisés et ambition cognitive : exemple de l'enseignement agricole. *Op. cit.*

⁴⁰⁴ LIQUÈTE Vincent, 2010. *Médiations*. Paris : CNRS éd. 171 p. (Les Essentiels d'Hermès).

⁴⁰⁵ WEISSER Marc, 2010. Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !, *Questions Vives*, Vol. 4, n° 13, p. 291-303.

⁴⁰⁶ LIQUÈTE Vincent, FABRE Isabelle, GARDIÈS Cécile, 2010. Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ?, *Les Enjeux de l'information et de la communication*, Vol. dossier 2010, n° 2, p. 43-57.

⁴⁰⁷ GARDIÈS Cécile, 2012. *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation*. Habilitation à diriger les recherches en sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse II-Le Mirail, 224 p.

⁴⁰⁸ FRAYSSE Patrick, 2015. La médiation numérique du patrimoine : quels savoirs au musée ?, *Distance et Médiations des Savoirs*, n° 12.

humains ou techniques. Elle est fortement liée à l'idée de dispositif. Le médiateur explique les objets d'une part, et comprend le public d'autre part.

Synthèse chapitre 3

Médiateurs et médiations

La médiation des savoirs a lieu dans une relation tripartite entre un médiateur, un apprenant et un objet. Cette médiation dépend de l'environnement dans lequel elle s'exerce. Le médiateur s'investit dans cette relation, il est présent, s'engage et cherche à apporter son aide et son savoir. Il intervient pour permettre à l'élève de surmonter ses difficultés sachant que pour être efficace, la médiation requiert une interaction et une forme d'intentionnalité.

Dans le contexte de l'école, le professeur-documentaliste intervient comme médiateur des savoirs. Le Capes de documentation créé en 1989 fait de lui un enseignant. Cependant la question du contenu de son enseignement pose problème. L'étude des circulaires de missions permet de voir une évolution forte de la profession. À la fois gestionnaire d'un lieu : le CDI et enseignant, le professeur-documentaliste cherche à rapprocher les usagers des informations en utilisant notamment les langages documentaires. Le contenu de l'enseignement de l'information-documentation a évolué, passant progressivement de l'apprentissage des espaces documentaires et de l'organisation de l'information à la formation à une culture de l'information. Les élèves sont interrogés dans leurs pratiques informationnelles et dans leur rapport aux informations. Cet enseignement donne une place au questionnement et au doute, à la formation d'un esprit critique face aux fausses nouvelles. Il vient en complémentarité de la médiation de la lecture, autre champs d'action du professeur-documentaliste. À travers cette dernière, il permet d'une part, aux élèves d'accéder à tous types de textes et d'autre part, de leur faire prendre conscience de leur propre pratique. Pour cela, il s'appuie sur la mise en place d'un dispositif, entendu comme moyen matériel et humain mis en œuvre en vue de générer des résultats, pour contribuer à la formation des individus et à une médiation des savoirs.

Conclusion de la première partie

Livre et médiation

Le livre est un objet de culture en ce qu'il favorise la transmission de connaissances. Par son contenu, il permet à l'individu de se former, de se construire. C'est d'abord Paul Otlet qui a posé, dès 1934, les bases des notions de document, de documentation et de bibliologie. Il définit cette dernière comme « la science et la technique générales du document » qui a pour but d'enregistrer la pensée humaine à travers différentes opérations de conservation, circulation, catalographie, description et analyse des documents (Otlet, 1934)⁴⁰⁹. Puis Robert Estivals a été le premier, en SIC, à définir le livre (Estivals, 1978)⁴¹⁰. Les historiens du livre, eux, retracent l'évolution du support, ils relèvent des changements morphologiques à travers l'évolution de son poids, de l'organisation de son texte. La matérialité du livre renvoie aussi à l'anatomie du corps humain (Waty, 2008⁴¹¹ ; Lelièvre, 2007⁴¹²). Il apparaît alors comme un objet sensible (Melot, 2006)⁴¹³, donnant toute sa place au lecteur. Ce dernier peut par exemple prolonger sa lecture en apposant des commentaires dans les marges qui lui sont réservées (Melot, 2006)⁴¹⁴. La matérialité textuelle véhicule des signes et des codes linguistiques propres à la culture écrite (Wolf, 2015)⁴¹⁵.

⁴⁰⁹ OTLET Paul, 1934. *Traité de documentation : Le livre sur le livre*. Bruxelles : Editions Mundaneum. Disponible sur : https://lib.ugent.be/fulltxt/handle/1854/5612/Traite_de_documentation_ocr.pdf Consulté le : 18 avril 2016.

⁴¹⁰ ESTIVALS Robert, 1978. *La bibliologie : introduction historique à une science de l'écrit. Tome 1 : la bibliométrie*. *Op. cit.*

⁴¹¹ WATY Bérénice, 2008. Auto-biblio-graphies : voir et lire le lecteur. Typologie exploratoire de bibliothèques conçues comme des « autoportraits » de grands lecteurs, *Conserveries mémorielles*, #5 -1, p. 20-37.

⁴¹² LELIÈVRE Valérie, 2007. La page : entre texte et livre. *Op. cit.*

⁴¹³ MELOT Michel, 2006. *Livre, Op. cit.*

⁴¹⁴ MELOT Michel, 2006. *Ibid.*

⁴¹⁵ WOLF Maryanne, 2015. *Proust et le calamar*. *Op. cit.*

Par ailleurs, le livre occupe un espace qui lui est propre (Milon, 2007)⁴¹⁶. La distinction entre lieu et espace permet de dire que le lieu implique une forme d'ordre et de stabilité quand l'espace, lui, serait animé par des mouvements humains, comme le souligne notamment Michel de Certeau : « l'espace est un lieu pratiqué » (1980)⁴¹⁷. Les espaces documentaires sont consacrés aux livres. Ils portent différentes appellations en fonction du lieu dans lesquels ils sont implantés. Isabelle Fabre et Cécile Gardiès les définissent comme des espaces de travail, dans lesquels sont rassemblés des collections pluridisciplinaires destinées à différents publics (Fabre, Gardiès, 2009)⁴¹⁸. Mais l'accès à ces espaces et aux livres en particulier nécessite une maîtrise de l'écrit.

En France, à partir de 1958, les collèges et les lycées aménagent des CDI donnant une place particulière à l'accès au savoir. Une initiation est nécessaire pour s'y repérer. Ces espaces sont des lieux d'accueil et de formation des élèves. C'est le professeur-documentaliste qui aide les élèves dans leurs recherches, s'efforce d'éveiller leur curiosité, de donner du sens à leur travail et de faire en sorte qu'ils deviennent plus autonomes. La manière d'être à l'espace est très différente d'un individu à un autre. Edward Twitchell Hall explique que les ressentis et les perceptions de l'espace environnant diffèrent en fonction de la culture de chacun (Hall, 1971)⁴¹⁹. Ce serait la situation de manque et de besoin qui ferait entrer les personnes dans un lieu (Joanny, 2012)⁴²⁰.

Les usagers du CDI ont des attentes par rapport à cet espace (Després-Lonnet, 2014)⁴²¹. La vie sociale s'organise autour de leurs pratiques. En l'habitant et en le pratiquant, les usagers construisent son histoire et son identité. En proposant des rencontres, des expositions, des activités culturelles, le professeur-documentaliste participe à la construction du lieu et en fait un lieu de culture (Fleury-Goutailler, 2014)⁴²². Ce sont les usagers, à travers leurs pratiques, leurs comportements, qui s'emparent de ce lieu de culture.

Si par sa situation au sein de l'établissement, le CDI est un lieu réglementé et contraignant, il n'en reste pas moins un lieu propice aux rencontres et aux échanges. Accessible et ouvert à tous, il permet à chacun de venir se ressourcer. Il peut être rapproché de la notion de troisième lieu comme Mathilde Servet le propose pour les bibliothèques (Servet, 2009)⁴²³.

On distingue trois formes d'appropriations du CDI : les architectes, qui sont plus ou moins sensibles à la nécessité de ces espaces (Chapron, 2012)⁴²⁴ ; les professeurs-documentalistes qui aménagent ces espaces en fonction de leur propre vision de la profession

⁴¹⁶ MILON Alain, 2007. Entre-ouverture d'espaces multiples. Dans : MILON Alain, PERELMAN Marc. *Le livre et ses espaces*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Nanterre, p. XI-XVI.

⁴¹⁷ CERTEAU Michel de, 1980. *La Culture au pluriel*. Paris : C. Bourgois. 256 p.

⁴¹⁸ FABRE Isabelle, GARDIÈS Cécile, 2009. Dispositifs info-communicationnels spécialisés et ambition cognitive : exemple de l'enseignement agricole. *Op. cit.*

⁴¹⁹ HALL Edward Twitchell, 1971. *La dimension cachée*. *Op. cit.*

⁴²⁰ JOANNY Julien, 2012. *Entre inscription et subversion, les lieux culturels intermédiaires. Des expériences aux creux des villes*. Thèse de doctorat en Sociologie, Université de Grenoble, 583 p.

⁴²¹ DESPRÉS-LONNET Marie, 2014. *Temps et lieux de la documentation. Transformation des contextes interprétatifs à l'ère d'internet*. *Op.cit.*

⁴²² FLEURY Antoine, GOUTAILLER Laurène, 2014. Lieux de culture et gentrification. Le cas de la Maison des métallos à Paris, *Espaces et sociétés*, Vol. 3, n° 158, p. 151-167.

⁴²³ SERVET Mathilde, 2009. *Les bibliothèques troisième lieu*. *Op. cit.*

⁴²⁴ CHAPRON Françoise, 2012. *Les CDI des lycées et collèges. De l'imprimé au numérique*. *Op. cit.*

(Fabre, Gardiès, 2009)⁴²⁵ ; les usagers, dont la pratique du CDI varie en fonction des attentes qu'ils en ont.

La lecture est une activité largement « artisanale » (Privat, 2003)⁴²⁶. À travers ses expériences, le lecteur s'éprouve et apprend les exigences de cette pratique culturelle. Très tôt, le lecteur acquiert des automatismes. En lisant, il s'entraîne, il est conscient et actif. Cependant, cette activité est contraignante en ce qu'elle réclame un contexte propice tant environnemental que mental (Lavelle, 1942)⁴²⁷. Lire suppose un oubli de soi et du monde environnant, une disponibilité pour entrer dans un autre univers et accéder à la pensée d'un autre. Le lecteur apprend à comprendre les différents temps de la lecture, celui du choix d'un livre, le moment de lecture lui-même, il choisit son propre rythme. Plusieurs usages de la lecture sont observés : pour apprendre à lire, pour acquérir des connaissances, une culture commune, pour le plaisir, par besoin ou pour appartenir à un groupe.

Si pour certains la lecture ne sert à rien (Dantzig, 2010 : 235)⁴²⁸, pour d'autres, elle permet de donner au lecteur une vision du monde plus riche (Olender, Monadé 2017)⁴²⁹, de faire écho à son intériorité (Proust, 1927)⁴³⁰, d'entamer un dialogue intérieur avec l'auteur, d'établir des correspondances (Barthes, 1973)⁴³¹. Le livre apparaît alors comme un espace de réflexion, de confrontation et de dialogue. Le lecteur développe son esprit critique, il est invité à reconstruire le texte, ce qui fait dire à Milon que la lecture intervient comme un « espace de fabrication d'un texte » (Milon, 2007)⁴³². Le texte requiert la coopération du lecteur, et c'est avec ses connaissances et son mental que le lecteur peut reconstruire les idées de l'auteur, les réactiver (Éco, 1985 : 232)⁴³³.

Cette manière de lire et de recevoir les textes requiert des capacités qu'un adolescent n'est pas forcément capable de mettre en œuvre ou de mobiliser. En effet, l'adolescence est une période complexe durant laquelle le corps change. Les « adonaissants » (Singly, 2006)⁴³⁴ sont des jeunes en construction qui cherchent à s'affirmer à travers des expériences nouvelles. On interroge leur rapport à la lecture et avec Perier on se demande en quoi l'adolescence pourrait venir modifier le rapport à la lecture (Perier, 2017)⁴³⁵. On constate une rupture avec la lecture chez les jeunes de treize-quatorze ans, rupture due essentiellement à ce qu'elle est

⁴²⁵ FABRE Isabelle, GARDIÈS Cécile, 2009. Dispositifs info-communicationnels spécialisés et ambition cognitive : exemple de l'enseignement agricole. *Op. cit.*

⁴²⁶ PRIVAT Jean-Marie, 2003. *Médiations culturelles et médiations textuelles*. Conférence donnée le 4 juin 2003 à l'occasion de la journée professionnelle des documentalistes de CDI de l'Académie de Lyon. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/education-et-pedagogie/mediations-culturelles-et-mediations-textuelles.html> Consulté le 19 avril 2018.

⁴²⁷ LAVELLE Louis, 1942. *La parole et l'écriture*. Paris : L'Artisan du livre. 250 p.

⁴²⁸ DANTZIG Charles, 2010. *Pourquoi lire ?* Paris : Grasset. 249 p.

⁴²⁹ OLENDER Maurice, MONADÉ Vincent, 2017. *Faire parler les livres avec Maurice Olender et Vincent Monadé*. Disponible sur : <https://www.franceculture.fr/oeuvre/un-fantome-dans-la-bibliotheque-0> Consulté le 18 mai 2017.

⁴³⁰ PROUST Marcel, 1927. *À la recherche du temps perdu. Tome VIII, Le temps retrouvé*. Paris : Gallimard. 237 p. (À la recherche du temps perdu).

⁴³¹ BARTHES Roland, 1973. *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil. 105 p. (Points ; 135. Essais).

⁴³² MILON Alain, 2007. Entre-ouverture d'espaces multiples. Dans : MILON Alain, PERELMAN Marc. *Le livre et ses espaces*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Nanterre, p. XI-XVI.

⁴³³ ÉCO Umberto, 1985. *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset. 315 p. (Figures).

⁴³⁴ SINGLY François de, 2006. *Les Adonaissants*. Paris : Armand Colin. 398 p. (Individu et Société).

⁴³⁵ PERIER Pierre, 2007. La lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et lycées, *Op. cit.*

largement concurrencée par d'autres activités. De plus, le rythme lent qu'elle réclame va à l'encontre de la société de l'internet et du « tout tout de suite ». Ainsi, si certains jeunes sur-pratiquent la lecture, acquièrent des savoir-faire et des compétences, s'améliorent (Merton, 1968)⁴³⁶, d'autres au contraire rencontrent des difficultés. Quand bien même ils savent comment se comporter et connaissent les codes, ils n'arrivent pas à les mettre en pratique. On note quatre types de difficultés pouvant ébranler le jeune lecteur se situant au niveau familial ou social, médical, linguistique, scolaire. Elles peuvent se cristalliser et entraîner des inégalités fortes entre élèves. Comment les jeunes pratiquent-ils la lecture malgré ces empêchements ?

Le terme de pratique rassemble aussi bien « les lieux, les corps, les groupes, les outillages, les dispositifs, les laboratoires, les procédures, les textes, les documents, les instruments, les hiérarchies permettant à une activité quelconque de se dérouler » (Latour, 1996)⁴³⁷. En SIC, pratique et usage sont des concepts mis en dialogue. La pratique englobe les comportements, les représentations et les « attitudes informationnelles » (Chaudiron, Ihadjadene, 2010)⁴³⁸. Elle se centre sur l'humain (Gardiès, Fabre, Couzinet, 2010)⁴³⁹ et elle est influencée par le contexte dans lequel elle évolue. Associées à la lecture, les pratiques sont étudiées par les sociologues pour interroger les choix de lecture, les histoires de lecteurs (Mauger, Poliak, Pudal, 1999)⁴⁴⁰, les habitudes constituées, les comportements à travers les livres de chevet (Lévy, 2015)⁴⁴¹.

Dans ces études, le lecteur est appréhendé seul. Pourtant, il existe bien une communauté de lecteurs, une communauté de pratiques. Celle-ci découle d'un sentiment d'appartenance à un groupe dans lequel chacun s'engage et participe (Lave, Wenger, 1991⁴⁴² ; Wenger, 1998⁴⁴³). Des relations et des échanges se créent. Cette communauté de pratiques favoriserait l'apprentissage et le développement de connaissances (Lesser et Everest, 2001⁴⁴⁴ ; Wenger, McDermott, Snyder, 2002⁴⁴⁵ ; Arzumanyan, Mayrhofer, 2016⁴⁴⁶). Ainsi décrite, la communauté de pratiques peut s'appliquer aux élèves fréquentant un CDI, lesquels forment une communauté de lecteurs.

⁴³⁶ MERTON Robert K., 1968. The Matthew Effect in Science, *Science*, Vol. 159, p. 56-63.

⁴³⁷ LATOUR Bruno, 1996. Sur la pratique des théoriciens. *Op. cit.*

⁴³⁸ CHAUDIRON Stéphane, IHADJADENE Madjid, 2010. De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles, *Études de Communication*, n° 35, p. 13-29.

⁴³⁹ GARDIÈS Cécile, FABRE Isabelle, COUZINET Viviane, 2010. Re-questionner les pratiques informationnelles. *Études de communication*, n° 35, décembre, p. 121-132.

⁴⁴⁰ MAUGER Gérard, POLIAK Claude, PUDAL Bernard, 2010. *Histoires de lecteurs*. Broissieux : Éditions du Croquant, 537 p. (Champ social).

⁴⁴¹ LÉVY Clara, 2015. *Le roman d'une vie, Les livres de chevet et leurs lecteurs*. *Op. cit.*

⁴⁴² LAVE Jean, WENGER Étienne, 1991. *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press. 138 p.

⁴⁴³ WENGER Étienne, 1998. *Communities of practice : learning, meaning and identity*. Cambridge : Cambridge University Press. 318 p. (Learning in doing).

⁴⁴⁴ LESSER Eric, EVEREST Kathryn, 2001. Using communities of practice to manage intellectual capital, *Ivey Business Journal*, vol. 65. p. 37-41.

⁴⁴⁵ WENGER Étienne, MCDERMOTT Richard, SNYDER William, 2002. *Communities of practice : learning, meaning and identity*. *Op. cit.*

⁴⁴⁶ ARZUMANYAN Lusine, MAYRHOFER Ulrike, 2016. L'adoption des outils numériques dans les communautés de pratique. Le cas du Groupe SEB, *Revue française de gestion*, Vol. 1, n° 254, p. 147-162.

Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2016-1-page-147.htm?1=1&DocId=159476&hits=15+14+12+10+8+6+5+4+2> Consulté le 21 juillet 2016

La pratique dépend également du support. Pour Frédéric Barbier, le changement de dispositif matériel change la nature même du contenu (Barbier, 2015)⁴⁴⁷. En changeant son support, le lecteur induit une nouvelle relation, sa lecture change. Autrement dit, la modification du support transformerait l'acte de perception (Caune, 2017 : 37)⁴⁴⁸.

Les médiations du livre peuvent-elles permettre au lecteur de conscientiser sa pratique ? Un intermédiaire entre le livre et l'élève pourrait permettre de réduire les écarts. En SIC, la médiation est entendue comme une connexion, une mise en lien, une mise en relation. Elle dépend du contexte où elle est mise en œuvre et diffère en fonction du champ dans lequel elle s'applique.

Quels que soient le contexte et le champ, l'enseignant aide et apporte des supports pour rendre accessible un savoir. En ce sens, l'enseignant est un médiateur (Raynal, Rieunier, 1997 : 220)⁴⁴⁹ : il s'engage par sa présence, cherche à donner du sens aux pratiques (Rasse, 2000)⁴⁵⁰, permet à l'élève de surmonter ses difficultés, et de développer une autonomie dans ses apprentissages (Vinatier, Laurent, 2008)⁴⁵¹. La médiation opère dans un rapport triangulaire.

Pierre Bourdieu et Claude Passeron ont montré que le capital culturel joue un rôle essentiel dans l'éducation (Bourdieu, Passeron, 1964⁴⁵², 1970⁴⁵³). La transmission de ce capital culturel est inégale d'un foyer à un autre et la nécessité de lire imposée par l'école y est aussi perçue différemment. Or, les parents pourraient être des médiateurs du livre, mais ils ne le sont pas systématiquement.

Aussi en France, le professeur-documentaliste exerce dans les CDI des collèges et des lycées. Il a une mission de médiation documentaire, enseigne aux élèves une culture de l'information et s'attache à promouvoir la lecture auprès des jeunes. Si le professeur-documentaliste est l'enseignant d'une culture de l'information, que peut-on dire de la discipline information-documentation ? Quels sont ses contenus ?

Médiatiser l'information revient à interroger les espaces physiques et documentaires, les outils techniques et documentaires, les ressources médias et documents et les personnes dans le circuit du livre (Alava, Etévé, 1999⁴⁵⁴ ; Maury, Etévé, 2010⁴⁵⁵). L'utilisation des

⁴⁴⁷ BARBIER Frédéric, 2015. *Histoire des bibliothèques : d'Alexandrie aux bibliothèques virtuelles*. (Durée : 1heure 11minutes). Disponible sur : <https://www.franceculture.fr/conferences/ecole-nationale-des-chartes/histoire-des-bibliotheques-dalexandrie-aux-bibliotheques> Consulté le 19 avril 2017.

⁴⁴⁸ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. *Op.cit.*

⁴⁴⁹ RAYNAL Françoise ; RIEUNIER Alain, 1997. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF. 405 p.

⁴⁵⁰ RASSE Paul, 2000. La médiation, entre idéal théorique et application pratique. *Op. cit.*

⁴⁵¹ VINATIER Isabelle, LAURENT Jeanne-Marie, 2008. Médiation, enseignement-apprentissage. Présentation du dossier, *Op. cit.*

⁴⁵² BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1964. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit. 189 p. (Le Sens commun).

⁴⁵³ BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1970. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit. 279 p. (Le Sens commun).

⁴⁵⁴ ALAVA Séraphin, ETÉVÉ Christiane, 1999. Médiation documentaire et éducation, *Revue française de pédagogie*, avril-juin, n° 127, p. 119-164. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_127_1_1090 Consulté le 04 octobre 2017.

⁴⁵⁵ MAURY Yolande, ETÉVÉ Christiane, 2010. L'information-documentation et sa mise en scène au quotidien : la culture informationnelle en questions. Rapport de recherche. Université Lille 3. 16 p. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00986154/document> Consulté le 04 octobre 2017.

langages documentaires est une clé de la médiation, ils représentent le contenu informationnel des documents et facilitent leur accès. Ils sont un code construit par l'homme permettant d'établir une correspondance entre les termes du professionnel et ceux de l'utilisateur (Courbières, 2011)⁴⁵⁶. Au CDI, la formation à une culture de l'information interroge les élèves sur leur rapport au monde (Maury, Etévé, 2010)⁴⁵⁷. Elle est pour eux un moyen d'action, d'intégration et d'émancipation. Ce rapport à l'information leur permettra d'entrer dans une pensée complexe et de démêler, par exemple, les vraies informations des fausses.

Le professeur-documentaliste apparaît comme un acteur d'une pluralité de médiations. Acteur de la médiation culturelle, il enseigne, fait connaître et cherche à faire aimer les œuvres littéraires. Il permet des rencontres et tente d'y donner du sens. Il intervient aussi dans une médiation des textes ou médiation textuelle, dans la découverte des classiques par exemple. Il contribue également à une médiation des pratiques, par une approche personnalisée de l'utilisateur tant, en lecture, les comportements et les aptitudes sont variées. Par un dispositif, il propose une formation aux apprenants. Il est un ensemble de moyens mis en œuvre pour arriver à un objectif précis. Si l'utilisateur parvient à transformer l'information en connaissance alors on parle de « médiation des savoirs » (Liquète, Fabre, Gardiès, 2010)⁴⁵⁸. On peut dire avec Cécile Gardiès que la médiation documentaire est : « la médiation qui s'appuie sur des dispositifs matériels ou humains en capacité de joindre usager et information » (Gardiès, 2012)⁴⁵⁹.

S'intéresser aux pratiques des lecteurs demande, selon nous, de questionner plusieurs éléments : le livre, l'espace de lecture, le lecteur, la médiation et nous proposons de les approcher par une méthode ethnographique. La complexité des comportements amène l'observateur à interroger sa démarche d'investigation pour saisir de façon fine les pratiques des jeunes lecteurs. On peut penser qu'une méthode ethnographique permettrait d'approcher et de comprendre comment les jeunes appréhendent cette activité qu'est la lecture. En effet, dans la démarche ethnographique le regard de l'observateur est son principal outil de travail. Ce savoir voir se double d'un savoir écrire et d'un savoir dessiner.

⁴⁵⁶ COURBIÈRES Caroline, 2011. Les langages documentaires : éléments d'organisation des connaissances. *Op. cit.*

⁴⁵⁷ MAURY Yolande, ETÉVÉ Christiane, 2010. L'information-documentation et sa mise en scène au quotidien : la culture informationnelle en questions. Rapport de recherche. Université Lille 3. 16 p. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00986154/document> Consulté le 04 octobre 2017.

⁴⁵⁸ LIQUÈTE Vincent, FABRE Isabelle, GARDIÈS Cécile, 2010. Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ?, *Les Enjeux de l'information et de la communication*, Vol. dossier 2010, n° 2, p. 43-57.

⁴⁵⁹ GARDIÈS Cécile, 2012. *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation*. Habilitation à diriger les recherches en sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse II-Le Mirail, 224 p.

DEUXIÈME PARTIE SE DESSINER LECTEUR

« La posturologie de la lecture est évidemment trop liée aux conditions d'environnement [...] pour que l'on puisse l'envisager en tant que telle. Ce serait une recherche fascinante, intrinsèquement liée à une sociologie du corps dont on peut s'étonner qu'aucun sociologue ou anthropologue ne se soit soucié de l'entreprendre... »⁴⁶⁰

Georges Perec, 1976
(1936-1982)

⁴⁶⁰ PEREC Georges, 1976. Lire : esquisse socio-physiologique, *Esprit, Lecture II : le texte dans l'espace*, n° 1, janvier, p. 9-20.

À l'issue de ce parcours de lecture, nous avons suggéré qu'une méthode, que nous qualifierons d'ethnographique, pouvait répondre à nos exigences théoriques. Benjamin Caraco, chercheur en sciences sociales, a fait le point en 2013 sur les différentes enquêtes ethnographiques menées en bibliothèques. Il fait apparaître qu'une large part est donnée par les enquêteurs aux entretiens, qu'ils soient directifs, semi-directifs ou ouverts. Sont aussi mentionnées des observations ethnographiques, des analyses de journaux photographiques, des focus-groupes, des ateliers de design, des exercices de cartographie ou encore des techniques pour mesurer l'usage des catalogues des bibliothèques (Caraco, 2013)⁴⁶¹.

Peter Woods est une figure majeure dans la mise en œuvre d'une démarche ethnographique sur le terrain de l'école. Il observe, écoute, il est sensible au public qu'il étudie, entre en empathie avec lui, son travail d'approche des acteurs implique une grande capacité de compréhension (Woods, 1986)⁴⁶².

Pour notre part, la méthode qui nous intéresse est celle du dessin. Elle a déjà été utilisée en SIC. Isabelle Fabre et Hélène Veyrac ont montré comment la représentation graphique d'un espace documentaire et les confrontations des points de vue peuvent faire naître des questionnements autour des usages et des perceptions de chacun (Fabre, 2006⁴⁶³ ; Fabre, Veyrac, 2008⁴⁶⁴). Amon Holo a fait dessiner des élèves de primaire pour approcher leurs représentations de l'ordinateur et des différents périphériques : hauts parleurs, imprimante, souris, clavier, alimentation (Holo, 2010)⁴⁶⁵. Laura Jankeviciute a interrogé par le dessin des élèves sur leurs usages d'Internet (Jankeviciute, 2013)⁴⁶⁶.

À notre connaissance, la méthode du dessin n'a pas encore été adoptée pour observer les pratiques de lecture. Seuls les travaux d'Édith Mercier (2011⁴⁶⁷ ; 2013⁴⁶⁸) font état de cette méthode, mais elle utilise ses propres dessins. Nous voyons dans cette méthode, une méthode ethnographique en ce qu'elle procède d'une démarche d'investigation compréhensive d'un fait social et d'une activité humaine. Se dessiner lecteur, c'est se penser « être-lecteur » sans considérer uniquement le texte lu. L'accent est mis sur le substantif « être », entendu comme individu, mais aussi sur la dimension de l'être humain : un être conscient, sensible, instinctif, qui prend en considération ses manières d'être et son corps physique. L'idée consiste à

⁴⁶¹ CARACO Benjamin, 2013. Les enquêtes ethnographiques en bibliothèque, *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 2, p. 79-85.

⁴⁶² WOODS Peter, 1986. *Inside schools : ethnography in educational research*. London ; New York : Routledge. 204 p.

⁴⁶³ FABRE Isabelle, 2006. *L'espace documentaire comme espace de savoir : itinéraires singuliers et imaginaires littéraires*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse II-Le Mirail, 356 p.

⁴⁶⁴ FABRE Isabelle, VEYRAC Hélène, 2008. Des représentations croisées pour l'émergence d'une médiation de l'espace documentaire, *Communication & langages*, Nec Plus, n° 156, p. 103-115.

⁴⁶⁵ HOLO Amon, 2010. *Les Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement du premier degré en France. Contribution à l'étude des compétences des élèves de l'école élémentaire en TIC, les origines et modes d'acquisition de celles-ci*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université Paris Descartes, 235 p.

⁴⁶⁶ JANKEVICIUTE Laura, 2013. *Internet et les préadolescents : quels usages ? Approche visuelle et participative*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, 621 p.

⁴⁶⁷ MERCIER Édith, 2011. *Sur les postures de lecteur - Observation à la BPI*, BPI : Service Études et Recherche, 25 p.

⁴⁶⁸ MERCIER Édith, 2013. Postures de lecteur, Tentatives d'épuisement des postures de lecteurs, *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 4, p. 13-18.

dégager un rapport individuel et sensible à la lecture en se détachant le plus possible des codes convenus et des idées préconçues.

D'abord, nous nous attachons à interroger le dessin comme matériau (chapitre 4) et cherchons à sonder plus spécialement le dessin d'élève. Nous nous demandons si cette méthode permettrait aux élèves de s'impliquer davantage dans leurs lectures et de jeter un regard différent sur leur propre pratique. Souvent vue comme une activité scolaire, la lecture, envisagée à travers le dessin, nous semble alors pouvoir apparaître sous un autre jour. Ensuite, nous consacrons une partie de notre travail à l'observation, la description et l'appréhension de notre terrain de recherche. C'est ainsi que nous présentons notre terrain d'enquête et montrons comment le CDI s'inscrit dans un contexte scolaire contraignant (chapitre 5). Ensuite, nous choisissons de croiser cette méthode du dessin avec celle de l'analyse à partir des langages documentaires. Ce sont ces langages qui nous permettront d'interroger les dessins. Les techniques de description et d'analyse de documents sont d'ordinaire utilisées par les professionnels de l'information. C'est à travers des exemples de thésaurus et de classifications que nous approchons la lecture dans son caractère intrinsèque (chapitre 6). Enfin nous explicitons le recueil des données et la constitution de notre corpus (chapitre 7).

Chapitre 4 Interroger le dessin d'élève comme matériau

L'une des manières de questionner des élèves sur leurs représentations de l'école, de leur expérience scolaire ou de leur relation au savoir par exemple, consiste à les amener à en parler pour les faire s'exprimer sur leurs ressentis, leur vécu émotionnel. La difficulté apparaît souvent au moment de la formulation de leur pensée et les faire dessiner peut permettre d'étudier leurs représentations à travers des mises en scènes de soi (Dolignon, 2015)⁴⁶⁹. Le dessin est une production habituelle chez les enfants quel que soit leur âge. Il constitue une production personnelle, une forme d'expression que nous devons interroger. Le terme de dessin peut être nuancé en fonction du contexte de production, des destinataires ou des examinateurs. Certains parleront d'image, de projection, de représentation ou de schéma. Une des premières difficultés que l'on rencontre : la diversité et l'ambiguïté des termes utilisés pour les désigner. Afin d'éviter toute confusion, et de délimiter au mieux notre méthode, il convient de revenir sur les définitions de plusieurs notions. C'est ainsi que nous reconsidérerons dans un premier temps l'image et le dessin (4.1.), puis nous proposerons une typologie des dessins (4.2.), nous nous tournerons ensuite vers des exemples d'utilisation du dessin (4.3.) avant d'essayer de définir le dessin d'élève (4.4.).

4.1. L'image et le dessin

Le mot « image » nous vient du latin *imago* qui désigne toute forme de semblance, de l'effigie matérielle jusqu'au simulacre incertain. L'image renvoie à « des types de réalités que la sémantique dissocie mais que notre esprit combine volontiers : l'image-objet et l'image mentale, c'est-à-dire les deux usages sous-jacents à l'idée de représentation » (Château, 2007 :

⁴⁶⁹ DOLIGNON Carole, 2015. C'est quoi pour toi l'École ? Analyse de dessins d'élèves en situation de décrochage scolaire, *Les Cahiers Dynamiques*, Vol. 63, n° 1, p. 76-88.

237-238)⁴⁷⁰. La langue française dispose de plusieurs mot pour parler de l'image : figure, représentation, dessin, reproduction visuelle, représentation, icône, symbole, reflet dans un miroir ; quand l'anglais n'en propose que deux : *image*, utilisé pour parler d'une représentation, d'une photographie, et *picture* pour indiquer un objet matériel : une illustration, un dessin, une photographie, un tableau (Sicard, 1997 : 46)⁴⁷¹.

L'image-objet peut aussi bien renvoyer à un dessin, une gravure, une estampe, qu'à une représentation de quelque chose de réel ou d'imaginaire sur un support. Elle peut être de différente nature : iconique (figurative), aniconique (non figurative), fixe (photographie, ou peinture) animée (film, vidéo), matérielle, immatérielle ou virtuelle et peut revêtir un statut particulier : artistique, documentaire, communication visuelle. Les graphes, graphiques, schémas, tableaux diagrammes, équations, sont des images dès lors qu'ils donnent lieu à des figurations mentales (Sicard, 1997 : 47)⁴⁷². Dans le champ de l'activité professionnelle, l'IFLA (International Federation of Library Associations and institutions) définit l'image comme un « contenu exprimé sous la forme de lignes, formes, ombrages, etc. ; une image peut être fixe ou animée, en deux ou trois dimensions ; par exemple, des reproductions d'art, des cartes, des cartes en relief, des photographies, des images de télédétection, des vues stéréoscopiques, des films cinématographiques et des lithographies » (IFLA, 2013 : 30)⁴⁷³. Toutes ces images sont travaillées par les bibliothécaires et les documentalistes à partir de normes internationales.

Le philosophe Jean-Michel Besnier définit les images matérielles comme des : « figurations bidimensionnelles provoquant un arrêt, une mise en mémoire, ouvrant la voie à une lecture » (Besnier, 1995)⁴⁷⁴. Et même si toutes les images ne sont pas bidimensionnelles (images 3D, images animées), leur réception, même mentale, est une de leur propriété essentielle.

Concernant le dessin, à l'origine du mot, on trouve le terme italien *disegno*, représentation graphique. Il signifie à la fois dessein, projet, idée, et dessin entendu comme tracé d'un contour, activité graphique. La séparation sémantique de dessein et dessin date de la fin du XVIII^e siècle (Rey, 2005 : 2336)⁴⁷⁵.

Le dessin apparaît comme une projection matérielle qui donne forme à une idée. André Béguin, dessinateur et graveur, le définit comme un « ensemble graphique organisé, exécuté à la surface d'un support, grâce à des instruments marqueurs ou des matières colorantes, dans un but intentionnel d'expression » (Béguin, 1995)⁴⁷⁶. Jacqueline Lichtenstein le définit, elle, comme un « mode de base de la représentation qui a longtemps servi de norme

⁴⁷⁰ CHATEAU Dominique, 2007. Image, Dans : MORIZOT Jacques, POUIVET Roger, 2007. *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Armand Colin. 471 p.

⁴⁷¹ SICARD Monique, 1997. Les paradoxes de l'image, *Hermès, La Revue*, n° 21, p. 45-54.

⁴⁷² SICARD Monique, 1997. *Ibid.*

⁴⁷³ IFLA, 2013. *ISBD Description bibliographique internationale normalisée (International Standard Bibliographic Description) Édition intégrée*. Paris : Bibliothèque nationale de France. 224 p. Disponible sur : http://www.bnf.fr/documents/isbd_trad_francais.pdf Consulté le 19 avril 2018.

⁴⁷⁴ BESNIER Jean-Michel, 1995. *Virtualité et réalité dans les Sciences*. Paris : Diderot. 202 p. (Sciences et Culture).

⁴⁷⁵ REY Alain (dir.), 2005. *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Le Robert. Tome I. 2355 p.

⁴⁷⁶ BÉGUIN André, 1995. *Dictionnaire technique du dessin*. Bruxelles : Vander. 589 p.

aux arts plastiques, et qui se diversifie en tant qu'art en un grand nombre de procédés et de catégories » (Lichtenstein, 2007 : 143)⁴⁷⁷.

Le dessin est à la fois une activité intellectuelle et manuelle qui a été longtemps considérée comme l'apanage de l'art, cependant plusieurs disciplines scientifiques : l'architecture, la médecine, les mathématiques ou le génie mécanique y ont souvent recours pour illustrer, comprendre, matérialiser. Le dessin peut être entendu au sens que lui donne Jean Caune comme une « production artisanale ». Il renferme un langage artistique c'est-à-dire qu'il réunit à la fois une attitude de l'esprit, une intuition, une opinion, une vision du monde, une expérience vécue, révélée par un artiste ou un auteur et une technique d'intervention sur un matériau, un support qui peut être la feuille de papier, la toile, le corps, l'espace (Caune, 2017 : 168)⁴⁷⁸. Pour Étienne Souriau, le dessin possède une dimension sensible et matérielle. Il est réalisé à partir d'un souvenir, une image mentale d'une scène personnellement vécue, représenté avec conscience de son appartenance à un passé réel. Ce n'est pas une scène enregistrée et simplement reproduite, à partir d'une trace mémorielle hypothétique. C'est une construction, donc une création (Souriau, 2004 : 566)⁴⁷⁹. Le dessin peut se définir par l'intention de l'artiste. Il peut être l'expression d'une première pensée, d'un dessein ou de la préparation à la réalisation d'un tableau ou d'un travail d'étude.

Nous partageons l'idée selon laquelle, l'image représentée à travers un dessin ou une œuvre d'art est signifiante, porteuse d'un message visuel non-verbal que son « lecteur », sans avoir à déployer un savoir ou des connaissances spécifiques peut décrypter facilement. L'image, et plus précisément le dessin, intervient dans un contexte de « domination du vu sur le lu » (Quinton, 2000)⁴⁸⁰. On peut ainsi penser le dessin comme une forme d'écriture. Les arts premiers, les peintures rupestres, celles de Lascaux par exemple, sont considérés par certains comme une proto-écriture (Anati, 1997)⁴⁸¹. L'image possède en elle-même une dimension perceptible forte. La reconnaissance des images et leur compréhension peuvent s'opérer grâce à ce que Philippe Quinton nomme « un consensus graphique universel qui nivelle les expressions » (Quinton, 2000)⁴⁸². Un objet a une forme graphique et un aspect volumineux qui donne à l'image une singularité une reconnaissance parfois même une esthétique. Le tracé géométrique détermine une compréhension de l'objet.

Interroger le dessin revient à questionner d'autres termes qui lui sont associés comme : dessin technique, étude, croquis, schéma, esquisse, ébauche, album, carnet. Nous avons établi cette liste non exhaustive au fil de notre travail et de nos lectures et tenté de voir si le dessin peut constituer une ressource. Quelle est cette typologie ?

⁴⁷⁷ LICHTENSTEIN Jacqueline, 2007. Dessin, Dans : MORIZOT Jacques, POUIVET Roger, 2007. *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Armand Colin. 471 p.

⁴⁷⁸ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. Op. cit.

⁴⁷⁹ SOURIAU Étienne, 2004. *Vocabulaire d'esthétique*. Paris : PUF. 1415 p. (Quadrige. Dicos poche).

⁴⁸⁰ QUINTON Philippe, 2000. Montrer ou dire : la communication graphique dans la course à l'identification, *Communication et organisation*, n° 18. Disponible sur :

<https://journals.openedition.org/communicationorganisation/2465#notes> Consulté le 28 avril 2018.

⁴⁸¹ ANATI Emmanuel, 1997. *L'art rupestre dans le monde, l'imaginaire de la Préhistoire*. Paris : Larousse. 422 p.

⁴⁸² QUINTON Philippe, 2000. Montrer ou dire : la communication graphique dans la course à l'identification. Op. cit.

4.2. Typologie des dessins

On retrouve la question du dessin en SIC à travers notamment des travaux de recherche et des titres de revues scientifiques comme par exemple : *Les Cahiers d'Esquisse*⁴⁸³ ou *Schéma et schématisation*⁴⁸⁴. Les titres de revue sont porteurs de sens bien que nous ne trouvions pas d'étude qui leur soit spécifiquement consacré⁴⁸⁵. Viviane Couzinet et Maryem Marouki ont été amenée à travailler sur des revues professionnelles. Elles relèvent, dans l'une d'elles, revue du domaine agricole intitulée : *Revue technique : machinisme agricole*, la part de texte très limitée au profit des illustrations. En effet, les auteurs constatent que ce bimestriel comporte essentiellement des schémas, des photographies, des notices de montages et de démontages, des courbes, des tableaux et des pictogrammes (Couzinet, Marouki, 2015)⁴⁸⁶. Cela nous paraît être une autre manière d'informer les lecteurs. Que révèle cette diversité des représentations ? Que pouvons-nous dire du dessin technique, de l'étude, de l'ébauche, de l'esquisse, du schéma, du croquis ou encore de l'album à dessins ?

Le dessin technique représente avec précision tout ou partie d'un bâtiment, d'une usine, d'une machine, d'un véhicule ou d'un outil. Il est souvent coté et révèle tous les détails de l'objet dessiné. Celui-ci est montré selon plusieurs points de vue qui se complètent : de face, de derrière, de dessus, de dessous, de gauche, de droite. Des vues en coupe peuvent venir révéler d'autres détails internes de l'objet. Il est utilisé dans le domaine industriel et pour la mise au point d'objets à construire. Aujourd'hui, il est souvent remplacé par le dessin assisté par ordinateur (DAO). Le dessin technique est voisin du dessin industriel (Bergeon Langle, Curie, 2009 : 208)⁴⁸⁷.

« Étude » vient du latin *studere* qui signifie « rechercher », « s'appliquer à » (Rey, 2005 : 732)⁴⁸⁸. À partir de 1645, l'étude peut désigner une représentation graphique constituant un exercice ou un essai graphique. L'artiste s'applique à la réalisation des détails, il peut être amené par le dessin d'étude à réaliser des représentations d'une partie du corps humain. Certaines feuilles d'étude présentent plusieurs études sur un même support. Il s'agit d'une composition générale avec des reprises de détails, plus travaillées, agrandies. L'étude peut être associée au dessin d'observation réalisé devant un modèle réel. La précision du trait suggère un effet de réalisme poussé. Cela suppose de la part de celui qui dessine une attention soutenue aux nombreux détails, mais aussi une maîtrise graphique, une justesse dans les proportions et dans le rendu des volumes par le modelé, le relief et les formes.

⁴⁸³ *Les Cahiers d'Esquisse* est une revue en éducation publiée depuis 1998 par l'ESPE d'Aquitaine.

⁴⁸⁴ *Schéma et schématisation* est une revue de bibliologie publiée entre 1967 et 2016.

⁴⁸⁵ Cependant, il existe une norme AFNOR qui précise les modalités de rédaction des titres des articles scientifiques (NF Z41-003).

⁴⁸⁶ COUZINET Viviane, MAROUKI Maryem, 2015. La revue professionnelle : contribution à une définition. Dans : COUZINET Viviane (dir.). *Reuves : figures et cas*. Toulouse : Cepadues. Chapitre 1. p. 76-106.

⁴⁸⁷ BERGEON LANGLE Ségolène, CURIE Pierre, 2009. *Peinture & dessin. Tome 1. Vocabulaire typologique et technique*. Paris : Eds du patrimoine, Centre des monuments nationaux. 645 p. (Principes d'analyse scientifique).

⁴⁸⁸ REY Alain (dir.), 2005. *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Le Robert. Tome II. 2396 p.

« Ébauche » vient du verbe dérivé de l'ancien français *esboschier* (XIV^e siècle) qui au départ signifie « tailler la vigne » (Rey, 2005 : 238)⁴⁸⁹. En 1369, le terme renvoie à la première façon donnée à une matière, dégrossir une poutre, un bloc encore informe. La forme du mot se modifie pour l'entendre au sens de « donner la forme à un ouvrage ». Le terme trouve sa forme actuelle au XVI^e siècle : *esbaucher* (1549). L'ébauche, terme apparu en 1619, fait référence à un dessin préparatoire qui vient dégrossir et révéler les premières manifestations de la construction d'une œuvre plastique : dessin, peinture, sculpture, etc. Il s'agit du commencement d'un geste, d'un mouvement qui laisse apparaître une chose mais qui restera dans un état inachevé. Le *Vocabulaire typologique et technique* définit le dessin d'ébauche comme un « tracé sommaire déterminant les grandes lignes et les principaux éléments de la composition, portant éventuellement des indications de modelé » (Bergeon Langle, Curie, 2009 : 186)⁴⁹⁰. Il est envisagé comme un dessin de mise en place, un tracé préparatoire. Il est souvent moins appuyé ou moins lisible que le dessin final.

Le terme « esquisse » est emprunté à l'italien *schizzo*, la tâche, et *schizzare* qui signifie jaillir (avant 1320). Il apparaît comme une sorte de premier jet. Il est associé à une idée de spontanéité et de rapidité. C'est un dessin préparatoire, comme une étape préliminaire pour la réalisation d'une œuvre plus élaborée. C'est la première forme d'un dessin qui sert de guide à l'artiste quand il passe à l'exécution d'un ouvrage définitif : y apparaissent les grandes lignes de la composition, tous les éléments principaux (Rey, 2005 : 664)⁴⁹¹. La revue *Les cahiers d'Esquisse* définit ce concept comme : « 1) un plan sommaire, un ensemble de notes, d'indications générales servant de point de départ à une production intellectuelle ; 2) une étude fournissant un aperçu général sur un sujet, une manière ; 3) le commencement d'une action ».

Du latin, *schema*, attitude, manière d'être et, dans un autre sens, entendu comme figure géométrique (1765) (Rey, 2016 : 2167)⁴⁹², le schéma est une figure donnant une représentation simplifiée et fonctionnelle d'un objet, d'un mouvement ou d'un processus (1858) (Rey, 2005 : 607)⁴⁹³. Le schéma a une volonté de démonstration simplifiée, il est réduit à des tracés essentiels.

« Croquis » vient du verbe français « croquer » qui signifiait « connaître superficiellement quelque chose » (1611) (Rey, 2016 : 606)⁴⁹⁴. Le croquis est un dessin rapide et sommaire exécuté à main levée, d'après nature ou d'après imagination, parfois de mémoire. Il vise à fixer les traits essentiels d'une idée de sujet ou de composition. Ce peut être le dessin d'une position, d'une allure, d'un mouvement, d'une forme. Les traits mal venus ne sont pas toujours gommés, et créent parfois des superpositions ou des juxtapositions intéressantes. Le

⁴⁸⁹ REY Alain (dir.), 2005. *Ibid.*

⁴⁹⁰ BERGEON LANGLE Ségolène, CURIE Pierre, 2009. *Peinture & dessin. Tome 1. Vocabulaire typologique et technique. Op. cit.*

⁴⁹¹ REY Alain (dir.), 2005. *Op. cit.*

⁴⁹² REY Alain (dir.), 2016. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert. Vol. 2. 2767 p.

⁴⁹³ REY Alain (dir.), 2005. *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Le Robert. Tome IV. 2083 p.

⁴⁹⁴ REY Alain (dir.), 2016. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert. Vol. 1. 1306 p.

croquis n'est pas forcément un dessin préparatoire (Bergeon Langle, Curie, 2009 : 189)⁴⁹⁵. Il peut être un dessin indépendant dénué de fonction préparatoire, mais aussi une étude, un exercice ou un tracé simplifié. Il sert à illustrer, à compléter une explication écrite ou verbale (Rey, 2005 : 2023).

L'album à dessins est défini comme un « recueil de feuilles vierges, reliées entre elles, sur lesquelles l'artiste exécute des dessins, des croquis, des modèles. Un album comporte le plus souvent une couverture » (Bergeon Langle, Curie, 2009 : 198)⁴⁹⁶. Il s'entend aussi comme album à dessiner, cahier à dessin, calepin, carnet de dessins, carnet de croquis.

Depuis de nombreuses années et quelles que soient les disciplines étudiées, on retrouve cette typologie de dessins à travers différents travaux. Quels exemples peut-on donner de l'utilisation du dessin ?

4.3. Exemples d'utilisations du dessin

De nombreux chercheurs utilisent le dessin (croquis, dessin technique, dessin d'observation, plan, détail) comme matériau de recherche, quelle que soit leur discipline : design, ethnographie, géographie. L'image en sciences et notamment dans le domaine médical est destinée à produire des connaissances (Sicard, 1997)⁴⁹⁷. On peut se demander avec Monique Sicard qui étudie la génétique des arts visuels, en quoi les images éclairent le fonctionnement de la science et celui de la construction des connaissances. Elle souligne comment les travaux des astronomes Copernic (1473-1543), Galilée (1564-1642) et Kepler (1571-1630), des scientifiques Darwin (1809-1882) et Pasteur (1822-1895) sont « générateurs d'images qui bousculent les regards que nous portons sur le monde qui nous entoure et sur nous-mêmes » (Sicard, 1997 : 45)⁴⁹⁸. D'autres hommes et d'autres femmes ont utilisé le dessin pour servir la science et appuyer leurs écrits.

Lors de leurs voyages d'exploration, les navigateurs, les explorateurs et les naturalistes décrivaient par le dessin des territoires, des classifications de faune et de flore. L'ethnologue Christine Escallier souligne combien les dessins de ces explorateurs fourmillent de détails. Pour elle, « dessiner les objets et les êtres, c'est témoigner et appréhender le monde environnant tout en clarifiant sa pensée » (Escallier, 2016)⁴⁹⁹.

Dans les domaines de l'ethnographie et de l'anthropologie, on remarque combien les dessins sont très utilisés. C'est ainsi que dans son *Manuel d'ethnographie*, Marcel Mauss (1872-1950) explique comment le dessin est employé comme méthode d'observation (Mauss,

⁴⁹⁵ BERGEON LANGLE Ségolène, CURIE Pierre, 2009. *Peinture & dessin. Tome 1. Vocabulaire typologique et technique. Op. cit.*

⁴⁹⁶ BERGEON LANGLE Ségolène, CURIE Pierre, 2009. *Ibid.*

⁴⁹⁷ SICARD Monique, 1997. Les paradoxes de l'image. *Op. cit.*

⁴⁹⁸ SICARD Monique, 1997. *Ibid.*

⁴⁹⁹ ESCALLIER Christine, 2016. De l'objet intrinsèque à la pensée technique : le rôle médiateur du dessin en ethnographie maritime, *Cadernos de Arte e Antropologia*, Vol. 5, n° 2, p. 49-73.

1967 : 17)⁵⁰⁰. Il permet de comprendre et d'expliquer le fonctionnement technique d'un objet : « un dessin sera joint chaque fois qu'il faudra montrer le maniement de l'objet, un mouvement de la main ou du pied » (Mauss, 1967 : 17). L'ethnologue André Leroi-Gourhan (1911-1986) brosse, lui, à travers son œuvre l'évolution de l'homme. Il illustre son propos de dessins dans lesquels il fait apparaître l'essentiel. Il a souvent recours aux images pour expliciter sa pensée (1986)⁵⁰¹. Le naturaliste voyageur Théodore Monod (1902-2000), spécialiste des déserts, a publié des recherches en anatomie décrivant lui-même à l'aide de dessins très précis les particularités qu'il observait. L'anthropologue et ethnologue, Claude Lévi-Strauss (1908-2009), a offert de son vivant aux archives de la Bibliothèque nationale de France ses carnets de terrains, des cours et des notes relatives aux ethnies qu'il a rencontrées⁵⁰². Il raconte dans *Tristes Tropiques*⁵⁰³ ses expéditions menées au Brésil entre 1935 et 1938, auprès de quatre tribus. Les dessins qu'il a réalisés lors de ses voyages révèlent des plans de villages, des animaux que les indigènes représentent, rencontrent, mangent, avec lesquels ils vivent. Il a aussi dessiné des portraits d'indigènes pour montrer leur façon de travailler, de se maquiller, de se vêtir. Alors que, un autre anthropologue, Michael Taussig (1940-), interroge la méthode de travail anthropologique et le carnet de terrain de l'ethnologue. Il questionne notamment le rôle des croquis. Pour lui, les croquis séduisent et intriguent. Ils font souvent partie des notes de terrain des chercheurs, ce sont des illustrations anthropologiques. L'auteur interroge ses propres dessins dans leur valeur esthétique et descriptive. Il estime que les croquis peuvent capter quelque chose d'invisible et « d'auratique » qui rend l'objet décrit digne d'une description verbalisée (Taussig, 2011⁵⁰⁴ ; Gayer, 2014⁵⁰⁵).

Mais le dessin est aussi utilisé en archéologie, dans l'architecture et dans le domaine du design. En effet, lors des fouilles, le dessin archéologique, apparu à la fin du XVII^e siècle, utilise le dessin d'observation. Il permet de garder une trace de la disposition des objets trouvés avant qu'ils ne soient extraits par les archéologues. Le réalisme du dessin permet une compréhension intellectuelle. La photographie n'a pas supplanté le dessin : les deux sont utilisés en complément. À travers ses travaux de recherche dans le domaine de l'architecture et de l'urbanisme, Daniel Pinson (2016)⁵⁰⁶ montre comment dans le dessin, l'observation prend une part importante, le regard, mais pas seulement lui, est sollicité. Pour lui, certains objets se prêtent particulièrement à l'observation. Le dessinateur passe par une phase

⁵⁰⁰ MAUSS Marcel, [1947] 1967. *Manuel d'ethnographie*. Paris : Payot. 264 p.

⁵⁰¹ BROMBERGER Christian, POIRIER Jean, OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, ROYER Claude, BRUNETON-GOVERNATORI Ariane, BARRAU Jacques, BENOIST Jean, BALFET Hélène, PETONNET Colette, GUTWIRTH Jacques, DE FONTANES Monique, FRIBOURG Jeanine, LEMONNIER Pierre, RAVISGIORDANI Georges, RAULIN Henri, DE FRANCE Claudine, LAJOUX Jean-Dominique, 1986. Hommage à André Leroi-Gourhan, *Terrain*, n° 7, p. 61-76.

⁵⁰² *Les dessins de Claude Lévi-Strauss*, Disponible sur :

http://www.bnf.fr/fr/collections_et_services/anx_videos/a.c_130618_dessins_levi_strauss.html Consulté le 20 mars 2017.

⁵⁰³ LÉVI-STRAUSS Claude, 1955. *Tristes tropiques*. Paris : Plon. 464 p. (Terre humaine).

⁵⁰⁴ TAUSSIG Michael, 2011. *I swear I saw this : drawings in fieldwork notebooks, namely my own*. Chicago ; London : The University of Chicago Press. 173 p.

⁵⁰⁵ GAYER Laurent, 2014. *I Swear I Saw This : Drawings in Fieldwork Notebooks, Namely My Own*. Chicago, The University of Chicago Press, 2011, XII-173 pages, *Critique internationale*, Vol. 3, n° 64, p. 145-148.

⁵⁰⁶ PINSON Daniel, 2016. L'habitat, relevé et révélé par le dessin : observer l'espace construit et son appropriation, *Espaces et sociétés*, Vol. 1, n° 164-165, p. 49-66.

descriptive qui permet à la fois d'identifier une posture, des objets, un lieu et de comprendre comment ils sont organisés dans un espace et d'expliquer une activité, un comportement, une attitude, des gestes. Daniel Pinson développe l'idée selon laquelle « par l'observation, on parvient à pénétrer jusqu'à un certain point dans des intimités qui ne se donnent pas à être facilement exposées ». Le dessin dévoile de son auteur ce qu'il fait et ce qu'il est. L'observation ne peut révéler au chercheur les faces cachées et secrètes qu'à la condition de procéder ensuite à de nombreux recoupements. Pour son étude, Pinson utilise une méthode qu'il nomme « la méthode du relevé d'espace habité ». Il note combien elle s'avère efficace et féconde pour comprendre l'évolution des pratiques et des représentations des habitants (Pinson, 2016)⁵⁰⁷. Pour donner un dernier exemple, la designer Camille Bosqué utilise des carnets de croquis pour ses enquêtes. Elle s'intéresse au dessin comme outil d'observation. Elle réalise des études ethnographiques dans des espaces dédiés à la fabrication. Elle dresse dans ses carnets de terrain des portraits, des dessins des espaces étudiés ou des schémas d'explications techniques. Elle affirme « l'importance peu étudiée d'une pratique de l'enquête par, avec et autour du dessin » (Bosqué, 2015)⁵⁰⁸. Pour elle, « dessiner revient à comprendre, interroger, faire parler, pousser à décrire et à dire. Un dessin n'est pas une image fixe et distante, il est une perception intime et personnelle qui rend visible un point de vue particulier » (Bosqué, 2015)⁵⁰⁹.

L'utilisation du dessin chez les chercheurs, nous amène à penser l'image chez d'autres utilisateurs comme les graphistes, créateurs de bande dessinée. Comprise par le plus grand nombre, la bande dessinée représente le monde, elle est une ouverture sur le monde (Chante, Tabuce, 2009)⁵¹⁰, un reflet de la société à un moment donné. Les dessins expriment des valeurs, des idées, des représentations de l'histoire. Alain Chante explique comment la bande dessinée, en tant que document, contribue au récit d'une époque. Certains auteurs de bande dessinée se documentent et utilisent des croquis d'observation. Alain Chante montre comment parfois le glissement entre le texte et l'image permet à celle-ci de « se faire parole » (Chante, 2017 : 347)⁵¹¹.

La bande dessinée possède donc une capacité à véhiculer des informations. Elle est un véritable outil de communication, un formidable vecteur pour transmettre des messages. « Cumulant la séduction du dessin, la dynamique de la narration et les pouvoirs d'argumentation du texte, la BD [permet] de toucher un large public » (Jalenques-Vigouroux, Pascual Espuny, 2009)⁵¹². Le dessin de bande dessinée permet au lecteur de comprendre un discours facilement, de prendre conscience d'une idée sans qu'il « ait besoin d'un savoir technique spécialisé ». Il illustre un message et l'effet produit sur le lecteur « est à la fois plus

⁵⁰⁷ PINSON Daniel, 2016. *Ibid.*

⁵⁰⁸ BOSQUÉ Camille, 2015. Enquête au cœur des FabLabs, hackerspaces, makerspaces. Le dessin comme outil d'observation, *Techniques & Culture*, n° 64, Essais de bricolage. Ethnologie de l'art et du design contemporains, p. 168-185.

⁵⁰⁹ BOSQUÉ Camille, 2015. *Ibid.*

⁵¹⁰ CHANTE Alain, TABUCE Bernard, 2009. La BD : plus qu'un média, *Hermès, La Revue*, n° 54, p. 43-44.

⁵¹¹ CHANTE Alain, 2017. Un document original : La Bande dessinée, entre médiation et hybridité, Dans : FRAYSSE Patrick (dir.), GARDIÈS Cécile (dir.), FABRE Isabelle (dir.), *Sur les sciences de l'information et de la communication. Contributions hybrides autour des travaux de Viviane Couzinet*. Toulouse : Cepaduès. p. 333-352.

⁵¹² JALENQUES-VIGOUROUX Béatrice, PASCUAL ESPUNY Céline, 2009. Des bulles pour le développement durable, *Hermès, La Revue*, vol. 54, n° 2, p. 133-139.

direct que le texte, plus accrocheur et réaliste que le reportage, tout en étant moins cru. L'ellipse permise par le support introduit à la fois l'interprétation et la suggestion dans le décodage d'un message. L'invisible importe autant que le visible, l'indicible que le dicible » (Jalenques-Vigouroux, Pascual Espuny, 2009)⁵¹³.

Dans notre recherche, nous nous intéressons aux dessins produits par des élèves. Afin de tenter de comprendre leur perception du livre et de la lecture, nous proposons d'utiliser le dessin. Mais comment définir le dessin d'élève ?

4.4. Le dessin d'élève

Dessiner est une activité sensori-motrice qui fait appel à certaines capacités : motricité fine ; fonctionnement du système visuel, possibilité de se représenter mentalement les relations spatiales, capacité mémorielle, attention visuelle et développement social et émotionnel (Reith, 1997)⁵¹⁴. Nous verrons d'abord l'activité graphique chez l'enfant (4.4.1), puis le dessin comme un objet de médiation (4.4.2.), ensuite, comme objet de connaissance et de réflexion de soi et sur soi (4.4.3.), comme reflet d'un temps (4.4.4.) et enfin comme expérience (4.4.5.).

4.4.1. L'activité graphique chez l'enfant

Le dessin apparaît chez l'enfant vers l'âge de quatre ans. Dans un article paru dans la revue *Enfance* en 1961, un chercheur évoque le « stade très net de transition du gribouillage informe à une variété de dessin maladroit » et plus loin, « l'âge étape d'apparition du dessin est la quatrième année, celle où l'enfant commence à lire et à écrire » (Ghesquière-Dierickx, 1961 : 179)⁵¹⁵. Cette manière de penser le dessin, inscrit l'enfant dans une construction mentale. René Baldy, chercheur en psychologie du développement, explique comment d'un barbouilleur et gribouilleur, l'enfant devient un dessinateur figuratif (Baldy, 2005 : 35)⁵¹⁶. À force d'entraînement, « le contrôle visuel devient plus important, le geste ralentit et se fractionne, si bien que des formes de plus en plus évocatrices répondent aux attentes nouvelles de la fonction symbolique qui se développe. L'œil s'efforce de guider la main » (Baldy, 2005 : 35)⁵¹⁷. En dessinant, l'enfant a une intention qu'il s'efforce de représenter de manière graphique, à partir d'un « modèle interne » (Luquet, 1927)⁵¹⁸, un dessin mental entendu comme « une traduction via le répertoire de signifiants graphiques dont dispose l'enfant de certaines propriétés de l'objet » (Baldy, 2005 : 36)⁵¹⁹.

⁵¹³ JALENQUES-VIGOUROUX Béatrice, PASCUAL ESPUNY Céline, 2009. *Ibid.*

⁵¹⁴ REITH Emiel, 1997. Quand les psychologues étudient le dessin. *Médiation et Information*, n° 7, p. 130-151.

⁵¹⁵ GHESQUIERE-DIERICKX B., 1961. Comment dessinent les enfants. Évolution du dessin selon l'âge, *Enfance*, n° 2, p. 179-183.

⁵¹⁶ BALDY René, 2005. Dessin et développement cognitif, *Enfance*, Vol. 57, n° 1, p. 34-44.

⁵¹⁷ BALDY René, 2005. *Ibid.*

⁵¹⁸ LUQUET Georges-Henri, 1927. *Le dessin enfantin*. Paris : PUF. 267 p.

⁵¹⁹ BALDY René, 2005. Dessin et développement cognitif, *Op. cit.*

L'activité graphique de dessin change au cours des premières années de l'enfant témoignant d'un développement cognitif, affectif et social. Les chercheurs en psychologie, Delphine Picard et Benaïssa Zarhbouch, affirment qu'à l'entrée dans la puberté, cette activité semble s'éteindre « au profit d'un mode de représentation plus économique et flexible qu'est le langage verbal » (Picard, Zarhbouch, 2013)⁵²⁰.

On peut se demander si le dessin d'élève peut être rapproché du courant de l'art naïf en ce qu'il touche à l'amateurisme de son auteur. Du latin *nativus*, « originaire, naturel », l'art naïf désigne « l'art pratiqué en général par de non-professionnels, où l'on retrouve une forme d'ingénuité touchante ou de primitivité dans l'expression » (Morizot, 2007 : 313)⁵²¹. Le dessin d'élève peut révéler une certaine naïveté dans sa réalisation ou encore une « part non maîtrisée, non intentionnelle » (Sicard, 1997 : 48)⁵²². Monique Sicard ajoute que « dans le champ scientifique, le « hasard de fabrication » est attendu, il est porteur de nouveauté » (Sicard, 1997 : 48). Ces hasards de fabrication sont souvent visibles dans les dessins d'enfants. Ces « maladroites fécondes » comme les nomme le philosophe Georges-Henri Luquet (1927)⁵²³ permettent à l'enfant de réaliser un autre dessin à partir d'une première représentation et selon d'autres intentions naissant des premiers traits.

4.4.2. Le dessin comme outil de médiation

Un autre aspect nous amène à penser le dessin comme un outil de médiation. Il est à la fois un support expressif, un canal physique, un moyen de transmission mais également le support matériel de la mise en forme de l'expression (Caune, 2017 : 95)⁵²⁴. Produire une image, réaliser un dessin, est un acte porteur de sens. Ces représentations peuvent être entendues comme la réalisation de productions documentaires. Le dessin implique de la part de son auteur, un investissement personnel, des questionnements et des choix. À travers lui, le jeune exprime la vision et l'interprétation qu'il fait de son expérience au monde. Il constitue une fenêtre sur ses pensées et ses ressentis, un reflet de son for intérieur (Farokhi, Hashemi, 2011)⁵²⁵.

L'idée de faire correspondre les gestes du sujet dessinant et ceux du sujet lisant peut révéler des similitudes : une force de concentration, une temporalité, tant dans l'acte de représenter, que dans l'acte de lire. La réalisation du dessin par les élèves intervient comme un dispositif d'apprentissage. C'est par ce dispositif que l'enseignant tente de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose aux apprenants. Et ce dispositif est le résultat d'un travail d'ingénierie qui prévoit des outils sémiotiques ou instrumentaux mis à la

⁵²⁰ PICARD Delphine, ZARHBOUCH Benaïssa, 2014. Le dessin comme langage graphique, *Approches, Revue des Sciences Humaines*, p. 28-40.

⁵²¹ MORIZOT Jacques, 2007. Naïf (art), Dans : MORIZOT Jacques, POUIVET Roger, 2007. *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Armand Colin. 471 p.

⁵²² SICARD Monique, 1997. Les paradoxes de l'image. *Op. cit.*

⁵²³ LUQUET Georges-Henri, 1927. *Le dessin enfantin*. *Op. cit.*

⁵²⁴ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. *Op. cit.*

⁵²⁵ FAROKHI Masoumeh, HASHEMI Masoud, 2011. The analysis of children's drawings : social, emotional, physical, and psychological aspects, *Procedia - Social and behavior sciences*, Vol. 30, p. 2219-2224.

disposition du sujet pour que son rapport au monde devienne source d'apprentissage (Weisser, 2010)⁵²⁶.

« Il n'est pas de compréhension de soi qui ne soit médiatisée par des signes, des symboles et des textes » écrivait le philosophe Paul Ricœur (1986)⁵²⁷. Le dessin en lui-même est médiateur, la production d'une image n'intervient pas comme la duplication d'une expérience vécue mais comme une transformation des données perçues par un individu. C'est cette transformation produite à travers un acte intentionnel du sujet qui met en œuvre une attention sensible (Caune, 2017 : 199)⁵²⁸.

Élise Vandeninden s'est interrogée sur la médiation dans le cadre de l'art thérapie. Les professionnels de cette discipline s'accordent à dire que l'acte de création comporte en lui-même « une valeur communicationnelle ». Suite à l'analyse des discours des professionnels, l'auteur constate que le médiateur n'est pas le même selon les praticiens. Pour les uns, le rôle du médiateur est joué par la création artistique elle-même, alors que pour les autres, le médiateur c'est le thérapeute. Les théoriciens approuvent les expositions des œuvres des patients : « ils perçoivent l'art comme un moyen de remettre en contact les malades avec le monde « extérieur » dont ils sont exclus » (Vandeninden, 2010). L'auteur montre que le médiateur peut être perçu soit comme un « traducteur favorisant la communication entre deux parties » soit comme un « intermédiaire résorbant les conflits » (Vandeninden, 2010)⁵²⁹. Mais elle souligne surtout « l'importance du « contexte » dans lequel se déroulent les interactions : c'est la « relation » qui fait que la médiation fonctionne, non le processus tripartite. Il ne suffit donc pas d'utiliser l'art comme troisième élément pour que « quelque chose se passe » mais bien de prendre en compte le destinataire dans la production du dispositif » (Vandeninden, 2010). L'auteur insiste sur l'importance de la relation entre les différents acteurs dans la médiation et la prise en compte du destinataire, de l'adolescent, de sa position au sein même du dispositif de médiation, parce que chaque individu y joue un rôle, sans quoi la médiation peut être vouée à l'échec. Cela sous-entend que l'auteur du dessin s'implique pleinement dans sa production artistique pour que la médiation opère.

Si l'auto-médiation désigne le fait d'éviter le filtrage des médiateurs (Gadras, 2010)⁵³⁰, en l'occurrence celui du professeur-documentaliste, alors l'élève peut arriver par le biais de cette méthode à mieux se connaître en tant que lecteur. L'activité d'apprentissage et la lecture plus précisément, est stimulée et accompagnée par l'enseignant. Cependant, la construction de l'élève passe autant par le rôle du guide pédagogique que par une auto-construction, une auto-poïésis. Ainsi, l'élève contribue à se construire lui-même, il s'implique, il participe

⁵²⁶ WEISSER Marc, 2010. Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !, *Questions Vives*, Vol. 4, n° 13, p. 291-303.

⁵²⁷ RICOEUR Paul, 1986. *Du texte à l'action : Essai d'herméneutique II*. Paris : Ed. du Seuil. 405 p. (Esprit).

⁵²⁸ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. *Op. cit.*

⁵²⁹ VANDENINDEN Élise, 2010. Pour une approche de la médiation par ses usages professionnels : le cas de l'art comme médiateur en psychiatrie, *Les Enjeux de l'information et de la communication*, n° 2 (Dossier 2010), p. 104-115.

⁵³⁰ GADRAS Simon, 2010. La médiation politique comme cadre d'analyse de l'évolution des pratiques de communication au sein de l'espace public local, *Les Enjeux de l'information et de la communication*, n° 2, p. 12-25.

activement à l'élaboration de son propre itinéraire (Berlinguer, 2014)⁵³¹ et le dessin qu'il réalise contribue à cette auto-formation.

4.4.3. Le dessin comme objet de connaissance et de réflexion de soi et sur soi ?

Souvent utilisé en psychologie et en psychiatrie, le dessin peut aussi être envisagé comme un « objet scientifique » et une « représentation explicative du réel » (Davallon, 2004)⁵³². Le jeune, par le dessin, peut chercher à découvrir comment l'environnement agit sur lui. Le dessin intervient comme un moyen de comprendre de manière intuitive ce qui l'entoure. Il a une perception de son corps dans un environnement (Paoletti, 1999)⁵³³.

Étudier des dessins d'élèves à travers la représentation de scènes de lecture revient à s'intéresser à des postures de lecteurs mais aussi à l'identité même du lecteur. C'est une façon d'explorer des comportements, des conditions de réception et d'appropriation. L'identité des lecteurs peut s'étudier à travers l'autobiographie ou l'autoportrait, (Dumayet, 2000⁵³⁴ ; Rouxel, 2004⁵³⁵ ; Manguel, 2004⁵³⁶ ; Mercier, 2013⁵³⁷ ; Mauger, Poliak et Pudal, 2010⁵³⁸). Le regard que portent ces adolescents sur eux en tant que lecteurs peut révéler des indices sur leurs pratiques de lecture incluant inévitablement un rapport au corps dans les postures du lecteur (Mercier, 2013)⁵³⁹ dont il n'est pas toujours conscient.

Avec Jean Caune, nous pouvons nous interroger : « qu'est-ce qu'une œuvre d'art ? Et qu'est-ce qui la distingue d'une production artisanale ou technique ? [...] en quoi l'œuvre établit-elle une médiation entre l'imaginaire et l'expérience vécue ? » (Caune, 2017 : 154)⁵⁴⁰. En dessinant, l'enfant ou l'adolescent laisse une trace graphique, une empreinte de lui, de sa façon d'être au monde. Le chercheur s'intéresse à la mémoire de ce geste graphique. Il cherche à savoir quelle impression mentale le geste graphique peut laisser et à quel point ce geste du dessin peut influencer dans la construction de l'identité personnelle de celui qui le crée. À quel point ces dessins composeront-ils un récit, une « narration graphique » au sens que

⁵³¹ BERLINGUER Luigi, 2014. L'enseignant dans l'école de l'autonomie, *Administration & éducation*, Missions et formation des enseignants de demain, n° 144, p. 15-21.

⁵³² DAVALLON Jean, 2004. Objet concret, objet scientifique, objet de recherche, *Hermès, La Revue*, Vol. 1, n° 38, p. 30-37.

⁵³³ PAOLETTI René, 1999. *Éducation et motricité. L'enfant de deux à huit ans*. Montréal ; Paris : G. Morin. 215 p.

⁵³⁴ DUMAYET Pierre, 2001. *Autobiographie d'un lecteur*. Paris : Librairie générale française. 222 p. (Le livre de poche).

⁵³⁵ ROUXEL Annie, 2004. *Autobiographie de lecteur et identité littéraire*. Dans : ROUXEL Annie, et LANGLADE, Gérard. *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. p. 137-152. (Didact. Français).

⁵³⁶ MANGUEL Alberto, 2004. *Journal d'un lecteur*. Arles : Actes Sud. 246 p. (Lettres anglo-américaines).

⁵³⁷ MERCIER Édith, 2013. Postures de lecteur, Tentatives d'épuisement des postures de lecteurs. *Op. cit.*

⁵³⁸ MAUGER Gérard, POLIAK Claude, PUDAL Bernard, 2010. *Op. cit.*

⁵³⁹ MERCIER Édith, 2013. Postures de lecteur, Tentatives d'épuisement des postures de lecteurs. *Op. cit.*

⁵⁴⁰ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. *Op. cit.*

propose Elisabeth Maizonnier-Payelle dans son travail de thèse en sciences de l'éducation (Maizonnier-Payelle, 2015)⁵⁴¹ ?

Selon le sociologue de l'éducation, Alain Coulon, il existe une grande différence « entre la situation telle que les autres la voient et la situation telle qu'elle semble être à un individu » (Coulon, 1996 : 571)⁵⁴². La scène de lecture peut être observée de différents points de vue et propose des perspectives variées d'une même situation. Elle renvoie à une image d'un individu vue et dessinée par un autre, alors que l'autoportrait engage une introspection, une connaissance de soi et une représentation de soi que l'on veut montrer de soi-même. En dessinant, l'auteur opère des choix et des effacements (Jeanneret, 2016 : 267)⁵⁴³. Cette image est lacunaire (Didi-Huberman, 2016)⁵⁴⁴. Comment va-t-il se représenter : assis, debout, incliné... ? Choisira-t-il de représenter des objets autour de lui ? Si oui lesquels ? Il invite dans le dessin l'expérience vécue mais aussi un imaginaire et des représentations apprises à l'école ou dans la sphère privée.

4.4.4. Le dessin comme reflet d'un temps

Deux temporalités distinctes se superposent dans le dessin d'élève : le temps représenté de la lecture et le temps en tant qu'époque de réalisation du dessin. L'adolescent peut choisir de se dessiner dans un des temps de la lecture. La lecture n'est pas toujours littéralement celle des yeux décryptant un texte. Elle peut correspondre à un temps de réflexion ou de rêverie qui suit ou accompagne la lecture. Le dessin peut aborder un temps de confrontation du texte avec l'intériorité du lecteur. Il apparaît comme le reflet d'un temps, dans lequel intervient une dimension historique. Il représente l'histoire d'une lecture, dans un espace, avec des supports de lectures, des types de lectures et des lecteurs, qui s'inscrivent dans une époque qui a ses codes, ses usages, ses rythmes. Les dessins viennent témoigner d'une fraction de l'histoire de la lecture.

En 1954, Wassily Kandinsky (1866-1944) écrivait : « toute œuvre d'art est l'enfant de son temps » (Kandinsky, 1954 : 51)⁵⁴⁵. Cette affirmation peut être rapportée au dessin d'élève. L'image représentée sur le dessin fige une scène de lecture dans le temps. Ces productions renvoient à une dimension historique, à une situation dans le temps. Certains signes permettent de recontextualiser le lecteur dans son temps, dans son époque. Cela renvoie au concept d'« être contemporain » développé par le philosophe italien Giorgio Agamben (1942-). C'est-à-dire que le dessinateur vient porter un regard critique sur son

⁵⁴¹ MAIZONNIER-PAYELLE Elisabeth, 2015. *Germaine Tortel : une anthropologue à l'école primaire ? Une voie de communication graphique pour l'enfant*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Rouen, 267 p.

⁵⁴² COULON Alain, 1996. *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses Universitaires de France. 128 p. (Que sais-je ?).

⁵⁴³ JEANNERET Yves, 2016. Le fantôme de la médiation documentaire dans les industries des passages. Toulouse-Auzeville : Actes des troisièmes journées scientifiques internationales du réseau MUSSI. *De la médiation des savoirs : science de l'information-documentation et mémoires*. p. 263-278.

⁵⁴⁴ DIDI-HUBERMAN Georges, 2016. France Culture. Les chemins de la philosophie. Que faire des images d'Auschwitz ? Disponible sur : <https://www.franceculture.fr/emissions/les-nouveaux-chemins-de-la-connaissance/que-faire-des-images-dauschwitz> Consulté le 19 avril 2017.

⁵⁴⁵ KANDINSKI Wassily, 1954. *Du Spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier*. Paris : Denoël. 206 p.

temps, se situer dans un contexte donné, dans un instant présent, à l'occasion d'une expérience précise (Agamben, 2008)⁵⁴⁶.

4.4.5. Le dessin comme expérience

L'expérience est un terme formé à partir du latin *experii*, qui signifie : « traverser une épreuve, éprouver ». Christophe Genin, chercheur en philosophie, définit l'expérience esthétique comme « l'ensemble des jugements, sentiments et affects qu'un sujet émet ou éprouve devant la beauté, naturelle ou artistique, ou quand il reçoit une œuvre d'art » (Genin, 2007 : 181)⁵⁴⁷. Toute expérience passe par la sensibilité. Le bouleversement intime, physique, moral et intellectuel suscité par l'œuvre, paraît impossible à décrire en raison de sa nature même : le langage, les mots seraient inappropriés pour exprimer ce vécu. Les mots manqueraient pour évoquer une telle épreuve.

L'expérience se traduit par une rencontre de l'individu avec le réel. L'écrivain Georges Bataille (1897-1962) parle d'une « expérience intérieure » (Bataille, 1973)⁵⁴⁸ et pour Nathalie Piégay-Gros, la lecture est une expérience riche qui vient modifier le lecteur. Il ne s'agit pas, pour elle, de l'informer mais de le transformer (Piégay-Gros, 2002)⁵⁴⁹. Pour Étienne Souriau, invoquer l'expérience c'est faire appel à une subjectivité qui renvoie à une histoire personnelle qui ne s'inscrit pas seulement dans l'histoire de l'individu mais aussi dans l'histoire d'un groupe social donné (Souriau, 2004 : 708)⁵⁵⁰. Lire peut représenter pour chacun une expérience réellement vécue ou une expérience expérimentale. Cette dernière, décrite par John Dewey (2005)⁵⁵¹, implique une posture active du sujet, une mise à l'épreuve, une réflexivité de la réalité. Cette façon d'être permet à l'individu d'améliorer ses connaissances. On retiendra avec le philosophe Louis Ucciani que l'expérience « est un mode d'être au monde et que ce mode d'être peut se générer en connaissance » (Ucciani, 2010)⁵⁵². Emmanuel Kant dans son essai *Critique de la Raison pure*, relie, lui aussi, connaissance et expérience : « que toute notre connaissance commence avec l'expérience, cela ne soulève aucun doute » (Kant, 2017)⁵⁵³.

L'expérience laisse une trace psychique que l'individu peut apprendre à apprécier. Pour exister, avant toute interprétation ou médiation, l'expérience vécue doit habiter le souvenir. Elle se concrétise par une structuration verbale ou figurative et tant qu'elle n'est pas exprimée, l'expérience vécue n'est pas réellement aboutie (Caune, 2017 : 197-198)⁵⁵⁴.

⁵⁴⁶ AGAMBEN Giorgio, 2008. *Qu'est-ce que le contemporain ?* Paris : Édition Payot & Rivages. 43 p. (Rivages poche. Petite bibliothèque).

⁵⁴⁷ GENIN Christophe, 2007. Expérience esthétique, Dans : MORIZOT Jacques, POUIVET Roger, 2007. *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Armand Colin. p. 181.

⁵⁴⁸ BATAILLE Georges, 1943. *L'expérience intérieure*. Paris : Gallimard. 252 p. (Les Essais).

⁵⁴⁹ PIEGAY-GROS Nathalie, 2002. *Le lecteur*. Paris : Flammarion, 255 p. (Garnier Flammarion).

⁵⁵⁰ SOURIAU Étienne, 2004. *Vocabulaire d'esthétique*. Op. cit.

⁵⁵¹ DEWEY John, 2005. La réalité comme expérience, *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 9, p. 83-91.

⁵⁵² UCCIANI Louis, 2010. Qu'est-ce qu'une expérience artistique, *Philosophique*, n° 13, p. 93-103.

⁵⁵³ KANT, Emmanuel, 2017. *Critique de la raison pure*. Paris : Flammarion. 192 p. (GF ; 1581).

⁵⁵⁴ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. Op. cit.

Jean Caune explique que l'expérience esthétique met en jeu la totalité du sujet et a pour objet la compréhension de soi. Elle n'est jamais immédiate en ce qu'elle se met en forme à partir de dispositifs de production et de diffusion des objets et relations culturelles. L'expérience esthétique se caractérise par trois éléments : elle se façonne par une éducation sensible qui passe par les images, les sons, les mouvements et les mots ; elle suppose une relation à l'autre, relation à un auteur, relation à un professeur, relation à des amis ; elle se réalise dans un monde vécu (Caune, 2017 : 199-200).

L'attention esthétique est développée par le philosophe de la réception esthétique Jean Marie Schaeffer. Pour lui, il s'agit d'un fait anthropologique. L'expérience vécue est décrite par le sujet observateur, de manière singulière, en recourant notamment à « ses ressources attentionnelles, émotives et hédoniques » (Schaeffer, 2015 : 12)⁵⁵⁵. Cela présuppose un retard, un décalage, dans l'interprétation des choses. Tout est question de temporalité. L'individu prend le temps dans l'action, revient sur ce qu'il fait de manière procédurale, interroge la conscience de son expérience. L'attention esthétique modifie le regard de l'observateur sur les choses à partir du moment où il s'attache à les interroger et à les regarder dans la durée, en s'ouvrant et en se rendant disponible et curieux. Le lecteur dans sa réception d'un texte transforme son expérience en esthétique. L'attention esthétique permet de revenir sur son expérience et de la remettre en question. Le terme d'expérience renvoie à une forme particulière d'expérience, à une façon précise de voir les choses. Cette expérience peut avoir un effet valorisant qui peut modifier le comportement du lecteur.

Marianne Massin, philosophe de l'art, précise que l'expérience esthétique requiert « une qualité spécifique d'attention, elle oblige à une intelligence du sensible, elle engage un processus dynamique » (Massin, 2013 : 35)⁵⁵⁶. L'expérience vécue mobilise des émotions et une implication affective (Caune, 2017 : 131)⁵⁵⁷.

En SIC, l'expérience esthétique, posée par John Dewey, Jean-Marie Schaeffer et Marianne Massin, a été utilisée pour approcher les pratiques documentaires des professionnels au sein d'espaces documentaires (Fabre, 2017)⁵⁵⁸. On peut dire que ces différents travaux ont inspiré notre étude.

⁵⁵⁵ SCHAEFFER Jean-Marie, 2015. *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard. 366 p.

⁵⁵⁶ MASSIN Marianne, 2013. *Expérience esthétique et art contemporain*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 170 p.

⁵⁵⁷ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. *Op. cit.*

⁵⁵⁸ FABRE Isabelle, 2017. *Médiation du contemporain : expérience esthétique de dispositifs documentaires. Retour réflexif sur les pratiques professionnelles*. HDR en Sciences de l'information et de la communication. 1^{er} décembre 2017. Vol 1. 401 p. Vol. 2. 147 p.

Synthèse chapitre 4

Interroger le dessin d'élève

Fixe ou animée, en deux ou en trois dimensions, l'image est une représentation d'un réel ou d'un imaginaire. Elle implique un support de réception qui peut être matériel, virtuel ou mental. Le dessin, comme l'image, illustre un message dans lequel le visible est tout aussi important que l'invisible. Il possède une dimension sensible et matérielle (Souriau, 2004 : 566)⁵⁵⁹. Il est une création qui renferme un langage artistique. Il traduit, de la part de son auteur, une intuition, une opinion, une vision du monde, une expérience vécue.

Une typologie des dessins permet de dégager les différentes formes et aspects de chacun d'entre eux. Cette manière d'appréhender le dessin nous amène à réfléchir à la fabrication d'images, et à la réalisation de dessins en ce qu'elles seraient des moyens pour leurs auteurs de construire des connaissances.

Les dessins produits par les scientifiques et par les chercheurs permettent d'expliquer, de rapporter des observations de terrains explorés, de comprendre le fonctionnement d'objets techniques, de pénétrer les intimités des individus observés.

L'enfant, d'abord barbouilleur et gribouilleur, devient dessinateur figuratif (Baldy, 2005 : 35)⁵⁶⁰. Ce stade du dessin correspond à celui de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Puis, à l'adolescence, le jeune a tendance à préférer le langage verbal à celui du dessin (Picard, Zarhbouch, 2014)⁵⁶¹.

La médiation par le dessin demande que le sujet s'implique, s'investisse pleinement dans sa production artistique. Le dessin peut lui permettre de mieux se connaître et de générer de nouvelles connaissances. Il inscrit l'individu dans l'histoire d'un groupe social. Le dessin

⁵⁵⁹ SOURIAU Étienne, 2004. *Vocabulaire d'esthétique*. *Op. cit.*

⁵⁶⁰ BALDY René, 2005. *Dessin et développement cognitif*. *Op. cit.*

⁵⁶¹ PICARD Delphine, ZARHBOUCH Benaïssa, 2014. *Le dessin comme langage graphique*. *Op. cit.*

perçu comme expérience peut venir modifier le comportement du lecteur. C'est pourquoi nous nous sommes intéressée à lui comme mode d'investigation. Cependant, il ne nous paraît pas possible, dans le cadre de cette recherche, de le retenir seul comme méthode. Regard sur soi, il nous semble utile de le croiser avec le regard de l'autre. Comment l'élève se dessine-t-il comme lecteur ? Comment ses pairs le voient-ils en lecteur ? Comment le professeur-documentaliste les voit-il ? Autant de croisements possibles qu'il nous faut maintenant resituer dans leur contexte de production.

Chapitre 5 Observer, décrire et appréhender le contexte de la recherche

Toute enquête est marquée par le contexte du terrain et la personnalité du chercheur (Mucchielli, 2009)⁵⁶². C'est pourquoi, il nous paraît important de présenter le contexte dans lequel s'insèrent nos observations. Les travaux de Philippe Quinton sur les designs des communications nous permettent de réfléchir au sens que l'on peut donner au concept même de terrain. Une recherche a besoin d'un terrain constitué. Il est un construit du chercheur, un cadre auquel on donne un sens. La construction du terrain par le chercheur exige de définir à quoi il s'intéresse, ce qu'il cherche, ce qu'il veut montrer. Il formule des hypothèses et élabore des méthodes appropriées. Le terrain est un « concentré d'intentions » (Quinton, 2002)⁵⁶³ : il peut être le support de la recherche, dans le cas où le chercheur y inscrit sa recherche ou une caution, dans le cas où il donne un sens à la recherche il vient alors valider scientifiquement la recherche. Le terrain construit par le chercheur constitue un appui essentiel pour valider ses hypothèses. Il est le contexte de circulation de personnes et d'objets, d'émergence de faits et de déroulement des processus. Philippe Quinton s'interroge sur la manière dont le chercheur écrit le terrain. Cette représentation transcrite participe à la reconstruction de la réalité du terrain (Quinton, 2002)⁵⁶⁴.

Le sociologue Stuart Hall (1932-2014) rappelle que « la réalité passe par et à travers la médiation du langage » (Hall, 1994)⁵⁶⁵. C'est ainsi que le chercheur, à travers ses écrits, reconstitue le contexte de la recherche en reconstruisant une réalité qu'il perçoit si bien que c'est son regard qui fait l'intérêt, le sens et la pertinence de la recherche (Quinton, 2002)⁵⁶⁶. Pour Bruno Raoul, le terrain est une « réalité sociale à enquêter » qui n'existe qu'en tant que cadre d'une activité de recherche. Selon lui, l'enquête de terrain implique un rapport de fréquentation du chercheur et d'un lieu dans la durée. Le rapport au terrain s'inscrit dans une

⁵⁶² MUCCHIELLI Alex (dir.), 2009. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin. 303 p. (Dictionnaire).

⁵⁶³ QUINTON Philippe, 2002. Le sens du terrain, *Études de communication*, n° 25, p. 41-50.

⁵⁶⁴ QUINTON Philippe, 2002. *Ibid.*

⁵⁶⁵ HALL Stuart, 1994. Codage/décodage, *Réseaux*, n° 68, p. 27-39.

⁵⁶⁶ QUINTON Philippe, 2002. Le sens du terrain, *Op. cit.*

temporalité durant laquelle le chercheur « reconsidère sans cesse son terrain » (Raoul, 2002)⁵⁶⁷. En effet, il se fait progressivement une représentation du terrain en tant que réalité sociale. Il accorde un intérêt particulier à « son » terrain. Cette façon d'être, le positionne sur, avec et pour un terrain spécifique. Il s'attache à la fois à s'y impliquer tout en gardant une distance pour le bon déroulement de son enquête. Ce sont ces va-et-vient qui lui permettent de délimiter son objet de recherche. C'est à partir de ces éléments que nous construisons progressivement le terrain de notre enquête.

Nous positionnons cette recherche dans un espace documentaire : le Centre de Documentation et d'Information d'un collège. Cet espace documentaire s'inscrit dans la réalité sociale de l'école et renvoie à l'idée d'un public contraint dans ce que l'école est, en France, obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans. Les élèves scolarisés au collège ont entre dix et seize ans, et ceux qui ont été observés pour la réalisation de ce travail ont entre dix et quatorze ans.

Dans le sens que lui attribue Philippe Quinton, ce terrain constitue le support de notre recherche : il nous permet d'adopter une posture sociale, une manière de regarder et d'apporter des éclairages sur des phénomènes sociaux et des comportements d'individus. Notre démarche engage une certaine manière de voir. En nous appuyant sur le raisonnement de Bruno Raoul, nous cherchons à faire exister ce terrain en mettant en avant notre problématique et nos choix méthodologiques.

C'est ainsi que nous interrogerons l'école pour tous (5.1.), puis nous présenterons le terrain d'investigation : le Centre de Documentation et de Documentation d'un collège rural des Pyrénées-Orientales (5.2.), avant d'aborder la situation du chercheur en position d'observation participante (5.3.), nous exposerons ensuite une expérience de lecture menée au collège (5.4.) et nous présenterons enfin notre enquête (5.5.).

5.1. Une école pour tous

Émile Durkheim (1858-1917) voyait en l'école non seulement un intérêt pour l'individu mais « avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence » (Durkheim, 1966)⁵⁶⁸. Pour le sociologue, l'école est perçue comme un moyen de former des individus qui constitueront le socle de la société de demain. « L'esprit de discipline » qu'Émile Durkheim⁵⁶⁹ préconise passe par l'obéissance au maître et à la règle, principes contraignants requis pour la vie collective et sociale. L'école impose des normes disciplinaires et pédagogiques, des horaires, des temps de récréation et de vacances, un cadre spatial, des temps réguliers d'efforts intellectuels. Elle vient donc à la fois contraindre et stimuler l'intelligence.

⁵⁶⁷ RAOUL Bruno, 2002. Un travail d'enquête à l'épreuve du terrain ou « l'expérience de terrain » comme relation en tension, *Études de communication*, n° 25, p. 87-103.

⁵⁶⁸ DURKHEIM Émile, 1966. *Éducation et sociologie*. Paris : PUF. 41 p.

⁵⁶⁹ DURKHEIM Émile, [1963] 1992. *Éducation morale*. Paris : PUF. 242 p. (Quadrige).

Pour comprendre que l'école est pour tous, nous choisissons de réfléchir à l'obligation et à la contrainte scolaire (5.1.1.), à la formation des élèves en France (5.1.2.), à une école unique pour des élèves pluriels (5.1.3.), et enfin à la lecture apprise à l'école (5.1.4.).

5.1.1. Obligation et contrainte scolaire

L'école pour tous passe par l'obligation scolaire. Elle est l'une des premières contraintes pour l'enfant. Ce mot « contraindre » implique de serrer, presser, mettre à l'étroit⁵⁷⁰. Peu à peu, il prend le sens d'obliger, forcer, empêcher quelqu'un de suivre son penchant naturel.

Michel Lobrot présente l'élève comme « un objet scolarisable » (Lobrot, 1982)⁵⁷¹. La contrainte, pour lui, satisfait les parents et la société qui cherchent dans l'école un avenir pour leur enfant, et ce serait l'école, par la contrainte scolaire, qui leur promet cet avenir. L'école pose des normes, des règles, des contraintes et les applique à des individus « dociles, soumis, dépendants », des élèves qui savent s'adapter au système scolaire tel qu'il leur est proposé. Et ceux qui s'en détachent, s'en écartent ou s'y opposent sont envoyés dans des classes de transition, d'accueil, des dispositifs relais pour qu'aucun n'échappe à cette éducation pour tous « qu'on considère comme la condition du fonctionnement social » (Lobrot, 1982)⁵⁷².

Dans le même sens, en 1997, la philosophe de l'éducation, Yveline Fumat, développe l'idée selon laquelle l'école est une institution contraignante qui prive l'enfant de sa liberté d'agir, qui se traduit par un : « tu dois aller à l'école ». Ainsi, il doit acquérir des comportements d'élève, conformes à une vie de classe et adopter un rythme bien défini : « tu dois te tenir tranquille et apprendre ». L'école lui impose aussi des contenus d'apprentissage : « tu dois apprendre cela pour être des nôtres ». Autant de contraintes qui peuvent être vécues comme des violences. L'auteur relève que certains enseignants pensent que des élèves n'ont pas leur place à l'école. Ces mêmes élèves pensent qu'ils seraient bien mieux ailleurs. Mais « il n'y a pas d'ailleurs, pas d'autre alternative que l'École » (Fumat, 1997)⁵⁷³.

⁵⁷⁰ CNTRL: Trésor de la langue française. Outils et Ressources pour un Traitement Optimisé de la Langue. Disponible sur: <http://www.cnrtl.fr>. Consulté le 08 mai 2017.

⁵⁷¹ LOBROT Michel, 1982. Une pédagogie pour les masses, *Op. cit.*

⁵⁷² LOBROT Michel, 1982. Une pédagogie pour les masses, *Op. cit.*

⁵⁷³ FUMAT Yveline, 1997. Contraintes, conflits, violences à l'école, *Revue Française de Pédagogie*, n° 118, p. 61-70.

5.1.2. La formation des élèves en France

En France, la scolarité est obligatoire de six à seize ans⁵⁷⁴. L'enseignement secondaire est dispensé dans les collèges et les lycées d'enseignement général et technologique, les lycées professionnels et d'enseignement adaptés (SEGPA) du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). Il fait suite à l'enseignement élémentaire dispensé dans les écoles maternelles et primaires (premier degré). On trouve, dans l'enseignement du second degré, des structures d'enseignement qui ne dépendent pas du MENESR. C'est le cas du second degré agricole qui se situe sous la tutelle du Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation.

Depuis 2013, la scolarité de l'école maternelle à la fin du collège est organisée en quatre cycles pédagogiques⁵⁷⁵. Le cycle un, ou cycle des apprentissages premiers, regroupe petite section, moyenne section et grande section de l'école maternelle. Le cycle deux, ou cycle des apprentissages fondamentaux, réunit le cours préparatoire (CP), le cours élémentaire première année (CE1) et le cours élémentaire deuxième année de l'école élémentaire. Le cycle trois, ou cycle de consolidation, se situe à cheval sur l'école primaire et le collège. Il rassemble les classes de cours moyen première année (CM1), cours moyen deuxième année (CM2) de l'école élémentaire et de sixième du collège. Dans ce cycle, la classe de sixième doit permettre aux élèves de s'adapter à la nouvelle organisation du collège. Le cycle quatre, ou cycle des approfondissements, regroupe les classes de cinquième, de quatrième et de troisième.

Selon les chiffres diffusés par le Ministère de l'Éducation nationale⁵⁷⁶, les collèges accueillent à la rentrée 2016, 3 315 000 élèves sur le territoire français (France Métropolitaine, DOM, public et privé), quand les lycées généraux et technologiques en comptaient 1 599 200 et 665 200 en formations professionnelles en lycée⁵⁷⁷. Les collèges de France accueillent des enfants entre dix ans ou moins et seize ans. Un rapport de l'Éducation nationale⁵⁷⁸ relève qu'à quatorze ans, « 75,9 % des jeunes se trouvent au collège en classe de troisième en 2015-2016, contre 61,8 % dix ans plus tôt » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2017 : 17)⁵⁷⁹.

En complément de l'enseignement public, on trouve des établissements privés soumis au contrôle de l'État. Ils peuvent être liés par un contrat avec lui ou pas. En 2011-2012, on compte 21,24 %⁵⁸⁰ des collégiens et lycéens scolarisés dans des établissements privés.

⁵⁷⁴ En mars 2018, un projet est à l'étude et en cours de discussion pour ramener l'âge légal de scolarité obligatoire à trois ans.

⁵⁷⁵ BO n° 32 du 5 septembre 2013 : cycles d'enseignement à l'école et au collège et conseil école-collège.

⁵⁷⁶ ROSENWALD Fabienne (dir.), 2017. *L'éducation nationale en chiffres*. Courbevoie : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. 20 p. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/96/3/depp-enc-2017_801963.pdf Consulté le 28 février 2018.

⁵⁷⁷ Sources MEN et DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance)

⁵⁷⁸ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2017. *Repères & références statistiques. Enseignements, formation, recherche*. 400 p. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/83/0/depp-rers-2017-maj-dec-2017_861830.pdf Consulté le 28 février 2018.

⁵⁷⁹ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2017. *Ibid.*

⁵⁸⁰ Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-privé.html#Les%20chiffres%20de%20la%20fr%C3%A9quentation%20et%20de%20la%20composition%20des%20C3%A9tablissements%20d'enseignement%20priv%C3%A9s%20primaire%20et%20secondaire>

On parle du collège unique en ce qu'il est la seule voie de formation possible, pourtant les élèves sont très différents alors comment l'école accueille-t-elle des élèves pluriels ?

5.1.3. Une école unique pour des élèves pluriels

Pour le sociologue Robert Ballion, l'école est d'abord un « appareil de socialisation » (Ballion, 1982)⁵⁸¹. Elle est la première expérience du vivre ensemble et l'interroger en tant qu'institution, pose la question de l'action éducative. C'est l'État qui s'intéresse et met en place un certain nombre de politiques en vue d'éduquer les jeunes Français. Cette mission est retranscrite à travers la rédaction des programmes scolaires notamment, mais aussi à travers des décisions sur les temps d'enseignement pour chaque niveau scolaire, des choix concernant des options, des filières, la sectorisation ou les choix concernant les rythmes scolaires. L'État met ainsi en forme un projet éducatif pour chaque individu. Du côté de l'élève et de sa famille, les « consommateurs d'école », comme les nomme Robert Ballion (1982), doivent s'adapter, trouver leur place, construire leur propre projet personnel en opérant des choix en fonction de ce que leur propose le système. Cette notion de « consommateurs d'école » apparaît plus clairement encore lorsque Robert Ballion compare les établissements scolaires des quartiers bourgeois qui feraient une sélection visant à répondre à la demande de ses usagers d'une « constitution d'un capital scolaire élevé » et les établissements accueillant des élèves plus modestes qui mettraient en œuvre un type d'actions qui ne correspondraient pas aux besoins réels des élèves. Apparaît alors un système éducatif à deux vitesses. Seuls quelques-uns des élèves de la seconde catégorie parviendront à rejoindre les premiers, les autres restant majoritairement dans une situation de rejet de l'école. Robert Ballion dénonce les dysfonctionnements imposant des normes pour une école pour tous, une école unique, alors que les individus, eux, sont pluriels (Ballion, 1982)⁵⁸².

Pour le pédagogue Michel Lobrot, l'école est un modèle démocratisé, emprunté à celui de l'Antiquité grecque. Gratuite, obligatoire et laïque, elle reprend les caractéristiques de l'école du monde de la Grèce ancienne : « faire acquérir par l'enfant un certain nombre de connaissances et d'habitudes ». Il explique comment l'école de l'Antiquité ne donnait pas le goût de la recherche ni de la réflexion. Une autre spécificité de l'école se base sur un principe autoritaire, selon lequel « on prétend faire le bien des gens malgré eux et souvent contre eux ». Michel Lobrot met l'accent sur le fait que l'école, bien que faite pour tous, est dans la pratique un instrument de sélection des personnes et l'enseignement. Bien qu'il soit le même dans chaque classe, il produit des résultats très différents, dès le primaire. Certains enfants, parce que dans de meilleures dispositions, réussissent mieux et s'intéressent, sont curieux de ce qu'ils apprennent au sein de l'école, ils s'enrichissent et progressent. D'autres, au contraire, n'ont tout simplement pas l'envie d'apprendre (Lobrot, 1982)⁵⁸³.

⁵⁸¹ BALLION Robert, 1982. Les consommateurs d'école, *Esprit*, novembre-décembre, p. 92-99.

⁵⁸² BALLION Robert, 1982. *Ibid.*

⁵⁸³ LOBROT Michel, 1982. Une pédagogie pour les masses, *Op. cit.*

5.1.4. La lecture apprise à l'école

En 1974, les sociologues Christian Baudelot et Roger Establet montrent que, dans une volonté d'égalisation, les enfants apprennent à lire tous au même moment et au même rythme, avec les mêmes méthodes. Pour eux, « l'apprentissage de la lecture et de l'écriture remplit, au cours préparatoire, une fonction objective de division puisqu'elle répartit la population scolaire en deux parties distinctes : ceux qui savent lire et écrire et ceux qui ne le savent pas (...). L'école se sert de cet apprentissage comme d'un obstacle pour produire ces différences en divisant la population qu'elle convoque » (Baudelot, Establet, 1974 : 224)⁵⁸⁴.

Michel Lobrot se demande alors pourquoi l'école continue à apprendre aux enfants à lire dès l'âge de six ans, alors que le quart d'entre eux sont en échec dans cet apprentissage. Pour lui, l'école ne tient pas compte des individualités de chacun et des différences multiples entre chaque sujet. Dans le même sens, Catherine Frier et Marie-Cécile Guernier notent qu'encore aujourd'hui le principal raté de l'école réside dans son incapacité à prendre en compte l'individu. Une façon, pour elles d'en tenir compte davantage, serait, par exemple, de travailler sur le lien entre les lectures scolaires et les lectures extrascolaires des élèves. En s'appuyant sur *L'institution des lecteurs* de Jean-Marie Privat (1993)⁵⁸⁵, elles concluent : « nous savons bien à quel point la reconnaissance des pratiques individuelles des élèves peut constituer l'amorce d'un « habitus », en permettant notamment au sujet de se placer dans une « communauté de lecteurs », incarnée « dans des gestes, des espaces, des habitudes » (Frier, Guernier, 2007)⁵⁸⁶.

Notre société est basée sur l'écrit et l'école fait en sorte, dès la première classe de l'âge obligatoire de la scolarité, que tous les enfants possèdent un bagage scolaire dans cet apprentissage de la langue écrite. Michel Lobrot souligne tout de même un point qui nous paraît important à ce stade de la réflexion : la lecture telle qu'elle est enseignée en Cours Préparatoire (CP) n'a rien à voir avec la lecture telle que nous l'entendons couramment : donner du sens ; mais elle s'apparente plutôt à un travail de déchiffrage. Il convient donc de distinguer cet apprentissage premier qui est le fruit « d'une pure combinatoire dans laquelle la considération du sens est tout à fait négligée » (Lobrot, 1982)⁵⁸⁷ de la lecture telle que les élèves la pratiquent après le CP.

L'école est obligatoire et contraignante pour les enfants de six à seize ans. Elle est divisée en cycles d'apprentissages et impose à tous les élèves des contenus et des rythmes d'apprentissages. Cet assujettissement peut inciter certains à la violence car l'école ne tient pas compte des individualités. Alors que la lecture est une activité si personnelle, comment l'école peut-elle prétendre apprendre à lire à des individus différents ? Il existe des lieux à l'intérieur des écoles françaises dans lesquels la lecture est essentielle comme les Bibliothèques Centres de Documentation (B.C.D.) des établissements du premier degré ou les Centres de Documentation et d'Information (C.D.I.) inscrits dans les collèges et les lycées. Pouvons-nous les portes de l'un de ces espaces pour découvrir le terrain investigué.

⁵⁸⁴ BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, 1974. *L'école capitaliste en France*. Paris : François Maspero. 347 p.

⁵⁸⁵ PRIVAT Jean-Marie, 1993. *L'institution des lecteurs*, *Pratiques*, n° 80, p. 7-34.

⁵⁸⁶ FRIER Catherine, GUERNIER Marie-Cécile, 2007. *Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? Op. cit.*

⁵⁸⁷ LOBROT Michel, 1982. *Une pédagogie pour les masses*, *Op. cit.*

5.2. Le terrain d'investigation : le CDI d'un collège rural des Pyrénées-Orientales

Pour observer le terrain, nous nous concentrerons d'abord sur la situation géographique du collège (5.2.1.), avant d'étudier un document singulier : le journal de bord du premier principal nommé (5.2.2.), puis nous recentrerons notre attention sur le centre de documentation et d'information du collège (5.2.3.).

5.2.1. L'implantation géographique du collège Pierre Mendès France

Le village de Saint-André dans les Pyrénées-Orientales s'étend sur dix kilomètres carrés en zone rurale. Il compte 3 372 habitants⁵⁸⁸. Le collège public d'enseignement Pierre Mendès France qui y est implanté a ouvert ses portes en janvier 2006 dans le but de désengorger le collège voisin d'Argelès. Situé à vingt-cinq kilomètres de Perpignan en direction de l'Espagne, il accueille à la rentrée scolaire de septembre 2016, six cent cinquante-huit élèves, répartis en vingt-quatre classes de la sixième à la troisième, soient six classes par niveau.

Plusieurs équipes travaillent de concert, les enseignants, les agents, l'équipe de direction, l'équipe de vie scolaire comprenant un conseiller principal d'éducation (C.P.E.) et des surveillants. Quatre auxiliaires de vie scolaire (A.V.S.) facilitent l'intégration de jeunes dans les classes en favorisant leur participation aux activités pédagogiques. Une personne est affectée à la gestion du parc informatique. Des personnels médicaux, sociaux et d'orientation, une infirmière, une conseillère d'orientation psychologue (C.O.PSY.), un médecin scolaire et une assistante sociale travaillent en collaboration ; ils sont formés à l'écoute et à l'accompagnement des élèves.

Ce collège accueille un public diversifié issu de six communes rurales différentes : Saint-André, Sorède, Saint-Génis-des-Fontaines, Villelongue-dels-Monts, Montesquieu-des-Albères et Laroque-des-Albères. La situation géographique de l'établissement influe naturellement sur les habitudes de lecture des élèves. Situé en zone rurale, à proximité de zones commerciales, l'accès au livre reste complexe. Les deux grandes librairies Cajelice et Torcatis se situent dans le centre-ville de Perpignan et rares sont les adolescents qui peuvent s'y rendre seuls.

Des médiathèques de village travaillent en liens étroits avec les écoles et le collège. Celles de Saint-André, de Laroque-des-Albères, de Montesquieu-des-Albères et de Sorède font partie d'une communauté de communes et forment un réseau.

Les médiathèques de Villelongue-dels-Monts et de Saint-Génis-des-Fontaines ouvrent six heures par semaine grâce au soutien de la municipalité et à une équipe de bénévoles. Chacune des médiathèques propose une programmation mensuelle riche en animations culturelles⁵⁸⁹.

⁵⁸⁸ Sources : Insee, Recensement de la population 2015. Disponible sur :

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/3292622?sommaire=3292701#titre-bloc-4> Consulté le 20 avril 2018.

⁵⁸⁹ Bébés lecteurs, présentations de livres, spectacles, contes, rencontres entre lecteurs, ateliers créatifs et artistiques, conférences, concours de nouvelles, invitations d'auteurs, cours de catalan, des ateliers diversifiés, peinture, dessin, écriture, lectures offertes, informatique, aide à la connaissance de la langue française, etc.

Lieux	Amplitude d'ouverture du centre documentaire en heures	Nombre d'habitants
CDI du collège de Saint-André	30	650
Médiathèque de Laroque-des-Albères	15	2156
Médiathèque de Montesquieu-des-Albères	8	1243
Médiathèque de Saint-André	17	3372
Médiathèque de Sorède	12	3253
Médiathèque de Villelongue-dels-Monts	6	1706
Médiathèque de Saint-Génis-des-Fontaines	6	2797

Figure n° 1. Amplitude d'ouverture du centre documentaire / Nombre d'habitants

Ce tableau met en évidence, à travers l'amplitude d'ouverture des médiathèques, la ruralité du terrain et la possibilité pour les élèves de pouvoir se rendre en médiathèque. En considérant le collège comme « un village », ce tableau comparatif permet de montrer l'importance du lieu CDI dans ce contexte. Cet espace offre pour chaque élève un accès au livre et plus largement à la culture qui n'est pas négligeable.

L'étude du terrain nous a amenée à questionner les personnels en poste depuis la création de l'établissement en 2006 sur la place du CDI. La secrétaire de direction nous révèle l'existence de cinq cahiers numérotés rédigés par le premier principal affecté. Nous demandons à les consulter et espérons y trouver des éléments susceptibles de nous éclairer sur la mise en place du CDI, peut-être des réflexions du chef d'établissement sur ce lieu, de l'architecte ou du professeur-documentaliste. Il nous apparaît comme étant un élément original intéressant à investiguer.

5.2.2. Description des cahiers de bord du premier principal nommé

Ces cahiers nous ont permis de comprendre certains rouages de la création du collège. Sur la première de couverture de chaque cahier, une étiquette autocollante a été apposée sur laquelle on peut lire un titre : *Cahier de bord* suivi d'un numéro de un à cinq. La deuxième de couverture du premier cahier révèle une liste de noms, de fonctions suivis de numéros de téléphone. Deux cartes de visites sont rangées sur le côté gauche, contre la pliure du cahier. Un document imprimé de neuf pages agrafées est glissé dans ce cahier. Il est intitulé en lettres capitales : « ouverture du collège de Saint-André ». Ce document présente une succession de paragraphes datés. Les premiers mots sont les suivants : « Vendredi 1 avril 2005, annonce officieuse de ma nomination par le syndicat » (cahier de bord n° 1).

Les écritures qui suivent laissent apparaître peu à peu le fil de la pensée d'un homme qui se préoccupe de la préparation et du fonctionnement de la rentrée scolaire. Beaucoup de noms sont notés et on comprend que la première phase du travail du principal nouvellement nommé consiste à prendre contact avec des professionnels et des partenaires très divers : conseil général, architectes, collèges voisins, inspection académique, direction des transports. Beaucoup de sigles renvoient au fonctionnement de l'éducation nationale et à ses différents services⁵⁹⁰.

Au fil de leur lecture, ces cahiers révèlent une multiplicité d'écrits : des comptes rendus de réunions de chantier, des courriers de réclamation pour des dotations de crédits pédagogiques, des demandes de subventions, une demande de travail sur un organigramme des clés du collège, une réflexion sur les branchements, les besoins en termes d'informatique et de logiciels, la mise en place des documents d'inscription des élèves, une série de notes manuscrites, des collages au « Scotch » de différents types de documents que nous avons tenté de lister, des articles de presse professionnelle « le scandale des cartables scolaires », « les logements de fonction », des plans (aménagement parking, bureaux, salle des professeurs), un calendrier scolaire, des listes, des bons de commandes, des factures, des copies de fax, des courriers (aux architectes, aux parents, ou au conseil général), des courriers de candidatures pour des postes d'assistant d'éducation dans leur enveloppe d'origine, des rappels d'articles de loi et de décrets, circulaire sur l'enseignement du catalan, des comptes rendus de réunions, des procès-verbaux d'installation, des demandes de temps partiels, une procédure d'enquête préliminaire suite à un vol de matériel informatique. À travers ses traces écrites, on découvre le fonctionnement d'un chef d'établissement, sa vision de la profession et de sa manière de travailler. Il aborde à travers des notes de travail et des documents divers tous les aspects de la création de l'établissement.

On peut penser que cet ensemble de traces documentaires recueillies dans ces cahiers permet de garder une mémoire des différentes demandes.

Dans un premier temps, nous relevons des éléments qui permettent d'appréhender le terrain.

« Vendredi 8 avril 2005, seuls les sixièmes et les cinquièmes seront accueillis dans le nouveau collège. » Le chef d'établissement se questionne quant aux personnels enseignants du collège

⁵⁹⁰ A.T.O.S.S., O.P., D.R.A.C., D.D.E.N., V.S., P.P.O., I.A. (cf. annexe A : liste des sigles et des acronymes).

d'Argelès et quant à la documentaliste -dans son discours, cette dernière n'est pas intégrée au personnel enseignant- qui seraient susceptibles de venir enseigner au collège de Saint-André (cahier de bord n° 1).

Lundi 9 mai 2005, à partir des plans des salles spécifiques, le chef d'établissement entame une réflexion autour de l'aménagement des salles. Il engage un dialogue par téléphone, par courrier ou par courriel avec les enseignants de musique, d'arts plastiques, de sciences physiques, de sciences de la vie et de la terre, de technologie. Il les sollicite, leur demande leur avis et les engage à réfléchir aux besoins spécifiques, aux prévisions budgétaires concernant leur discipline et aux aménagements nécessaires : branchements électriques, équipement TV, nombre de chaises et de tables, rangements, archives, achat de matériel, robinets avec bacs, bacs profonds dans les salles d'arts plastiques, listes d'instruments pour la salle de musique (clavier numérique, djembés, surdos, congas, batterie) (cahier de bord n° 1).

Si on trouve un document de quinze pages, issu de la réunion de rentrée du 2 juillet 2005, qui révèle des listes de matériels par discipline, on peut s'étonner de ne rien trouver concernant les besoins du Centre de Documentation et d'Information (cahier de bord n° 1).

Les réunions mentionnées avec l'entreprise Roussillon Aménagement et avec les architectes chargés de la construction des bâtiments, révèlent des propositions de transformations principalement en rapport avec le fonctionnement d'un établissement scolaire. Le principal liste sept points à modifier comme par exemple, l'ouverture au milieu du bâtiment principal pour une meilleure circulation des élèves. C'est ainsi que le lundi 20 juin 2005, il note les principales difficultés rencontrées : « Les architectes ne maîtrisent pas le fonctionnement interne d'un établissement scolaire » (cahier de bord n° 1).

À partir du 20 juin 2005, nous lisons des préoccupations autour du nombre de classes et de leurs constitutions en fonction des effectifs des élèves inscrits. Le chef réfléchit à sa politique générale et à l'écriture d'un projet d'établissement. Il réfléchit aux rythmes scolaires, aux besoins physiologiques des enfants. Il colle un texte sur le repos avant les devoirs à la maison datant du 14 septembre 1959 (cahier de bord n° 1).

Un courrier du conseil général envoyé aux futurs élèves de sixième et cinquième datant du 21 juillet 2005 mentionne : « Les travaux de collège Pierre Mendès France de Saint-André ont pris du retard, indépendamment de notre volonté, en raison du nombre élevé de jours de Tramontane en 2005 qui interdisaient le fonctionnement des grues sur le chantier » (cahier de bord n° 2). En attendant la fin des travaux, la rentrée se fera donc en septembre 2005 au collège d'Argelès.

Un document de l'inspection académique des Pyrénées-Orientales datant du 27 juillet 2005 indique les prévisions des effectifs par niveau pour l'année scolaire 2005-2006. Il prévoit cent vingt-six élèves pour le niveau sixième et quatre-vingt-dix, pour le niveau cinquième (cahier de bord n° 2).

Dans un second temps, nous choisissons d'isoler les éléments collectés concernant le CDI et le professeur-documentaliste.

À la date du 30 mai 2005, le chef d'établissement fait état des besoins matériels : tableaux blancs, panneaux d'exposition, à la ligne correspondant au CDI, il note la nécessité d'installer un portillon électronique⁵⁹¹ et de « prévoir des arrêts de livres sur les étagères (souvent en option) » (cahier de bord n° 1).

Le chef d'établissement s'interroge sur le système d'accès informatisé du réfectoire qui fonctionnerait à carte, il se demande s'il pourrait être relié avec le prêt de livres du CDI comme c'est le cas avec la carte des étudiants dans les universités qui sert aussi bien de carte pour la restauration que pour le prêt des ouvrages en BU. Mais il conclut : « le logiciel BCDI⁵⁹² fonctionne en vase clos » (cahier de bord n° 2).

Concernant les crédits alloués pour l'année 2005, une ligne complémentaire est ajoutée pour le logiciel BCDI en réseau pour un montant de mille euros. Le budget de l'exercice 2005 prévoit deux mille euros pour les dépenses du CDI. À côté du montant, une mention à la main indique « revoir à la hausse » (cahier de bord n° 3).

Le principal distingue les professeurs nouvellement nommés de la documentaliste. Il utilise le terme de « livres » pour désigner les manuels scolaires. « Sans budget alloué spécifiquement, il est décidé que des livres seront récupérés auprès du collège d'Argelès, compte tenu des changements des programmes d'enseignement et de l'état des livres » (cahier de bord n° 2). Le principal, dans un courrier datant du 27 juin 2005, demande à la documentaliste d'effectuer le recensement des manuels scolaires des sixièmes et des cinquièmes que le collège d'Argelès leur met à disposition. Il lui demande de prévoir de présenter un exemplaire de chaque aux enseignants lors de la réunion de rentrée qui aura lieu le 2 juillet 2005 (cahier de bord n° 2).

26 janvier 2006, un courrier du cabinet d'architecte informe le principal : « Suite aux exigences du documentaliste, nos monteurs ont installé un rayonnage simple face sans qu'il soit appuyé contre un mur. Cette installation est contraire aux normes de sécurité. Nous n'acceptons aucune responsabilité en cas d'accident » (cahier de bord n° 3).

9 octobre 2006, un autre courrier du président du conseil général : « comme suite à la visite que j'ai réalisé ce 4 septembre au sein de votre établissement, j'ai plaisir à vous confirmer que le Conseil Général va vous aider à atténuer la situation délicate que connaît actuellement votre CDI en matière de livres et de documents. Dans l'attente des dotations que l'État sera amené à vous fournir, la Médiathèque départementale Claude Simon vous fournira, via la bibliothèque municipale de Saint-André, un certain nombre de documents pour vous permettre de rendre plus efficace ce service du collège » (cahier de bord n° 5).

Ces cahiers sont la trace écrite d'un homme, chef d'établissement, qui raconte de manière personnelle, l'installation de l'établissement et sa prise de fonction. À partir de ces cahiers, nous avons essayé de retirer ce qui avait trait plus spécifiquement au CDI afin de

⁵⁹¹ Ce portillon n'est pas installé à l'heure de la rédaction de cette recherche 16 avril 2018 et nous pensons que le projet a été abandonné faute de budget. Notons que peu de collèges du département sont équipés de portillon et de système antivol.

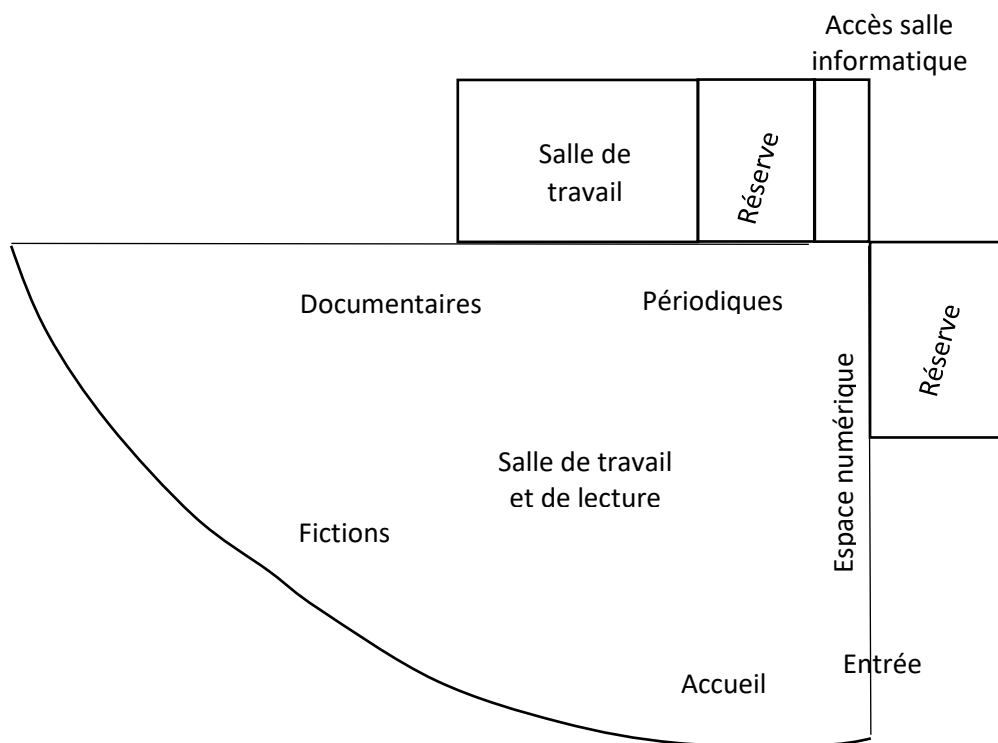
⁵⁹² BCDI est un logiciel de gestion documentaire en abonnement annuel proposé aux établissements scolaires (écoles, collèges, lycées) par Canopé, le réseau pédagogique de l'Éducation nationale.

comprendre dans quels espaces les élèves développeront les pratiques que plus tard nous choisirons d'observer. Essayons de décrire, à notre tour, cet espace qu'est le CDI.

5.2.3. Le Centre de Documentation et d'Information

Au 1^{er} septembre 2011, date de notre nomination, le CDI du collège est un espace d'environ deux cents mètres carrés, situé au premier étage de l'établissement, éloigné de la cour de récréation, isolé du bruit. Spacieux et lumineux, il propose une grande salle principale de consultation et de travail, dispose d'une petite salle pour l'accueil d'ateliers en petits groupes, d'une réserve pour les ouvrages en cours de traitement, d'une salle réservée aux séries de livres dédiées aux enseignants de lettres. Le CDI communique avec une salle informatique équipée de trente postes informatiques et d'un vidéoprojecteur : c'est un espace ouvert à tous les élèves et personnels de l'établissement, un cadre propice à la recherche documentaire et aux apprentissages.

Le professeur-documentaliste, en partenariat avec les autres enseignants ou en autonomie, met en place des séances pédagogiques pour l'apprentissage des savoirs info-documentaires. Ces séances permettent aux élèves d'utiliser les ressources du CDI et influent fortement les pratiques informatives. Les élèves sont le principal public du CDI, ils viennent librement lorsqu'ils n'ont pas de cours inscrits dans leur emploi du temps et y restent généralement une heure ou deux, durant lesquelles ils lisent ou travaillent de manière autonome.



**Figure n° 2. Schéma de l'espace documentaire :
CDI du collège Pierre Mendès France, 66690 Saint-André**

L'immersion prolongée nous place en position d'acteur et d'observateur, dans la situation d'appréhender des scènes de lecture, de cerner des pratiques de lecture et d'observer les élèves dans leurs relations aux livres et aux espaces du livre.

5.3. Observation participante

La notion d'observation participante serait apparue dans les années 1930 en tant que technique de recherche (Platt, 1983)⁵⁹³. Elle implique une immersion totale du chercheur sur son terrain. La place centrale qu'il occupe et la durée pendant laquelle il observe lui permettent de saisir les subtilités du terrain. Il questionne, photographie, prend des notes, tient un journal (Arborio, Fournier, 2010)⁵⁹⁴. Cet espace lui fournit les matériaux de base de ses analyses (Malinowski, 1989)⁵⁹⁵. Si Pierre Bourdieu reproche à cette méthode de se centrer sur une contradiction : être à la fois partie prenante et à distance du jeu social (Bourdieu, 1978)⁵⁹⁶, que le sociologue Bastien Soulé y voit un risque de manquer de recul et de perdre en objectivité (Soulé, 2007 : 128)⁵⁹⁷, l'observation participante permet néanmoins de vivre la réalité des sujets observés, être au plus près, être en empathie avec eux. La démarche d'observant participant induit des relations de proximité, voire une intimité avec les sujets observés (Soulé, 2007 : 131)⁵⁹⁸. Le chercheur est investi d'une place dans laquelle il doit trouver une bonne distance afin d'étudier son sujet. Capable de neutraliser ses sentiments, de se créer des priorités afin de délimiter son champ d'investigation et de rendre compte de la manière la plus objective possible de ses résultats, il est conscient des limites et des inconvénients de la relation intime qu'il peut entretenir avec son objet d'étude (Paugam, 2010)⁵⁹⁹. De cette façon, il décrit le réel, le quotidien, les comportements et les relations entre les individus. Il se positionne afin de noter les détails significatifs.

La participation ou l'implication dans l'observation est plus ou moins prononcée. Le chercheur peut se sentir aspiré dans l'action au risque de bloquer toute possibilité d'analyse (Adler et Adler, 1987)⁶⁰⁰. Le sociologue Frédéric Diaz explique qu'il lui appartient de trouver un équilibre entre le détachement et la participation (Diaz, 2005)⁶⁰¹.

Bastien Soulé parle d'observation participante par opportunité lorsqu'il s'agit d'une conversion à la recherche : « l'immersion est dès lors poussée, du fait du rôle joué au sein du groupe et du temps plein de la présence en son sein » (Soulé, 2007 : 130)⁶⁰². La difficulté consiste alors pour le chercheur à s'extraire de ses habitudes de faire et de penser, afin de développer une capacité d'analyse. Il participe davantage qu'il n'observe. Il doit interroger cette part de participation.

⁵⁹³ PLATT Jennifer, 1983. The Development of the « Participant Observation » Method in Sociology : Origin Myth and History, *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, n° 19, p. 379-393.

⁵⁹⁴ ARBORIO Anne-Marie, FOURNIER Pierre, SINGLY François de (dir.), 2015. *L'observation directe*. Paris : Armand Colin. 125 p. (128).

⁵⁹⁵ MALINOWSKI Bronislaw, [1922] 1989. *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard. 606 p. (Tel ; 145).

⁵⁹⁶ BOURDIEU Pierre, 1978. Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 23, p. 67-69.

⁵⁹⁷ SOULÉ Bastien, 2007. Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales, *Recherches qualitatives*, Vol. 27, n° 1, p. 127-140.

⁵⁹⁸ SOULÉ Bastien, 2007. *Ibid.*

⁵⁹⁹ PAUGAM Serge, 2014. Objet d'études, Dans : PAUGAM Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*. Paris : Presses universitaires de France. p. 16-17. (Que Sais-Je ?).

⁶⁰⁰ ADLER Patricia, ADLER Peter, 1987. *Membership roles in field research*. Newbury Park : Sage. 95 p. (Qualitative research methods series ; 6).

⁶⁰¹ DIAZ Frédéric, 2005. L'observation participante comme outil de compréhension du champ de la sécurité, *Champ pénal / Penal field*, Vol. II.

⁶⁰² SOULÉ Bastien, 2007. Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales, *Op. cit.*

Christian Verrier, trouve à travers l'écriture d'un journal de grève, une forme de distanciation sur ce qu'il vit alors même qu'il se trouve entraîné et impliqué dans le mouvement de novembre 1995. Il écrit : « je me retrouvais tiraillé entre un besoin d'action sur le terrain et une posture de réflexion et de travail intellectuel sur la grève. Il me semble cependant que cela débouchait sur un enrichissement réciproque entre d'une part l'observation et l'action et d'autre part la symbolisation de cette action » (Verrier, 2006)⁶⁰³. Pour nous, une telle méthode est possible du fait de notre emploi au CDI comme professeur-documentaliste. Comme Christian Verrier, nous sommes à la fois dans l'action de la médiation documentaire, en participation active et entière sur le terrain. Avec nos caractéristiques individuelles et émotionnelles, nous tenterons par l'écriture une mise en retrait par rapport à l'action et à l'implication, afin de bénéficier des observations que seule l'immersion peut permettre.

L'observation participante peut se faire de manière ouverte, transparente et déclarée ou à couvert, de manière souterraine (Soulé, 2007 : 128)⁶⁰⁴. La population que nous observons étant d'âge mineur, nous demandons leur accord ainsi que celui de leurs responsables légaux⁶⁰⁵. Nous réalisons notre enquête en dévoilant nos intentions réelles, au risque de générer des changements de comportement ou de pratique par les individus qui pourraient se sentir observés. En effet, comme l'affirme Robert Emerson, la présence même de l'enquêteur peut avoir des conséquences sur les actions des enquêtés. Pour lui, « le chercheur est une source de résultats, non pas de contamination de ceux-ci » (Emerson, 2003 : 410)⁶⁰⁶.

L'observation directe est possible car l'espace documentaire est défini, clos et permet d'observer facilement la population étudiée. Tous les collégiens ne fréquentent pas le CDI, la population présente n'est donc pas représentative, et des pratiques resteront invisibles. Cependant, chaque élève est amené à se rendre au CDI d'une manière ou d'une autre durant sa scolarité au collège, car toutes les classes y suivent des enseignements pendant l'année scolaire. Elles apprennent à utiliser différents supports d'information, à connaître les sous-espaces documentaires ; ils apprennent à s'informer, à exploiter l'information trouvée et à la communiquer. Il nous paraît ainsi possible de décrire un dispositif de médiation et d'interroger les élèves sur leurs pratiques, leurs comportements et leurs habitudes de lecture.

Par ailleurs, l'immersion dans le terrain a permis d'étudier et de comprendre les pratiques de lecture des adolescents par une expérience autour de la lecture que nous avons proposée.

⁶⁰³ VERRIER Christian, 2006. Journal de grève à la Gare du Nord. Disponible sur : <http://www.barbier-rd.nom.fr/journal.greve.html> Consulté le : 07 mars 2018.

⁶⁰⁴ SOULÉ Bastien, 2007. Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Op. cit.*

⁶⁰⁵ Cf. annexe B : Autorisation et exploitation des données à des fins scientifiques.

⁶⁰⁶ EMERSON Robert, 2003. Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes. Dans : CÉFAI Daniel, *L'enquête de terrain*. Paris : Éditions La Découverte : MAUSS. 615 p.

5.4. Expérience de lecture menée au collège

Une enquête de Catherine Frier et Marie-Cécile Guernier révélait que beaucoup d'élèves n'ont pas pris l'habitude de lire en dehors de ce qui est prescrit par l'institution scolaire (Frier, Guernier, 2007 : 121)⁶⁰⁷. Aussi l'expérience présentée permet-elle de répondre à ce qui nous paraissait être une nécessité : offrir du temps pour lire et analyser dans ce contexte les pratiques à l'œuvre. L'idée consistait à voir, si pour les élèves, toujours avoir de la lecture dans leur cartable, anticiper la lecture, prévoir, se sentir lecteur, interviendrait sur leurs habitudes et les aiderait à se sentir lecteurs. Alors comment s'est déroulée la mise en place de cette expérience ?

Afin de donner à chacun une occasion de lire, l'équipe éducative, en s'inspirant d'une expérience menée au lycée français d'Ankara⁶⁰⁸, a mis en place un projet lecture au sein de l'établissement⁶⁰⁹.

Au collège de Saint-André, la première année (année scolaire 2016-2017), le temps de lecture est inscrit en dehors du temps institutionnel. Il est organisé deux fois par semaine, les mardis et jeudis, entre 13h30 et 13h45. Les élèves ainsi que toute la communauté éducative : enseignants, personnels administratifs, surveillants, ou auxiliaire de vie scolaire sont invités à lire en même temps pendant quinze minutes. Des espaces réservés sont ouverts : salles de classes, couloirs, escaliers, permettant à chacun de trouver un espace pour lire. Chacun s'installe avec un livre ou un magazine et prend le temps de lire.

Environ six cents élèves aux pratiques différentes et relevant parfois d'un conflit profond avec l'écrit sont concernés. Le fait d'imposer la lecture dans un temps déterminé a posé problème aussi bien à certains élèves qu'à certains adultes. La contrainte, pour eux, ne peut pas s'appliquer à la lecture. Plusieurs adultes ont refusé de participer pour des raisons diverses : ce projet les renvoyait à leur propre expérience de lecture, une expérience mal vécue ; ou bien à l'idée d'associer lecture et contrainte, ils ne se voyaient pas « faire la police » pour ce qui devait être initialement une expérience de lecture plaisir. D'autres encore, ne voulaient pas prendre de leur temps personnel pour cette activité. Si pour la plupart des adultes ce projet partait d'une bonne intention, les moyens pour le réaliser ne leur semblaient pas réunis.

Pour nous, néanmoins, il permet d'observer des pratiques sur un nombre important d'élèves. Nous avons pu observer des corps de lecteurs qui d'ordinaire ne viennent pas forcément au CDI. Il s'agissait de réinterroger la lecture et ses pratiques.

Des questions variées ont été posées, chacun s'est interrogé sur son propre rapport à la lecture. Certains élaboraient des stratégies d'évitement pour ne pas lire, déambulaient dans les couloirs du collège pour éviter le temps de lecture ou tout simplement ils n'apportaient jamais de quoi lire, ne prévoyaient pas de lecture. Parallèlement, pour inciter à la lecture, nous avons

⁶⁰⁷ FRIER Catherine, GUERNIER Marie-Cécile, 2007. Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? *Op. cit.*

⁶⁰⁸ CHEVIRON Nicolas, 2016. Et si on obligeait les élèves et les profs à lire quinze minutes par jour ? Disponible sur : <http://www.slate.fr/story/118577/silence-lit-eleves-profs-lecture-quinze-minutes-par-jour> Consulté le : 05 novembre 2017.

⁶⁰⁹ À notre connaissance, un autre collège a aussi tenté l'expérience : le collège de Banon a défini un projet similaire intitulé : « Silence on lit ».

mis en des étagères et des tables proposant des lectures variées. Dans le même sens, nous avons distribué des premières pages de livres appréciés par les lecteurs qui fréquentent le CDI de manière assidue : ces romans jeunesse qui ne restent jamais sur la banque de prêt plus de dix minutes avant d'être de nouveau empruntés⁶¹⁰.

Forts de cette première expérience, nous avons, l'année suivante (2017-2018), inscrit ce temps de lecture à l'emploi du temps des élèves de sixième, tous les lundis de onze heures trente à midi. Cette nouvelle proposition, moins ambitieuse par sa fréquence et par le nombre d'élèves concernés, se situe toujours en dehors du temps institutionnel mais fait à présent partie intégrante du projet d'établissement. Ils lisent à présent uniquement dans des salles, en classe entière, encadré par un adulte qui lit aussi.

5.5. Prémices de l'enquête : mener des entretiens exploratoires

La technique de l'entretien apparaît comme un instrument d'exploration de faits, dont la parole est le vecteur principal. Elle permet de relever des représentations d'individus ou pour l'interviewé de décrire une expérience ou une pratique. À travers l'entretien, l'enquêteur privilégie le décryptage des pratiques par le sujet lui-même. L'interviewé est considéré comme un informateur (Blanchet, Gotman, 1992)⁶¹¹. Les sociologues Jean-Claude Kaufmann et François de Singly exposent la méthode de l'entretien compréhensif pour comprendre les pratiques des interviewés. Cette méthode suppose une proximité et un engagement entre intervieweur et interviewé. Les auteurs expliquent que l'entretien repose sur la sincérité de l'interviewé. L'enquêteur entre en empathie avec celui qu'il interroge pour l'inciter à se livrer. Il s'implique personnellement dans la façon même de mener l'entretien (Kaufmann, Singly, 2001)⁶¹².

L'entretien d'explicitation, tel que le décrit le chercheur en psychologie Pierre Vermersch, permet d'expliquer et de préciser le déroulement d'une action. La formulation des questions de l'intervieweur aide le sujet à la conscientisation de sa pratique puis à la verbalisation de ses actions de manière procédurale. Le but pour l'interviewé consiste à décrire la structure de son action. L'entretien d'explicitation se veut être au plus près du vécu de l'action par le sujet. Afin de ne pas provoquer des réponses généralisées ou des jugements sur l'action, Pierre Vermersch précise qu'il est essentiel pour le sujet d'évoquer un moment singulier. C'est une condition nécessaire pour établir un contact avec une expérience vécue (Vermersch, 2010)⁶¹³.

En mêlant ces deux techniques d'entretien, nous avons commencé à interroger des élèves dans le courant de l'année 2015⁶¹⁴. Les questions sont parfois reformulées ou explicitées oralement lorsque l'élève le demande ou quand un besoin se fait sentir. Le jeune

⁶¹⁰ Dans les branches d'Emmanuelle Maisonneuve ; *Ne t'inquiète pas pour moi* d'Alice Kuipers.

⁶¹¹ BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, 1992. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan. 125 p. (128. Sociologie. Série l'enquête et ses méthodes ; 19).

⁶¹² KAUFMANN Jean-Claude, SINGLY François de (dir.), 2006. *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin. 126 p. (128. Sociologie. Série l'enquête et ses méthodes ; 137).

⁶¹³ VERMERSCH Pierre, 2010. *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF. 220 p.

⁶¹⁴ Cf. annexe F : Entretien avec Alyzée, élève de troisième ; Cf. annexe G : Entretien avec Louise, élève de quatrième.

lecteur est amené à réfléchir sur ses moments ou ses espaces de prédilection pour lire, à questionner ses habitudes, ses temps et lieux de lecture, son avidité ou son aversion à lire.

Bien souvent les élèves n'ont pas conscience d'eux-mêmes en tant que lecteur, ni de leur expérience, ou encore de leur parcours de lecture. Difficile de revenir sur un temps passé à lire. Comment expliquer s'il est arrivé à lire ou pas ? Dans la logique de l'action de lire, dans son déroulement, le jeune a réussi à lire un texte, mais il ne sait pas comment il en est arrivé là. Jean Piaget explique que le passage de l'action à la représentation mentale s'appelle le réfléchissement (Piaget, 1974)⁶¹⁵. Cette prise de conscience du sujet est difficile à mettre en mots quel que soit le niveau du lecteur parce qu'il s'agit d'explicitier quelque chose d'invisible, d'intérieur et d'intime.

Les élèves nous livrent des fragments de pratiques mais nous ne pouvons pas exploiter ces entretiens seuls, car les réponses apportées peuvent ne pas suffire à traduire des comportements et des pratiques de lectures. Il peut arriver que certains interviewés transforment leur pratique pour entrer en cohérence avec ce qu'ils pensent être la norme sociale et cela reste pour le chercheur difficile à mesurer. Cependant, nous espérons que des élèves se prêteront au jeu des questions-réponses et accepteraient de se révéler un peu plus. Quoiqu'il en soit, la technique de l'entretien nous révèle des éléments qu'il convient de croiser avec d'autres méthodes. Dans les questionnaires nous avons demandé aux jeunes de se dessiner lecteur afin de comprendre leur représentation du livre et de la lecture.

En France, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) fut l'un des premiers à sentir que le dessin pouvait jouer un rôle important dans l'éducation. Il expliquait comment le dessin pouvait permettre de développer la justesse de l'œil et l'habileté de la main (Rousseau, 1762 : 104)⁶¹⁶. Au-delà, peut-être que l'acte de dessiner permettrait aux élèves de comprendre et d'approcher leurs propres pratiques de lecture.

Familière des outils d'analyse documentaire, et à la lecture de travaux sur les langages spécifiques, il nous semble possible d'utiliser ces derniers pour mettre au jour des pratiques de lecture inscrites dans les dessins recueillis.

⁶¹⁵ PIAGET Jean, 1974. *La prise de conscience*. Paris : Presses universitaires de France. 282 p. (Psychologie d'aujourd'hui).

⁶¹⁶ ROUSSEAU Jean-Jacques, 2009. *Émile, ou de l'éducation*. Paris : GF Flammarion. 841 p. (G.F. ; 1428).

Synthèse chapitre 5

Observer, décrire et appréhender le contexte de la recherche

Le terrain est un construit du chercheur. Il est un « concentré d'intentions » (Quinton, 2002)⁶¹⁷. À travers ses écrits, le chercheur reconstitue progressivement son terrain. Le terrain sur lequel nous avons choisi d'enquêter se situe dans le contexte scolaire. Ce dernier est, pour Émile Durkheim, un lieu de contraintes et de stimulation de l'intelligence (Durkheim, [1963] 1992)⁶¹⁸. L'élève doit y adopter un comportement conforme à la vie en classe. L'école impose des apprentissages pour former les citoyens de demain (Fumat, 1997)⁶¹⁹. Mais tous les élèves ne s'adaptent pas forcément à ce système. Robert Ballion dénonce des normes pour une école pour tous, alors que les individus sont pluriels. L'école apparaît alors comme un instrument de sélection des personnes (Lobrot, 1982)⁶²⁰. Pour les sociologues Christian Baudelot et Roger Establet, cette sélection a lieu très tôt, dès l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La population est alors divisée en deux, « ceux qui savent lire et écrire et ceux qui ne savent pas » (Baudelot, Establet, 1974)⁶²¹.

Le collège Pierre Mendès France de Saint-André dans les Pyrénées-Orientales est notre terrain d'enquête. Il se situe en zone rurale. Cet emplacement a une influence sur les pratiques de lecture des jeunes qui ne se rendent pas seuls dans les librairies du centre-ville de Perpignan. Ils achètent des livres au plus près dans les zones commerciales de proximité ou en supermarché. Pour étudier ce terrain, nous avons eu accès à des cahiers de bord rédigés par le

⁶¹⁷ QUINTON Philippe, 2002. *Le sens du terrain. Op. cit.*

⁶¹⁸ DURKHEIM Émile, [1963] 1992. *Éducation morale*. Paris : PUF. 242 p. (Quadrige).

⁶¹⁹ FUMAT Yveline, 1997. Contraintes, conflits, violences à l'école, *Revue Française de Pédagogie*, n° 118, p. 61-70.

⁶²⁰ LOBROT Michel, 1982. *Une pédagogie pour les masses. Op. cit.*

⁶²¹ BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, 1974. *L'école capitaliste en France*. Paris : François Maspero. 347 p.

premier chef d'établissement nommé lors de la création du collège. La lecture de ces cahiers permet de saisir le rôle tenu par ce chef d'établissement dans l'aménagement des espaces et notamment dans celui de l'espace documentaire.

Notre travail interroge la place de l'observateur. En position d'observation participante, il recueille sur le terrain le matériau qui lui servira de base. Sa situation implique des relations de proximité et d'intimité avec les sujets observés (Soulé, 2007)⁶²². À la fois professeur-documentaliste et observateur, il prend le recul nécessaire pour observer le terrain. Il est en position d'action et d'étude. Cette posture lui permet de mener des expériences, c'est ce qu'il fait en choisissant de lire avec les élèves et de leur donner un temps spécifique pour lire. Cela lui permet alors d'observer des habitudes autour du livre et de la lecture. C'est par la méthode de l'entretien qu'il commence à approcher les pratiques. Notre choix se porte sur le dessin, comme outil, pour aider les élèves à conscientiser leurs pratiques. Les langages documentaires pourraient-ils nous permettre d'analyser ces dessins ?

⁶²² SOULÉ Bastien, 2007. Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales, *Op. cit.*

Chapitre 6

Les langages documentaires en SIC

Hubert Fondin définit les techniques documentaires comme « l'ensemble des savoirs et des savoir-faire qui permettent d'agir sur le système documentaire et sur chacun de ses éléments, de les fabriquer, de les façonner, de les transformer en vue de répondre de façon pertinente à toute forme de demande d'information formulée par l'utilisateur » (Fondin, 2002)⁶²³. Ces techniques permettent de fournir un travail d'analyse essentiel sur le contenu des documents. À travers ce travail de décryptage des documents, on peut dire que la science de l'information est une science de l'homme et de la société et plus précisément une « science de la compréhension » (Fondin, 2002)⁶²⁴. La documentation joue un rôle dans l'approche des contenus à travers les démarches d'analyse et d'indexation. Le travail du professionnel de l'information relève d'opérations intellectuelles qui lui imposent d'opérer des choix, de développer des compétences lexicales et syntaxiques, une maîtrise dans la construction du sens des contenus d'une multiplicité de documents. Ces opérations répondent à un objectif premier de transmission et de facilitation de la recherche d'informations des usagers.

Pour approcher les langages documentaires tels qu'ils sont utilisés en SIC, nous considérons l'élaboration de la description bibliographique des documents (6.1.) avant de voir comment ces langages peuvent être utilisés pour décrire et analyser les images fixes (6.2.) et enfin nous aborderons cinq exemples d'outils pour voir la manière dont ils présentent le livre et la lecture (6.3.).

⁶²³ FONDIN Hubert, 2002. La « science de l'information » et la documentation, ou les relations entre science et technique, *Documentaliste-Sciences de l'Information*, Vol. 39, n° 3, p. 122-129.

⁶²⁴ FONDIN Hubert, 2002. *Ibid.*

6.1. Élaboration de la description bibliographique des documents

6.1.1. Description bibliographique du document

La discipline information-documentation est une branche des SIC. Elle participe « à la subtilité des objets et des métiers de la transmission » (Jeanneret, 2008)⁶²⁵. La branche information-documentation utilise les techniques documentaires afin de les traduire et de les catégoriser en vue de leur future exploitation. Cette façon de prendre en considération le document n'est pas nouvelle. Arlette Boulogne montre que la notion de référence d'un document est apparue dès l'Antiquité à travers des catalogues de bibliothèques et de nombreux inventaires. Très vite, la nécessité de citer les documents utilisés dans les publications s'est présentée. Les documents, dès le XVII^e siècle, proposent de nombreuses notes de bas de page ou de citations demandant une documentation technique et le recours à des notices descriptives. Au XIX^e siècle, la bibliographie devient un outil obligatoire à toute démarche intellectuelle. Les références qui y sont répertoriées « comportent un certain nombre d'éléments qui permettent d'identifier sans ambiguïté les documents cités » (Boulogne, 2002)⁶²⁶. Mais rapidement, il devient nécessaire d'instaurer un travail collectif et des règles en particulier concernant la rédaction des notices pour faciliter leurs échanges. C'est ainsi que « les premiers principes de catalogage sont fixés à la fin du XVIII^e siècle ». En France, il faudra attendre les années 1880 pour que les règles de catalogage commencent à s'appliquer (Boulogne, 2002)⁶²⁷. À l'initiative de Paul Otlet et d'Henri La Fontaine, l'office international de bibliographie (OIB) est créé en 1895 à Bruxelles. Les deux hommes cherchent à unifier l'ensemble du savoir mondial en constituant un répertoire bibliographique universel. S'inspirant de la méthode de Melvil Dewey, l'OIB élabore la classification décimale universelle (CDU) (Peeters, 2012)⁶²⁸. En 1969, l'IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions ou Fédération internationale des associations de bibliothécaires et des bibliothèques) réunit une conférence internationale des experts en catalogage à Copenhague et adopte une résolution demandant la création de normes pour harmoniser la forme et le contenu des descriptions bibliographiques. C'est ainsi qu'en 1971, elle tentera d'harmoniser les notices bibliographiques en mettant en place une norme internationale ISBD. Aujourd'hui, il existe une norme internationale pour citer les références bibliographiques, la norme ISO 690, traduite en français Z 44-005. Cette norme « précise les éléments à mentionner dans les références bibliographiques, [...] elle détermine un ordre obligatoire pour les éléments de la référence et établit des règles pour la transcription et la

⁶²⁵ JEANNERET Yves, 2008. *Penser la trivialité. Vol. 1 : La vie triviale des êtres culturels*. Paris : Hermès science publications Lavoisier. 267 p. (Communication, médiation et construits sociaux).

⁶²⁶ BOULOGNE Arlette, 2002. L'usage des références et des notices bibliographiques : historique et pratiques actuelles, *Documentaliste-Sciences de l'information*, Vol. 39, n° 4, p. 174-180.

⁶²⁷ BOULOGNE Arlette, 2002. *Ibid.*

⁶²⁸ PEETERS Benoît, 2012. Paul Otlet Le bibliographe rêveur. *Revue de la BNF*, Vol. 3, n° 42, p. 5-12. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-de-la-bibliotheque-nationale-de-france-2012-3-page-5.htm>. Consulté le 31 juillet 2017.

présentation de l'information provenant de la publication source » (Belaïd, Besagni, Belaïd, 2003)⁶²⁹

Le principe de l'ISBD est utilisé pour préciser les données bibliographiques d'un document pour l'identifier et le décrire suivant les mêmes caractéristiques en considérant son contenu intellectuel et son support matériel. Le traitement des ressources peut avoir lieu si une mention d'édition peut être identifiée. Il existe un ordre de présentation des éléments en les répartissant en huit zones. Une ponctuation vient délimiter chaque champ, cette ponctuation intervient comme un système de codage. L'ISBD garantit une description bibliographique rigoureuse et fiable. Elle permet des échanges de notices entre les différents centres de documentation. En France, les règles en matière de catalogage sont élaborées par l'organisme national de normalisation, l'Association Française de Normalisation (AFNOR). Jusqu'en 2007, il existait sept ISBD, spécialisés en fonction du type de ressources, adoptés au niveau international qui servaient de référence pour les normes de catalogage :

ISBD	Description bibliographique	Fascicule AFNOR	Date
ISBD (M)	Monographie [texte imprimé]	Z 44-050	Avril 2005
ISBD (CR)	Publication en série	Z 44-063	Aout 2007
ISBD (CM)	Documents cartographiques	Z 44-071	Septembre 1991
ISBD (PM)	Musiques imprimées	Z 44-069	Octobre 1993
ISBD (NBM)	Documents non-livres :		
	Image animée, films vidéo	Z 44-065	Septembre 1998
	Enregistrements sonores	Z 44-066	Décembre 1988
	Image fixe	Z 44-077	Septembre 1997
ISBD (A)	Livres anciens	Z 44-074	Octobre 1986
ISBD (ER)	Ressources électroniques	Z 44-082	Décembre 1999

Figure n° 3. Les normes de catalogage. Saint-Denis La Plaine : AFNOR, 2005

En 2007, l'ISBD intégré a rassemblé les textes des sept ISBD spécialisés. Il s'agit d'un ISBD consolidé, réactualisé par la suite en 2011 sous le titre *ISBD International standard bibliographic description : consolidated edition*⁶³⁰. Ce texte s'applique, en France, à tous les types de ressources et à tous les modes de publication. Les normes de catalogage ont évolué pour prendre en compte, notamment la réalité des catalogues en ligne qui concernent de grandes quantités de documents informatisés. Le web a joué un grand rôle dans la mutation des normes. Ce changement des règles est le résultat d'un long travail au niveau international (Leresche, 2009)⁶³¹.

⁶²⁹ BELAÏD, Abdel, BESAGNI Dominique, BELAÏD Yolande, 2003. La rétroconversion de fonds bibliographiques pour des besoins de bibliométrie, *Document numérique*, Vol. 7, n° 3, p. 159-177.

⁶³⁰ IFLA, 2013. *ISBD Description bibliographique internationale normalisée (International Standard Bibliographic Description) Édition intégrée*. Paris : Bibliothèque nationale de France. 224 p. Disponible sur : http://www.bnf.fr/documents/isbd_trad_francais.pdf Consulté le 19 avril 2018.

⁶³¹ LERESCHE Françoise, 2009. Les règles françaises de catalogage à la croisée des chemins : quelles évolutions pour quels enjeux ? Disponible sur : <http://bid.ub.edu/22/leresche2.htm> Consulté le : 28 janvier 2018.

Pour Arlette Boulogne, ces normes ne sont pas des « manuels d'utilisation » elles laissent de nombreux choix aux utilisateurs. Plusieurs bibliothécaires ont édité des guides pour aider les praticiens et leur proposer des formes possibles. Ces guides s'appuient soit sur les normes ISO, soit sur les règles anglo-saxonnes et « si on en consulte plusieurs, on est frappé par leurs divergences » (Boulogne, 2002)⁶³². On voit les difficultés devant lesquelles les professionnels se trouvent quand ils sont amenés à décrire des documents. Ils cherchent des moyens de les pallier. Comment procèdent-ils pour l'analyse des documents ?

6.1.2. L'analyse documentaire

Le principe de l'analyse documentaire, selon Arlette Boulogne, consiste en une « opération intellectuelle visant à identifier les informations contenues dans un document ou un ensemble de documents et à les exprimer sans interprétation ni critique » (Boulogne, 2004 : 23)⁶³³. Pour procéder à cette analyse, le praticien a besoin d'outils spécifiques : les langages documentaires. Arlette Boulogne les définit comme des : langages contrôlés et normalisés utilisés dans un système documentaire pour l'indexation et la recherche. « Un langage documentaire permet de représenter de manière univoque les notions identifiées dans les documents et dans les demandes des utilisateurs, en prescrivant une liste de termes ou d'indices, et leurs règles d'utilisation » (Boulogne, 2004 : 144)⁶³⁴. Il joue un rôle important dans l'organisation, la représentation et le repérage du patrimoine culturel (Lafaille, 2006)⁶³⁵. Il est « un outil servant à ordonner, c'est-à-dire à placer des objets documentaires les uns par rapport aux autres dans un ensemble » (Couzinet, 2009)⁶³⁶.

L'analyse documentaire se matérialise à travers l'indexation des documents. Entre l'information contenue dans le document et les banques de données documentaires s'intercale le travail d'indexation (Régimbeau, 1996 : 71)⁶³⁷. L'opération d'indexation amène à la création d'un document dit secondaire. Cette opération se concrétise par un langage qui demande une médiation humaine. Gérard Régimbeau définit l'indexation comme un « objet où se rencontrent le signe, le langage, la représentation, la formalisation, la réduction, l'extraction, des concepts issus de la sémiotique et des sciences du langage entre autres, l'indexation est, en fait, un objet éminemment communicationnel ; une activité, un outil, un champ et sinon un modèle, du moins une modalité théorique de communication » (Régimbeau, 2006 : 96)⁶³⁸. L'analyse documentaire consiste, pour le praticien, à reconstruire

⁶³² BOULOGNE Arlette, 2002. L'usage des références et des notices bibliographiques : historique et pratiques actuelles. *Op. cit.*

⁶³³ BOULOGNE Arlette, 2004. *Vocabulaire de la documentation*. Paris : ADBS. 334 p.

⁶³⁴ BOULOGNE Arlette, 2004. *Ibid.*

⁶³⁵ LAFAILLE Madeleine, 2006. L'utilisation des langages documentaires dans les musées, *Documentation et bibliothèques*, Vol. 52, n° 2, avril-juin, p. 131-137.

⁶³⁶ COUZINET Viviane, 2009. Transmitir, difundir : formas de institucionalização de uma disciplina. *Perspectivas em Ciência da Informação*, vol. 14, n° especial, p. 5-18.

⁶³⁷ RÉGIMBEAU Gérard, 1996. *Thématique des œuvres plastiques contemporaines et indexation documentaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse II-Le Mirail, 464 p.

⁶³⁸ RÉGIMBEAU Gérard, 2006. Cas et figures en indexation de l'art contemporain. Dans : TIMIMI Ismaïl et KOVACS Susan. *Indice, index, indexation : actes du colloque international organisé les 3 et 4 novembre 2005 à l'Université Lille-3*. Paris : ADBS. 304 p. (Sciences et techniques de l'information).

le sens d'un document, « à identifier le contenu informationnel du document primaire afin de faciliter son repérage et d'optimiser son exploitation. L'analyse documentaire précède obligatoirement les deux tâches centrales du traitement intellectuel du contenu du document : l'indexation et l'opération proprement dite de condensation » (Courbières, 2011 : 151)⁶³⁹. L'analyse nécessite donc l'utilisation d'outils spécifiques, une liste de vedettes-matière ou un thésaurus.

La liste de vedettes-matière ou liste d'autorité est un outil sollicité surtout par les indexeurs en bibliothèques. On entend par liste d'autorité, la « liste des termes normalisés, soit des mots matières, soit des noms propres, qui doivent être obligatoirement et nécessairement utilisés dans l'indexation » (Boulogne, 2004 : 147)⁶⁴⁰. En exemples, nous pouvons citer deux répertoires de vedettes-matière : le Répertoire Université de Laval (RVM) et Rameau (Répertoire d'Autorité-Matière Encyclopédique et Alphabétique Unifié)⁶⁴¹.

Le mot « thésaurus » vient du grec *thesauros*, qui signifie trésor. Il s'agit d'un répertoire alphabétique de termes normalisés pour l'analyse de contenu et le classement des documents d'information (Rey, 2005 : 1386)⁶⁴². Les synonymes (non-descripteurs) sont reliés aux descripteurs par une relation d'équivalence. On peut distinguer les thésaurus en fonction du mode de regroupement des termes (thésaurus à facettes) ; de la variété linguistique des termes (mono- ou multilingue) ; des domaines de connaissances couverts (thésaurus spécialisé ou sectoriel, thésaurus encyclopédique) » (Boulogne, 2004 : 249)⁶⁴³. Pour Bruno Menon, les thésaurus sont « les plus universels des langages documentaires, malgré (ou à cause de) leur caractère le plus souvent spécialisé. On en rencontre de toutes tailles, dans tous les domaines,

⁶³⁹ COURBIÈRES Caroline, 2011. L'analyse documentaire : éléments d'organisation des connaissances. Dans : GARDIÈS Cécile (dir.) : *Approche de l'information-documentation. Concepts fondateurs*. Toulouse : Cépaduès. p. 151-164.

⁶⁴⁰ BOULOGNE Arlette, 2004. *Vocabulaire de la documentation. Op. cit.*

⁶⁴¹ Le Répertoire Université de Laval est le Répertoire de vedettes-matière, partiellement bilingue, de l'Université de Laval. Il a été réalisé à partir des notices catalographiques du *National Union Catalog* de la *Library of Congress* et sa première édition date de 1962 avec onze mille vedettes. Utilisé au départ par les bibliothèques québécoises et canadiennes, il est très vite adopté à l'étranger. En France, il est utilisé dans de nombreuses universités, des ministères, de grandes bibliothèques, notamment la B.N.F. Depuis sa création, il est en constante évolution, comprenant en février 2018, 296 665 vedettes-matière. Les « artisans du répertoire », comme les nomme Pierre Gascon, bibliothécaire et membre de l'équipe de réalisation du Répertoire, choisissent les concepts importants, retiennent ceux qui feront partie ou non de la liste, établissent entre eux des liens hiérarchiques, bâtissent un thésaurus encyclopédique, élaborent une syntaxe, prennent en compte l'évolution des langues employées ainsi que des progrès de la science (Gascon, 1993).

GASCON Pierre, 1993. Le répertoire de vedettes-matière de la Bibliothèque de l'Université Laval : sa genèse et son évolution, *Documentation et bibliothèques*, Vol. 39, n° 3, p. 129-139.

Rameau est un système encyclopédique qui permet d'indexer autant les images que les contenus textuels selon une même logique. Né, dans les années 1980, d'une volonté forte des bibliothèques (BPI, BNF, DBMIST) et des bibliothèques universitaires et dans un contexte d'informatisation des bibliothèques, Rameau s'inspire de la liste d'autorités de la Bibliothèque de l'Université de Laval. Il constitue aujourd'hui le langage d'indexation national commun à la plupart des bibliothèques françaises. La B.N.F. utilise aussi le langage Rameau comme fichier d'autorité matière de son catalogue.

Aujourd'hui les responsables souhaitent garder une cohérence et maintenir la meilleure compatibilité entre le Répertoire et Rameau. Cela demande de limiter les écarts entre les deux listes. Les bâtisseurs de listes d'autorités cherchent à parvenir à un langage homogène et univoque « tout en multipliant les points d'accès aux termes retenus à partir des termes exclus » (Mingam, 2005).

MINGAM Michel, 2005. Rameau, *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 5, p. 38-47.

⁶⁴² REY Alain, 2005. REY Alain (dir.), 2005. *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Le Robert. Tome IV. 2083 p.

⁶⁴³ BOULOGNE Arlette, 2004. *Vocabulaire de la documentation. Op. cit.*

dans tous les pays et dans toutes sortes d'organisations (entreprises, administrations, institutions d'enseignement, associations) » (Menon, 2007)⁶⁴⁴.

L'indexation analytique est encadrée par la norme française NF Z 47-102 d'octobre 1993, norme relative à l'information et à la documentation, aux principes généraux pour l'indexation des documents. Celle-ci permet de se référer à une base uniforme de règles ou de recommandations qui facilite une coopération entre les différents services de documentation et d'information. Cependant il est stipulé que chaque système documentaire « doit les compléter par l'élaboration de règles plus spécifiques adaptées aux besoins de ses utilisateurs ». Cette opération d'analyse demande de la part du professionnel d'opérer par étape : appréhender le document, identifier et sélectionner des concepts. Le professionnel cherche à reconstruire à partir du document primaire le sens de cet objet documentaire et de le réécrire sous une autre forme, condensée, pour obtenir un document secondaire.

Caroline Courbières insiste sur le fait que l'analyse documentaire porte bien sur le contenu informationnel du document indépendamment de son support dont le traitement se fait dans la description bibliographique et catalographique (Courbières, 2011 : 153)⁶⁴⁵. Cela demande de la part du praticien une lecture spécifique du document : une lecture documentaire. Cette lecture doit lui permettre de retranscrire, reconstruire, interpréter, exprimer sous une autre forme, traduire un contenu informationnel en une liste de concepts. Ce type de lecture demande une intervention humaine. Elle ne peut être opérée par une machine qui ne saurait pas reconnaître le sens des mots puisque l'ordinateur « ne sait pas comprendre le texte, en reconnaître le sens, ni même celui des mots qui le composent » (Meyriat, 1993)⁶⁴⁶.

La norme Z 47-102 ne préconise pas une lecture intégrale du document primaire. Le documentaliste apprend à repérer les passages « les plus riches en information » (AFNOR Z 47-102) : le titre, le résumé, l'introduction, la conclusion, les premières phrases des chapitres et des paragraphes, les graphiques, les tableaux, les notions mises en valeur. Ainsi, reconstruire le sens d'un document, c'est pour le professionnel de l'information, chercher à apprécier, à peser le contenu de l'unité linguistique, du discours qu'il supporte. C'est aussi s'intéresser au contexte et à la situation de communication. Le contexte, c'est à la fois, les circonstances de production du document mais aussi le contexte temporel et spatial. Cette construction de sens est une fabrication qui fait appel à ce qu'Umberto Éco appelle la « coopération textuelle » (Éco, 1985)⁶⁴⁷.

⁶⁴⁴ MENON Bruno, 2007. Les langages documentaires. Un panorama, quelques remarques critiques et un essai de bilan, *Documentaliste-Sciences de l'Information*, Vol. 44, n° 1, p. 18-28.

⁶⁴⁵ COURBIÈRES Caroline, 2011. L'analyse documentaire : éléments d'organisation des connaissances. *Op. cit.*

⁶⁴⁶ MEYRIAT Jean, 1993. Indexation. Dans : ESTIVALS Robert (dir.). *Les sciences de l'écrit : encyclopédie internationale de bibliologie*. Paris : Retz. 325 p.

⁶⁴⁷ ÉCO Umberto, 1985. *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset. 315 p. (Figures).

6.2. Décrire et analyser les images fixes

Gérard Régimbeau explique comment, appliquée à l'image fixe, les opérations d'indexation et d'analyse présentent la particularité de désigner des « unités iconiques à l'aide d'unités verbales ; ce qui nécessite la recherche de correspondances pertinentes entre les univers langagier et visuel » (Régimbeau, 2001)⁶⁴⁸. S'intéresser à l'image fixe c'est interroger le statut du document iconique et les normes de catalogage spécifiques aux représentations. Le travail analytique de l'image repose sur son observation et sur le renseignement autour de cette image. Cela revient à opérer une transposition textuelle, verbale des données iconiques. Pour ce faire, le professionnel recherche des contenus visuels, prenant en compte plusieurs éléments : les personnes, les objets, les actions, les situations.

Par exemple, le travail d'analyse autour de la photographie de presse demande qu'elle soit correctement légendée pour qu'elle puisse ensuite être utilisée comme preuve ou témoignage. Pour cela l'action de référencement et de documentation est essentielle. Le professionnel de l'information fait souvent appel au photojournaliste pour resituer la photographie et pouvoir inscrire des données supplémentaires afin d'augmenter le pouvoir de preuve ou de réalité de l'image. Ce sont des éléments qui n'apparaissent pas directement sur l'image. Il peut s'agir d'une date ou de détails d'un évènement.

L'image ou document iconographique compte différents niveaux d'information. Son indexation et son analyse demandent une exploration sérieuse de sa matière informative. La profondeur d'indexation se définit en fonction du nombre de descripteurs utilisés par l'indexeur, mais aussi à travers la spécificité des éléments retenus. Gérard Régimbeau souligne que le temps consacré au travail d'indexation influera sur sa profondeur (Régimbeau, 1996 : 74)⁶⁴⁹. La finesse de l'indexation dépend de la compétence du professionnel et de sa capacité à considérer les besoins informationnels de son public. C'est une façon de prendre en compte le contexte de réception de l'indexation sans compliquer la transcription. Le document secondaire fabriqué par le professionnel doit être organisé. Il interprète le document, l'analyse, concilie « sa propre subjectivité et la signification du document » (Courbières, 2011 : 154)⁶⁵⁰. L'interprétation qu'il fait de l'image se situe dans un cadre balisé qui laisse apparaître une marge interprétative. De la compétence interprétative du praticien dépend cette marge. « Cette phase est cruciale, elle met en jeu les facultés de compréhension, les représentations du savoir et la spécialisation de l'indexeur, mais aussi sa disponibilité, ses intentions et l'image qu'il se fait des utilisateurs, le tout, plus ou moins conditionné par la structure où il exerce, la contrainte temporelle, sa position professionnelle et la reconnaissance de son travail » (Régimbeau, 1996 : 74)⁶⁵¹.

Cette opération d'analyse fait dire à Louis Vieira, chercheur en SIC, qu'il s'agit de « sciences de l'imprécis », il note combien la définition et le jugement par l'homme peut être vague et source de flottements, voire d'arbitraire concernant l'approche des objets iconiques. Pourtant, pour lui, il existe un large consensus dans une population donnée, une forte

⁶⁴⁸ RÉGIMBEAU Gérard, 2001. Clés d'accès aux images fixes : indexation et perspectives pédagogiques à partir des ressources d'Internet, *Spirale*, n° 28, p. 233-251.

⁶⁴⁹ RÉGIMBEAU Gérard, 1996. *Thématique des œuvres plastiques contemporaines et indexation documentaire*. *Op. cit.*

⁶⁵⁰ COURBIÈRES Caroline, 2011. L'analyse documentaire : éléments d'organisation des connaissances. *Op. cit.*

⁶⁵¹ RÉGIMBEAU Gérard, 1996. *Op. cit.*

corrélation dans l'ordre des jugements. Et de conclure : « c'est sur cette base peu stable, mais pas fragile, qu'il faut certainement se baser dans les phénomènes humains de jugements des images » (Vieira, 1997)⁶⁵².

En ce qui concerne l'image, elle n'est pas le réel, elle n'est qu'un fragment du réel perçu visuellement : elle est un « échantillon d'une réalité ». Elle peut renvoyer à une réalité organisée, simulée voire transformée selon l'intention de son auteur. Elle peut être fidèle au réel, plus ou moins vraie, plus ou moins fausse. « L'image est un reflet d'un point de vue, d'un « choix » de représentation. Des transformations du réel représenté sont possibles » (Vieira, 1997)⁶⁵³. Selon lui, la fidélité de l'image à l'objet représenté revêt un « degré d'iconicité », de ressemblance ou de prégnance plus ou moins élevé. L'image peut être dans une relation de proximité ou d'éloignement avec son objet. « Deux images sur un même thème, par exemple de taux d'iconicité et de prégnance différents, ne transmettent aucunement la même information » (Vieira, 1997)⁶⁵⁴. Un certain nombre de paramètres contribuent à constituer la structure informative de l'image. À partir du travail de Louis Vieira nous pouvons relever ces différents éléments : l'objet du dessin, le point de vue (découpage de l'espace, place occupée sur le support) ; l'angle du dessin (plongée, contre-plongée...) ; la condition contextuelle ou le décor ; la profondeur de champ ; la verticalité / l'horizontalité ; l'instrument utilisé pour dessiner ; le format de l'image en centimètres ; le papier utilisé (feuille blanche, imprimerie, canson, quadrillée).

Interroger l'indexation c'est aussi questionner ses limites. Ainsi, l'indexation des images fixes peut ne livrer qu'une facette du sens de l'image et occulter ce que cette facette interroge. L'indexation devrait pouvoir englober le pouvoir de l'outil utilisé, l'outil en tant qu'outil de perception et de mémoire, la place sociale de l'image, la réalité environnante filtrée par le cadre de la représentation, les nuances de couleurs.

L'image posséderait une autonomie en elle-même. Même vis-à-vis de tout texte qui pourrait venir l'accompagner, l'image parle, communique, informe. L'ethnologue André Leroi-Gourhan considère l'image plus importante que le texte (Leroi-Gourhan, 1964)⁶⁵⁵.

La description des images se concrétise aussi à travers les textes qui les accompagnent. Ces zones de textes sont appelées différemment selon les contextes d'utilisation : légendes, descriptions, commentaires, explications, interprétations, résumés. Ces textes donnent des informations qui ne sont pas visibles sur l'image. Étienne Souriau explique que la description est un discours qui dépeint un objet avec des mots en détaillant les traits qui caractérisent son aspect ou sa nature : elle propose un écrit en parallèle de l'image qui lui correspond. Celui qui décrit, dirige en quelque sorte le regard du lecteur et lui impose ainsi un cheminement par l'ordre adopté dans sa description. Mais il note que si longue que puisse être une description,

⁶⁵² VIEIRA Louis, 1997. Méthode d'analyse de l'image d'information : analyse de contenu iconique par les formes du contenu, *Communication et organisation*, Disponible sur : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/1934#quotation> Consulté le 26 avril 2017.

⁶⁵³ VIEIRA Louis, 1997. *Ibid.*

⁶⁵⁴ VIEIRA Louis, 1997. Méthode d'analyse de l'image d'information : analyse de contenu iconique par les formes du contenu, *Op. cit.*

⁶⁵⁵ LEROI-GOURHAN André, 1964. *Le geste et la parole : technique et langage*. Paris : Albin Michel. 323 p. (Sciences d'aujourd'hui).

elle ne peut jamais être complète et donner tous les caractères de l'objet décrit. Une description est donc toujours une succession de choix (Souriau, 2004 : 564-565)⁶⁵⁶.

Les travaux de Cécile Tardy sur les opérations d'analyse de la photographie nous fournissent un matériau précieux pour comprendre la méthode descriptive de l'image. L'enjeu de la documentation est de produire une représentation descriptive de l'objet. Cette analyse est dépendante du point de vue qui doit rendre compte de l'objet sans tomber dans le piège de la subjectivité. Tout réside dans la définition de ce point de vue (Tardy, 2007)⁶⁵⁷. Il s'agit pour le professionnel de l'information « de se tenir au plus près de ce qui caractérise l'objet sans l'écraser par un *a priori* sur le sens dont il est porteur ainsi que sur sa valeur esthétique » (Tardy, 2007)⁶⁵⁸. Cela passe par une remise de l'objet dans son contexte. Cécile Tardy explique comment pour décrire des photographies de paysages, il s'agira de documenter un patrimoine vivant, en train de se faire, caractérisé par une évolution lente des paysages. Elle pointe la difficulté pour l'analyste de décrire une temporalité d'après des images fixes.

La forme même de la représentation engage un rapport différent à l'analyse. Un document d'archive ne sera pas examiné de la même manière qu'un document de corpus ou qu'un document exemple. Les données descriptives permettant de reconnaître une image rassemblent des informations qui la décrivent et l'identifie. Ces données peuvent être structurées suivant des prescriptions normées au niveau national ou international. Il s'agit du nom de son auteur, des données temporelles et géographiques, de l'identification de la technique utilisée, du titre de l'image. La date et la technique sont essentielles à la compréhension de la production.

Si une ressource ne porte aucun titre, alors « un titre est forgé et noté entre crochets. Le titre ainsi fourni doit être concis, refléter le domaine et/ou le sujet de la ressource, dans la langue et l'écriture de la ressource » (IFLA, 2013 : 41)⁶⁵⁹. De plus, il est stipulé que « si une ressource porte un texte mis en évidence mais ne porte aucun titre, [...] le texte affiché est traité comme le titre propre » (IFLA, 2013 : 42)⁶⁶⁰.

Un centre documentaire qui indexe des images fixes peut avoir intérêt à utiliser un vocabulaire spécialisé unique, qui lui serait propre et serait adapté à ses propres ressources (Thompson, Melot, Collard, 2011 : 180)⁶⁶¹.

⁶⁵⁶ SOURIAU Étienne, 2004. *Vocabulaire d'esthétique*. *Op. cit.*

⁶⁵⁷ TARDY Cécile, 2007. La photographie, outil documentaire : des musées aux paysages, *Recherches en communication*, n° 27, p. 151-164.

⁶⁵⁸ TARDY Cécile, 2007. *Ibid.*

⁶⁵⁹ IFLA, 2013. *ISBD Description bibliographique internationale normalisée (International Standard Bibliographic Description) Édition intégrée*. Paris : Bibliothèque nationale de France. 224 p. Disponible sur : http://www.bnf.fr/documents/isbd_trad_francais.pdf Consulté le 19 avril 2018.

⁶⁶⁰ IFLA, 2013. *Ibid.*

⁶⁶¹ THOMPSON Marie, MELOT Michel, COLLARD Claude 2011. Traitement documentaire de l'image fixe, Dans : MELOT Michel (dir.), COLLARD Claude (dir.). *Images et bibliothèques*. Paris : Éd. Du Cercle de la librairie. p. 145-186. (Bibliothèques).

6.3. Cinq exemples de contenus de thésaurus et schémas de classification

Nous avons cherché à comprendre comment, dans différents thésaurus et schémas de classification, la lecture et le livre étaient abordés. Nous avons examiné les domaines auxquels ils étaient associés et les contextes dans lesquels ils étaient utilisés. Nous avons pu observer que les principaux thésaurus iconographiques consultés, quelle que soit leur structure, se rattachent à des énoncés descriptifs et interprétatifs forgés par la discipline de l'histoire des arts. Notre approche offre un regard différent sur ces outils. Ils nous aident à comprendre comment l'activité de lecture est pensée dans les classifications et d'en saisir les particularités.

Viviane Couzinet explique comment l'élaboration de classifications et de thésaurus obligent les professionnels à réaliser un travail de délimitation et de comparaison entre disciplines qui étudient les mêmes domaines. Ils obligent à réfléchir au mode d'expression des concepts, aux méthodes, aux objets, aux approches et aux associations qui les lient. L'élaboration de tels outils conduit à une mise en forme qui construit une représentation des savoirs. Pour elle, ils sont une représentation de la place qu'ils occupent ou souhaitent occuper (Couzinet, 2009)⁶⁶².

Nous présentons dans l'ordre chronologique de leur création : le thésaurus Iconclass (1950) (6.3.1.), le thésaurus de l'Unesco (1974) (6.3.2.), le thésaurus Garnier (1984) (6.3.3.), et le site Getty Images (1995) (6.3.4.). Les premiers chercheurs connus sur l'écrit remontent aux arabes du XV^e siècle c'est pourquoi nous choisissons d'examiner aussi le schéma de classification de la bibliologie qui définit la fonction de katib au XV^e siècle (6.3.5.). Chacun de ces outils⁶⁶³, à leur manière, s'intéresse à la lecture et au lecteur, nous croisons leurs données et établissons une synthèse des éléments dégagés de ces outils (6.3.6.).

6.3.1. Exemple 1 : Le thésaurus Iconclass (1950)

Iconclass est un thésaurus iconographique créé aux Pays-Bas dans les années 1950 par un professeur en histoire de l'art, Henri van de Waal (1910-1972). Il a été publié en dix-sept volumes entre 1973 et 1985. Ce thésaurus, enrichi au fil des années, est disponible en ligne gratuitement en français, en anglais, en allemand, en italien, et en finlandais⁶⁶⁴. Iconclass est un outil principalement utilisé par les musées et les institutions au niveau international pour décrire aussi bien les œuvres d'art, les livres illustrés, les reproductions, les photographies ou les diapositives. Il est structuré en neuf grandes divisions (cf. Annexe K).

Le concept de lecture est présent au sein de ce thésaurus, il est positionné dans la classe 4 :

- 4 Société, Civilisation, Culture
- 49 Éducation, science et le savoir

⁶⁶² COUZINET Viviane (Dir.), 2009. *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires*. Paris : Hermès Science publications. 262 p.

⁶⁶³ En annexe K, le lecteur pourra se référer à une fiche de présentation de chacun de ces outils.

⁶⁶⁴ Disponible sur : <http://www.iconclass.org/help/outline> Consulté le 03 mai 2017.

- 49N lecture
- 49N1 faire la lecture à quelqu'un
- 49N2 accessoires de lecture
 - 49N21 pupitre, lutrin
 - 49N22 baguette servant à indiquer le texte - lecture
 - 49N23 signet de livre

Une recherche à partir du verbe « lire » renvoie à 99 résultats partagés entre les classes : 1, 4, 7 et 9.

Classe 1 : Religion et magie

avec dix-neuf résultats dont voici quelques exemples très variés :

- 11H(JEROME)361 St Jérôme comme ermite dans un paysage, lisant
- 11Q51 lecture de la bible et d'autres livres religieux
- 11Q731113 lecture de l'Écriture
- 13E42 chiromancie, lire les lignes de la main

Classe 4 : Société, Civilisation, Culture

avec quarante-trois résultats dont voici quelques exemples très variés :

- 42E52 ouverture et lecture du testament
- 43C771 regarder un livre d'images
- 46A541 lecture sur les lèvres
- 48C913 auteur lisant son œuvre

Classe 7 : Bible

Avec trente résultats dont voici quelques exemples très variés :

- 71E527 la lecture de la loi (Josué (8 :30-35)
- 73B732 Marie apprend à lire à l'enfant Jésus
- 71O7462 Baruch lit à voix haute dans le temple le rouleau de Jérémie
- 73F2237421 Paul lisant et écrivant en prison

Classe 9 : Mythologie et Histoire de l'Antiquité Classique

Avec sept résultats dont on peut relever quelques exemples très variés :

- 95A(HERMOCHARES & CTESYLLA)211 Ctésylla, dans le temple de Diane, prend la pomme jetée par Hermocharès et lit à voix haute le texte inscrit dessus
- 98B(ALEXANDER THE GREAT)533 Alexandre lisant dans sa tente les œuvres d'Homère
- 98B(ALEXANDER THE GREAT)61 Alexandre alité reçoit de son médecin Philippe une potion, qu'il boit tout en lui remettant à lire une lettre de Parménion, dans laquelle celui-ci conseille à Alexandre de se méfier de son praticien

6.3.2. Exemple 2 : Le thésaurus de l'Unesco (1974)

Le thésaurus de l'Unesco⁶⁶⁵ a été créé en 1974. Il s'agit d'une liste de termes contrôlés et structurés pour l'analyse et la recherche de documents textuels dans les domaines de l'éducation, de la culture, des sciences naturelles, des sciences sociales et humaines, de la communication et de l'information. Ce thésaurus comprend sept domaines que sont : l'éducation, la science, la culture, les sciences sociales et humaines, l'information et la communication, la politique le droit et l'économie et les pays et ensemble de pays. Cet outil propose la traduction de tous les termes utilisés en quatre langues : anglais, espagnol, russe et français. C'est dans le groupe « Information et communication » que l'on trouve un sous-groupe intitulé : « Technique de communication » auquel appartiennent les cinq concepts suivants : Communication non-verbale, Écoute, Écriture, Lecture, Parole. Le concept « Lecture » contient lui-même un terme préférentiel : « Habitude de lecture ». Ce concept est aussi associé à deux autres : « Enseignement de la lecture » et « Promotion de la lecture ».

Dans le prolongement on trouve aussi les termes suivants :

- Alphabétisation
- Enseignement de l'orthographe
- Enseignement de la langue maternelle
- Enseignement de la lecture
- Lecture orale
- Lecture rapide
- Livre
- Livre d'enfants
- Livre de l'enseignant
- Matériel de lecture
- Orientation de lecture
- Programme de lecture

Nous remarquons combien cette liste est largement orientée sur l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, ce qui est la vocation de l'Unesco. Hormis le concept d'« habitude de lecture », on ne trouve pas de vocabulaire concernant le lecteur lui-même, ni de geste, ni de comportement précis liés à la lecture. Notons aussi que le terme de « lecteur » renvoie à un appareil, le « lecteur de microfilms » et non à une personne. Cet appareil permet de rechercher et de visualiser différents types de microformes, microfilms, microfiches sur écran. « Lecteur de microfilms » n'est pas un descripteur du thésaurus de l'Unesco, il est synonyme de Microforme et Microphotographie, termes descripteurs. Dans la structure du thésaurus le terme spécifique « Matériel de microreproduction » (niveau 2), appartient au concept générique « équipement photographique » (niveau 1). L'utilisation de ces termes s'explique par l'usage de l'Unesco de distribuer des microformes, ce qui était courant dans les années 1970-1980.

⁶⁶⁵ Disponible sur : <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/fr/> Consulté le 03 mai 2017.

6.3.3. Exemple 3 : Le thésaurus iconographique de Garnier (1984)

Joconde est un portail consultable en ligne publié sous la direction du Ministère de la Culture. Il propose au visiteur la consultation du catalogue des collections des Musées de France. Il regroupe plus de 550 000 notices d'objets de toute nature appartenant à des disciplines aussi diverses que l'archéologie, l'art, l'ethnologie, l'histoire ou les sciences et techniques. Souvent, les images y sont analysées dans une notion d'ensemble, car un catalogage pièce par pièce demanderait une organisation et un temps considérable. Cela revient à reprendre et à améliorer des inventaires papier déjà existants (Allain, 2000 : 65)⁶⁶⁶. La notion d'ensemble renvoie à un regroupement d'objets soit parce qu'ils sont assemblés physiquement dès leur création par une reliure ou une charnière, soit parce qu'ils sont unis par leur thématique (albums photographiques).

En 1984, à la demande du Ministère de la Culture, l'abbé François Garnier propose un thésaurus iconographique. Il avait commencé à travailler à un langage spécifique en vue de décrire des enluminures médiévales. Le thésaurus qu'il propose est le résultat d'un contrat d'études qui lui est confié en 1976 pour l'inventaire général des monuments et des richesses artistiques de France, pour la direction des Musées de France. Cet outil apparaît dans un contexte singulier : « le thésaurus iconographique représente une œuvre en soi tout à fait exceptionnelle dont nul, au sein de notre profession, ne peut esquiver la lecture. L'émergence multi-médias, surtout la nécessaire mise en valeur de fonds jusqu'ici laissés en jachère sont des raisons qui poussent impérativement tout bibliothécaire à s'intéresser au classement, à la diffusion et à l'accès aux images » (Baryla, 1985)⁶⁶⁷.

François Garnier cherche un système descriptif des représentations en vue de constituer des banques de données à partir des informations essentielles relevées dans les images. « Le thésaurus iconographique est destiné à l'analyse documentaire de toutes les représentations, quelles que soient la nature de leur support, la technique de leur exécution, leur qualité et leur finalité » (Baryla, 1985)⁶⁶⁸. Il se compose de vocabulaire en listes fermées et en listes ouvertes (animaux, végétaux, etc.) et les professionnels qui les utilisent aujourd'hui ajoutent leurs propres termes en fonction des besoins. Actualisé par les services des Musées de France, il est aujourd'hui disponible gratuitement sur le site internet du Ministère de la Culture.

François Garnier définit le thésaurus iconographique comme le « vocabulaire contrôlé, organisé, et hiérarchisé, utilisé pour traduire en langage documentaire l'ensemble des éléments et des relations nécessaires à la connaissance du contenu iconographique des représentations » (Garnier, 1984 : 35)⁶⁶⁹. L'idée de Garnier tend vers un principe directeur : l'universalité, puisqu'il cherche à pouvoir indexer toutes les formes d'expressions figurées, aussi bien les peintures rupestres que des toiles, des estampes, des vitraux, des plans architecturaux ou des images de publicité. Il cherche à travers le thésaurus iconographique à

⁶⁶⁶ ALLAIN Alexandre, 2000. Mémoire d'étude : *Les collections photographiques des bibliothèques municipales et l'exemple de Lille*. 84 p.

⁶⁶⁷ BARYLA Christiane, 1985. François Garnier : Thésaurus iconographique système descriptif des représentations, *BBF* n° 2, p. 180-185.

⁶⁶⁸ BARYLA Christiane, 1985. *Ibid.*

⁶⁶⁹ GARNIER François, 1984. *Thésaurus iconographique : système descriptif des représentations*. Paris : Le Léopard d'or. 239 p.

décrire les différents contenus. Il précise que : « l'analyse verbale n'épuise pas le contenu de la représentation. Le rôle du système est de faciliter l'accès au document et non de dispenser de sa consultation » (Garnier, 1984)⁶⁷⁰. Chaque descripteur n'a qu'une signification et se comprend par rapport à sa position dans la hiérarchie même du système. La description peut être plus ou moins approfondie. Il s'agit d'indexer les principales informations concernant le contenu.

Ce système d'analyse dépend de la lecture faite de l'image qui s'appuie sur des données sensorielles et demande aussi une mobilisation des connaissances de la part de l'analyste. Celui-ci interroge les informations extérieures à l'image, son contexte. Avant de choisir les descripteurs, l'analyste se pose une série de questions sur la signification principale de l'image, sur les personnages, leurs caractéristiques, leurs noms, les relations, le lieu ou le contexte historique.

Selon François Garnier, la description iconographique des représentations suit deux préoccupations principales : la première concerne l'étude des compositions et des formes en tant que créations artistiques. Cette étude répond alors aux exigences de l'histoire des arts. La seconde vise l'étude de la signification explicite du contenu des représentations, fait l'inventaire des éléments et des représentations figurées : elle dégage la signification principale de l'image. Ce travail d'analyse ne va pas de soi et on peut se demander avec Gérard Régimbeau comment cerner la part interrogeable d'une représentation (Régimbeau, 2001 : 242)⁶⁷¹.

À travers la classe 1 du thésaurus iconographique intitulée « Caractères généraux de la représentation », François Garnier souhaite déterminer la signification essentielle de l'image. Il explique qu'il est fondamental de caractériser les représentations selon leur genre avant même de préciser leur signification principale. Toute description commence selon lui par la notation spécifique de « genre de la représentation » à l'exception des armoiries, des études et des croquis d'éléments d'un ensemble (main, queue de cheval, pied de chaise...) Il peut arriver qu'un second genre iconographique s'impose à l'analyste (Garnier, 1984 : 40)⁶⁷².

⁶⁷⁰ GARNIER François, 1984. *Thésaurus iconographique : système descriptif des représentations*. *Op. cit.*

⁶⁷¹ RÉGIMBEAU Gérard, 2001. Clés d'accès aux images fixes : indexation et perspectives pédagogiques à partir des ressources d'Internet. *Op. cit.*

⁶⁷² GARNIER François, 1984. *Thésaurus iconographique : système descriptif des représentations*. *Op. cit.*

Figure n° 4. Exemples de notices complètes extraites du catalogue Joconde⁶⁷³

Domaine dessin

Titre Un homme drapé s'appuyant sur un enfant nu ; un homme vêtu, assis, lisant

Auteur/exécutant ATELIER DE RAPHAEL (d'après) ; anonyme

Ecole romaine ; ombrienne

Anciennes attributions ancienne attribution : ANONYME FLAMAND XVIIe s

Genèse copie ; oeuvre en rapport


Historique Rome, Vatican, Logge di Raffaello, oeuvre en rapport

Matériaux/techniques sanguine

Dimensions H. en m 0,135 ; L. en m 0,194

Sujet représenté figure (homme, draperie, en appui, enfant : nu)
figure (homme, assis, lecture)

Lieu de conservation Paris ; musée du Louvre département des Arts graphiques

 **Musée de France**
au sens de la loi n°2002-5 du 4 janvier 2002

Statut juridique propriété de l'Etat ; musée du Louvre département des Arts graphiques

Anciennes appartenances Saint-Morys

Numéro d'inventaire INV 22227, recto

Commentaires Copie, avec variantes, d'après des stucs des Loges du Vatican : la partie gauche d'après un motif de l'intrados de l'arc VII.C, la partie droite d'après un motif de l'intrados de l'arc VII.B Ce dessin est sur le même montage que l'Inv. 22226.

Copyright notice © musée du Louvre département des Arts graphiques, © Direction des Musées de France, 1998

Crédits photographiques © Réunion des musées nationaux - utilisation soumise à autorisation

[Demande de photographie et/ou de conditions d'utilisation](#)
[Renseignements sur le musée](#)
[Contact musée](#)

Site complémentaire Base Inventaire des Arts graphiques
50350106995

Domaine dessin

Titre Saint Jérôme assis, une plume à la main et paraissant lire

Auteur/exécutant BARBIERI Giovanni Francesco (imitation)

Précision auteur/exécutant né en 1591 ; mort en 1666

Ecole bolonaise

Période création/exécution 17e siècle


Matériaux/techniques plume ; encre brune ; lavis brun

Dimensions H. en m 0,203 ; L. en m 0,165

Sujet représenté scène (saint Jérôme, lion, table, chaise, plume, écriture, lecture, intérieur)

Précision sujet représenté iconographie religieuse

Lieu de conservation Paris ; musée du Louvre département des Arts graphiques

 **Musée de France**
au sens de la loi n°2002-5 du 4 janvier 2002

Statut juridique propriété de l'Etat ; saisie révolutionnaire ; musée du Louvre département des Arts graphiques

Date acquisition 1796

Anciennes appartenances Este, collection d' ; Este, Alfonso III d' ; Este, Ercole III d' ; Modène, collection des ducs de dernière provenance : Modène

Numéro d'inventaire INV 7044, recto

Commentaires Un verso est visible par transparence ; Alfonso III d'Este - Saisie à Modène dans les Collections d'Ercole III d'Este du 25 au 27 octobre 1796 (brumaire an V) sur proposition des commissaires du gouvernement de la République J. P. Tiner, J. S. Berthélémy et C. Berthollet ; remis au Museum en juillet 1797 (thermidor an V)

Copyright notice © musée du Louvre département des Arts graphiques, © Direction des Musées de France, 1997

Crédits photographiques © Réunion des musées nationaux - utilisation soumise à autorisation

[Demande de photographie et/ou de conditions d'utilisation](#)
[Renseignements sur le musée](#)
[Contact musée](#)

Site complémentaire Base Inventaire des Arts graphiques
50350003921

Domaine dessin

Dénomination album

Titre Portrait d'un homme allongé, lisant

Auteur/exécutant BAZILLE Frédéric

Précision auteur/exécutant né en 1841 ; mort en 1870

Ecole française

Période création/exécution 3e quart 19e siècle


Matériaux/techniques fusain ; papier (gris)

Description Album Bazille Frédéric -2-, folio 16, dessiné au verso ; Album cartonné recouvert de toile beige. Etudes de paysages, caricatures, études de nus et portraits. Traces de folios manquant entre les folios 1 et 2, 5 et 6, 11 et 12, 17 et 18, 20 et 21, 21 et 22, 26 et 27. H. 0,230 ; L. 0,305

Dimensions H. en m 0,217 ; L. en m 0,293

Sujet représenté portrait (homme, allongé, lecture)

Lieu de conservation Paris ; musée du Louvre département des Arts graphiques

 **Musée de France**
au sens de la loi n°2002-5 du 4 janvier 2002

Statut juridique propriété de l'Etat ; donation ; musée du Louvre département des Arts graphiques

Date acquisition 1921

Anciennes appartenances ancienne(s) appartenance(s) : Bazille, Marc
dernière provenance : Bazille, Marc

Numéro d'inventaire RF 5260, 25

Commentaires Déposé au Musée du Louvre par Monsieur André Joubin le 28 mai 1921. Décret du 12 juillet.

Copyright notice © musée du Louvre département des Arts graphiques, © Direction des Musées de France, 1996

Crédits photographiques © Réunion des musées nationaux - utilisation soumise à autorisation

[Demande de photographie et/ou de conditions d'utilisation](#)
[Renseignements sur le musée](#)
[Contact musée](#)

Site complémentaire Base Inventaire des Arts graphiques
50350214836

Ces notices ont été sélectionnées à partir de l'onglet : « affiner la recherche ». Nous avons proposé deux critères de recherche :

Domaine = dessin et Sujet représenté = lecture.

Le catalogue présente 589 notices associées à des images. Le champ « Sujet représenté » propose trois genres différents : figure ; scène ; portrait. Ces genres introduisent une analyse plus fine de la représentation lui donnant davantage de valeur.

⁶⁷³ Copies d'écran 26/11/2017.

**Figure n° 5. Extrait de la liste des sujets représentés⁶⁷⁴
(à partir du Thésaurus iconographique Garnier)**

Mise à jour janvier 2018

- thèmes
- - genre de la représentation
- - - genre iconographique
- - - - représentation humaine
- - - - - **les figures**
- - - - - - figures
- - - - - - - figure
- - - - - - - - figure biblique
- - - - - - - - figure mythologique
- - - - - - - - groupes de figures
- - - - - - - - groupe de figures
- - - - - - - - figures bibliques
- - - - - - - - figures mythologiques
- - - - - - - - suite de figures
- - - - - **portrait = portraits**
- - - - - - autoportrait
- - - - - - - portrait charge = portrait-charge = caricature
- - - - - - - portrait collectif
- - - - - - - portrait d'inconnu
- - - - - - - portraits
- - - - - **scènes**
- - - - - - scène
- - - - - - - scène biblique
- - - - - - - scène historique
- - - - - - - scène mythologique
- - - - - - - suite de scènes

Nous avons délibérément mis en exergue dans l'extrait de la liste des sujets représentés les trois formes de représentations humaines : les figures, les portraits et les scènes.

Du latin *figura*, apparenté à *figere*, « former (que ce soit en réalité ou dans l'esprit) » et effigies, « image, portrait ». Le terme « figure » est un « terme polysémique qui, dans le champ des arts visuels, renvoie à une forme soit géométrique, soit phénoménale, et par excellence à la forme humaine » (Vouilloux, 2011 : 199)⁶⁷⁵.

La figure est définie par François Garnier comme un « personnage ne se livrant à aucune activité ». Il s'agit le plus souvent des études académiques de dessin. Selon le dictionnaire de l'Académie française, la figure est une « représentation de l'être humain dans un ouvrage de peinture, de gravure, de sculpture, etc. ». Il y a dans la figure une volonté de relative abstraction. Si le corps représenté relève d'une étude scientifique, le descripteur

⁶⁷⁴ Disponible sur :

<http://www.culture.gouv.fr/documentation/joconde/fr/partenaires/AIDEMUSEES/telechargement.htm> Consulté le : 03 mai 2017.

⁶⁷⁵ VOUILLOUX Bernard, 2007. Figure. Dans : MORIZOT Jacques, POUIVET Roger, 2007. *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Armand Colin. 471 p.

choisi sera « Représentation scientifique » (Garnier, 1984 : 62)⁶⁷⁶. À partir du moment où le sujet représenté agit, même dans une pose statique, comme l'écriture, le dessin ou la lecture, le genre diffère. Il s'agira alors d'une scène.

Le portrait fait référence à un personnage seul dont les traits représentés renvoient à une vision de la réalité. Il y a de la part de l'auteur du portrait, une volonté de manifester une réalité et ce, même si le modèle représenté est anonyme. Ce personnage ne se livre à aucune activité. Le terme « portrait » ou « portraits » est le générique de « autoportrait », il représente un concept dont l'étendue est plus large. Garnier définit l'autoportrait comme étant « le portrait de l'artiste par lui-même » (Garnier, 1984 : 42)⁶⁷⁷.

6.3.4. Exemple 4 : Getty Images, un exemple de folksonomie (1995)

Gérard Régimbeau s'est intéressé à la manière d'analyser et d'indexer les images par deux dispositifs consultables en ligne : Sygma et Joconde. L'agence de presse Sygma a été depuis rachetée. Aujourd'hui, dans le prolongement des travaux de Gérard Régimbeau, nous pouvons observer le site internet américain Getty Images⁶⁷⁸.

Getty Images est une banque d'images comme, par exemple, Gallica ou Corbis Images, regroupant des milliers d'images, photographies et illustrations d'origines diverses. Ces banques de données regroupent des images par thèmes, permettant à tous les publics de satisfaire leur curiosité. Les séries de photographies proposées par le site américain Getty Images sont accessibles au visiteur par une barre de recherche. Il peut, pour réaliser ses recherches, recourir à une série de filtres (droits, type d'image, orientation, zones géographiques, photographes). Chaque photographie comporte des informations techniques (crédits, collection, taille, autorisations), des propositions d'images similaires et des mots-clés associés. Ces derniers, comme le remarquait déjà Gérard Régimbeau en 2001⁶⁷⁹, sont nombreux et mêlent à la fois niveaux généraux et spécifiques relatifs à l'image. Ils décrivent aussi à la fois forme et contenu de l'image. De surcroît, les informations présentes sur ce site sont très mouvantes rendant l'observation sur un temps long très difficile. En effet, il est presque impossible de revenir sur une observation déjà conduite.

Les images du site Getty Images, choisies à partir du mot-clé « lire » et des filtres, type d'image : illustration et style d'image : portrait, sont définies par des termes qui concernent des critères très différents. Nous relevons des lieux aussi variés que : « bibliothèque », « librairie », « salle de classe », « chambre à coucher », « Israël » ; des espace-temps : « temps libre », « matin » ; il apparaît aussi un nombre de personnes : « une seule personne », « deux personnes » ; des liens entre les personnes représentées : « liens affectifs », « fils de », « famille monoparentale », « père célibataire » ; des parties de corps humain : « tête », « visage », « œil humain », « cheveux bruns », « complètement chauve », « profil », « doigt » ; des gestes ou des actions : « lire », « écrire », « tenir », « regarder »,

⁶⁷⁶ GARNIER François, 1984. *Thésaurus iconographique : système descriptif des représentations*. *Op. cit.*

⁶⁷⁷ GARNIER François, 1984. *Ibid.*

⁶⁷⁸ Examen conduit le 26 novembre 2017.

⁶⁷⁹ RÉGIMBEAU Gérard, 2001. Clés d'accès aux images fixes : indexation et perspectives pédagogiques à partir des ressources d'Internet. *Op. cit.*

« choisir », « regarder vers le bas », « apprentissage », « concentration », « recherche » ; des particularités physiques : « personne de race blanche », « lunettes de lecture », « lunettes de vue », « sourire », « vêtements décontractés » ; des postures physiques : « assis », « debout » ; des traits comportementaux : « curiosité, relaxation, découverte, plaisir » ; des éléments du décor : « rayonnage de livres », « motif », « crayon », « globe terrestre », « livre à couverture rigide », « couverture », « lampe électrique », « table », « lit » ; le sujet du livre lu : « symbole mathématique », « science », « cuisine » ; des caractéristiques plus techniques qui ont trait à la morphologie de l'image ; son orientation : « horizontale », « verticale », « carrée », « panoramique » ; ses caractéristiques concernant son support : « couleur », « format » ; la technique d'illustration : « dessin », « dessin au pastel », « croquis », « illustration », « peinture à l'acrylique », « création numérique », « cartoon », « gravure » ; le plan, la prise de vue : « vue latérale », « vue de face », « prise de vue en intérieur », « plan rapproché », « cadrage en pied ». Nous observons aussi que le site prend en compte les recherches à partir de proverbes, de groupes de personnes, de l'âge des individus représentés (« 12-13 ans » est par exemple un mot-clé), de leur origine ethnique, des sentiments ou des comportements, du format ou des couleurs de l'image.

Il apparaît clairement que le type d'indexation utilisée est la folksonomie (Régimbeau, 2008)⁶⁸⁰. Ce terme s'est construit à partir de la combinaison de deux mots, de l'anglais *folk* qui signifie des personnes, des usagers et de la contraction du mot taxonomie⁶⁸¹ qui désigne la science des lois de la classification d'éléments. Marie Thompson, Michel Melot et Claude Collard expliquent combien, sur le web, la tentation est devenue forte « d'abandonner la description iconographique des documents conservés dans les bibliothèques et de laisser le travail aux internautes. Il n'en reste pas moins que les *tags* ne remplaceront pas les vocabulaires contrôlés ni le travail des bibliothécaires. Le *tagging* est la façon la plus spontanée, la plus simple et la plus libre de décrire les images avec du langage courant » (Thompson, Melot, Collard, 2011 : 175-176)⁶⁸². C'est ainsi qu'à côté des écritures historiques et scientifiques émanant des praticiens, d'autres types d'écrits sont apparus sur internet. La folksonomie consiste, pour des internautes et dans le contexte d'un réseau social numérique, à attribuer librement à des images, un ensemble de « tags » ou mots-clés. Chaque lecteur d'image peut « tagger » des contenus, partager ces étiquettes sans contrainte de vocabulaire, sans se référer explicitement aux thésaurus ni aux langages documentaires (Régimbeau, 2008)⁶⁸³. Cette forme d'indexation place l'utilisateur à la fois comme lecteur et interprète du contenu. Le vocabulaire utilisé s'adapte aux évolutions du langage naturel. Nous rejoignons Gérard Régimbeau et choisissons de qualifier cette façon d'interpréter le document « d'écriture profane » (Régimbeau, 2008), dans le sens où ces écritures émanent de personnes non initiées aux techniques documentaires.

⁶⁸⁰ RÉGIMBEAU Gérard, 2008. Des savoirs en histoire de l'art sur internet : écritures profanes, spécialisées et documentaires. Rio de Janeiro : 1^{er} colloque du réseau MUSSI. *Médiation et usages des savoirs et de l'information : un dialogue France-Brésil*. p. 182-194.

⁶⁸¹ Selon le *Trésor de La Langue Française informatisé*, le terme taxonomie est apparu en 1813, il fait référence à la théorie des classifications appliquée au règne végétal.

⁶⁸² THOMPSON Marie, MELOT Michel, COLLARD Claude 2011. Traitement documentaire de l'image fixe. *Op. cit.*

⁶⁸³ RÉGIMBEAU Gérard, 2008. Des savoirs en histoire de l'art sur internet : écritures profanes, spécialisées et documentaires. *Op. cit.*

6.3.5. Exemple 5 : Schéma de classification de la bibliologie (XV^e siècle)

Catégoriser, classer, déclasser, classifier, c'est mettre en ordre le monde c'est aussi imposer un classement, s'en servir, hiérarchiser selon des logiques d'acteurs, selon des idées. Les outils de classement et de classification imposent une certaine vision du monde. Mais classement et classification renvoient à des activités bien distinctes l'une de l'autre. Si le classement est entendu comme « un agencement ordonné de documents ou de contenus en lien avec un espace de mise à disposition et d'accès à ceux-ci » (Régimbeau, 2013 : 18)⁶⁸⁴, une classification est une organisation des connaissances en un système ordonné de classes et sous-classes, établissant des relations entre différentes notions et permettant de référencer un domaine ou une science. L'utilisation d'une classification repose sur une opération intellectuelle de traitement de l'information.

Un schéma de classification est une « structure hiérarchique de catégories descriptives conçue et utilisée par un individu ou un organisme pour faciliter l'organisation, le repérage et l'utilisation des documents » (Mas, 2007)⁶⁸⁵.

Les schémas de classification de la bibliologie réalisés par l'un des précurseurs de la bibliologie, Al KalKashandi (1355-1418), nous indiquent des traces de l'importance des gestes dans la formation du Katib. Cette présentation, qui date du XV^e siècle, est détaillée avec clarté et révèle l'importance déjà accordée à cette fonction. Le Katib ou le secrétaire, dans la culture arabo-musulmane, désigne la personne en charge de rédiger les documents officiels : il est le secrétaire de la chancellerie. Il n'est ni écrivain, ni copiste. Du fait de ses missions, il occupe un haut rang dans la hiérarchie sociale de l'époque. Al KalKashandi a réalisé ce schéma de classification de la bibliologie dans le but de former des secrétaires dans le métier de la rédaction. Son travail montre une vision de la discipline bibliologie et une approche intéressante par l'écriture et l'écrivain (Couzinet, 2008)⁶⁸⁶. Il énonce à travers son travail de taxinomie trois ensembles : 1. l'écriture et l'écrivain, 2. La formation théorique du Katib, et 3. La formation pratique du Katib. Dans ce troisième ensemble, Al KalKashandi propose une partie consacrée à la physiologie de l'écriture où apparaissent des gestes propres à l'exercice de la fonction du Katib : la manière de tenir le calame, la manière d'alimenter la plume en encre, la manière de mettre la plume sur l'oreille au moment où le Katib réfléchit. Dans les règles d'écriture, on trouve aussi : le mouvement de la main au moment de l'écriture et l'inscription des caractères (Rebhi, Odoura, 1990)⁶⁸⁷.

⁶⁸⁴ RÉGIMBEAU Gérard, 2013. Petit glossaire des notions centrales de ce numéro, *Hermès, La Revue*, Vol. 2, n° 66, 268 p.

⁶⁸⁵ MAS Sabine, 2007. *Schémas de classification et repérage des documents administratifs électroniques dans un contexte de gestion décentralisée des ressources informationnelles*. Thèse de doctorat en sciences de l'information, Université de Montréal, 359 p.

⁶⁸⁶ COUZINET Viviane, 2008. Représenter, répertoire, transmettre : formes d'institutionnalisation d'une discipline. Rio de Janeiro : 1^{er} colloque du réseau MUSSI. *Médiation et usages des savoirs et de l'information : un dialogue France-Brésil*. p. 63-81.

⁶⁸⁷ REBHI Mohamed, ODOURA Wahid, 1990. Deux précurseurs de la bibliologie en terre d'Islam, *Communication et langages*, n° 86, p. 5-21.

**Figure n° 6. Schéma de classification de la bibliologie
d'après Al Kalkashandi (XV^e siècle)
(Rebhi, Odoura, 1990 : 19)⁶⁸⁸**

SCHÉMA DE CLASSIFICATION DE LA BIBLIOLOGIE D'APRÈS AL-KALKASHANDI (XV ^e SIÈCLE)	
<p>L'écriture et l'écrivain (Katib ou secrétaire) <i>Écriture</i> Généralités Système de communication écrite Statut social de l'écriture La rédaction : insha Histoire de l'écriture</p> <p><i>L'écrivain (Katib)</i> Le producteur de l'écrit Le secrétaire de la chancellerie : prérogatives, mission. Statut social du Katib. Qualités et conduite du Katib.</p> <p>Formation théorique du Katib <i>Les matériaux de la rédaction</i> Les instruments de la rédaction La langue arabe. Les langues étrangères. Grammaire. Conjugaison. Rhétorique. Le Coran.</p>	<p>Hadith : parole du Prophète. Les discours des rhétoriciens. La poésie. La généalogie. Éloges entre Arabes. Histoire des guerres. Coutumes des Arabes. Histoire — géographie. Les bibliothèques et la classification des sciences. Sciences politiques. L'art de la description. Description de l'homme. Description des animaux. Description des rochers. Description des instruments. Description des étoiles. Description de la terre et du ciel. Les techniques d'expression. La maîtrise de la pensée. La maîtrise des mots. <i>Chronologie et almanach.</i></p>
<p>Formation pratique du Katib <i>Instruments d'écriture : règles de calligraphie, images et formes.</i> L'encrier. Les instruments. Calame. Le plumier. Le couteau. etc. Les supports. « Planche » sacrée. Parchemin. Papyrus. Supports de l'Antiquité : soie, pierre, cuivre... Papier. L'alphabet. Les caractères. Le début de l'écriture (droite-gauche ou gauche-droite) Ordre des caractères. Images des caractères arabes. Esthétique de la calligraphie. Règles de la calligraphie. L'architecture des caractères. Classement des caractères selon la ponctuation. Physiologie de l'écriture. La manière de tenir le Calame. La manière d'alimenter la plume en encre. La manière de mettre la plume sur l'oreille au moment où le Katib réfléchit.</p>	<p>Règles d'écriture. Mouvement de la main au moment de l'écriture. Homogénéité des caractères. L'inscription du caractère. Les plumes utilisées dans la chancellerie. <i>Les dérivés de l'écriture : la ponctuation.</i> Histoire de la ponctuation. Images des points. Voyelles. <i>La prononciation</i> Disciplines communes à toutes sortes d'écriture. <i>Onomastique.</i> <i>Papyrologie.</i> <i>Résumé.</i> <i>Traduction.</i> <i>Concordance des deux calendriers : chrétien et hégirien.</i> Les écrits officiels, administratifs, religieux, etc. <i>Nominations.</i> <i>Testaments.</i> <i>Dons.</i> <i>Traité de paix.</i> <i>Épîtres littéraires.</i> <i>Écrits divers.</i> <i>Distribution de l'écrit.</i></p>

⁶⁸⁸ REBHI Mohamed, ODOURA Wahid, 1990. Deux précurseurs de la bibliologie en terre d'Islam, *Communication et langages*, n° 86, p. 5-21.

Que ce soit dans l'activité de lecture ou dans celle de l'écriture, le corps tout entier est impliqué. Oriane Deseilligny décrit ainsi le corps écrivant : « qu'il soit penché sur une feuille ou un pupitre, droit ou en retrait devant un écran d'ordinateur : Jacques Derrida parle par exemple de « corps écrivant » (Derrida, 2001) pour désigner une activité qui, au-delà de la main et des yeux, sollicite le corps dans sa complétude. Chaque outil et support d'écriture suppose des postures différentes, plus ou moins confortables et engagées, qui sont des conditions de l'activité d'écriture elle-même » (Deseilligny, 2013)⁶⁸⁹.

Les chercheurs en SIC portent une attention particulière à la relation entre les lecteurs-scripteurs et les supports qu'ils utilisent et au sens qui émerge de leur pratique. La construction du sens apparaît comme le résultat de l'articulation entre un support pensé comme dispositif d'écriture-lecture. Le corps s'engage dans le geste d'écriture, la main occupe une place importante en ce qu'elle en est l'organe principal. Elle est pensée « comme un outil de transcription directe de la pensée » (Deseilligny, 2013). L'écriture manuscrite inscrit en elle un rapport physique, intime, charnel avec le papier, le stylo et la main. Cette manière de penser l'écriture est omniprésente dans le schéma de classification de la bibliologie réalisé d'après Al Kalkashandi.

Quels éléments pouvons-nous relever et retenir dans les outils que nous venons de présenter ?

6.3.6. Synthèse des éléments relevés dans quatre des outils présentés : le thésaurus de l'Iconclass, le thésaurus de l'Unesco, le thésaurus Garnier, Getty Images (Cf. annexe L)

Le tableau comparatif situé en annexe⁶⁹⁰ ne contient pas des listes exhaustives de mots mais permet de repérer des similitudes entre les différents types de classement et d'analyse de document. En nous concentrant sur les habitudes de lectures, nous pouvons, à travers ces listes de taxons (terme emprunté aux sciences de la vie et de la terre), commencer à cerner différents degrés de profondeur dans l'indexation des images et différents niveaux de précisions dans l'indication des objets propres à l'activité de lire.

En travaillant à partir du portail des collections des Musées de France, Joconde, nous remarquons combien les titres sont porteurs d'éléments cruciaux dans l'analyse des images. Nous les ajoutons donc dans le tableau comparatif. Par ailleurs, si Getty Images, le thésaurus Garnier et Iconclass proposent des images de lecteurs, le thésaurus de l'Unesco, lui, n'est pas spécifiquement consacré à l'analyse d'images puisqu'il a été conçu pour l'analyse et la recherche de documents textuels. Mais ses domaines de prédilection nous intéressent particulièrement dans la mesure où la lecture y occupe une place importante. Ainsi, dans les premiers exemples nous pouvons nous référer aux images pour comprendre les correspondances entre termes et images. Concernant le thésaurus de l'Unesco nous cherchons des correspondances avec les termes des autres outils.

L'objet livre peut renvoyer au champ des religions, à la lecture de l'Écriture ou à la lecture des livres religieux. Les représentations des saints lisant sont très présentes dans le

⁶⁸⁹ DESEILLIGNY Oriane, 2013. Matérialités de l'écriture : le chercheur et ses outils, du papier à l'écran, *Sciences de la société*, n° 89, p. 38-53.

⁶⁹⁰ Cf. annexe L : Tableau comparatif, terminologie de la pratique de lecture.

thésaurus Iconclass ou dans Getty Images. Dans ce contexte, au verbe lire peuvent être associés d'autres verbes comme celui de méditer ou encore de prier. Les termes employés pour désigner les supports lus dans ce domaine sont les livres religieux : *la Bible, la Torah, le Coran*, le livre des psaumes, les versets, les écritures, la Loi. Quel que soit l'outil d'analyse de l'image, le livre est aussi fortement associé au domaine de l'éducation, de la culture, de l'étude, de l'apprentissage et de l'enseignement. Le verbe lire est associé à d'autres verbes comme : enseigner, réciter, apprendre ou d'autres verbes d'action relevant davantage de l'écriture : écrire, inscrire, tailler une plume (Iconclass 49L112), tenir le calame, alimenter le calame en encre (classification de la bibliologie). Dans le thésaurus de l'Unesco on relève les différentes expressions intimement liées au domaine éducatif : enseignement de la lecture, promotion de la lecture, habitude de lecture.

Très fortement associée au livre, la lecture se décline sur de nombreux supports : étiquette de bouteille de vin, emballage, journal, ticket de caisse, menu de restaurant, lettre, carte postale, écrans. On relève aussi d'autres type de lectures comme la lecture des lignes de la main (Iconclass, 13E42) ou la lecture sur les lèvres (Iconclass 46A541). La typologie des ouvrages rencontrés dans les outils d'analyse, quand ceux-ci n'ont pas trait au religieux, renvoie aux livres d'images (Iconclass 43C771), l'œuvre, le pamphlet, les œuvres d'Homère, Le Phédon de Platon, l'Iliade, l'Enéide, livres d'enfants (Unesco), le livre de l'enseignant, le livre de sorcellerie, le livre noir, le grimoire, le livre des proverbes, la bande dessinée, le livre d'Heures, le guide touristique ou le livre à fermoir.

Dans Iconclass, le verbe lire est souvent associé à la présentation d'une œuvre d'art à un public, donner une représentation, interpréter, réciter (Iconclass 48A7). Getty Images propose aussi une série d'images représentant des personnes le plus souvent debout, en train de déclamer un texte dans le cadre de répétitions de représentation théâtrale avec un texte en main, souvent des feuilles au format A4 reliées. Soulignons que dans Guetty Image la lecture est associée à un style de vie. On la trouve associée à des termes comme : Temps libre, Faire une pause, Scène tranquille, Relaxation, S'évader du réel. Ces termes ne renvoient-ils pas à une représentation de la lecture des individus de la société moderne ?

Des postures de lecteurs sont précisées comme couché sur son lit, alité, assis, allongé, en appui, appuyé à la table, allongé sur le côté, etc., des gestes aussi : tenir, regarder vers le bas, se tenir la tête entre les mains. Ces positions de lecteurs sont parfois associées à des attitudes, des comportements : concentration, curiosité, plaisir, découverte, loisir, relaxation, vêtements décontractés ; des lieux de lecture très variés : le temple, la tente, la tombe d'Achille, un paysage, en prison, la bibliothèque, la librairie, la salle de classe, chambre à coucher, etc. Le personnage lisant est parfois nommé en lien avec la fonction qu'il occupe : théologien, ermite, figures de la Bible, Evangéliste, Apôtre, femme de lettres, homme de lettres, Voltaire, etc. Beaucoup d'images font aussi référence à des personnages lisant à haute voix. Parfois représentés à plusieurs pour montrer une lecture offerte à quelqu'un ou une lecture partagée. Elle peut avoir lieu dans un contexte scolaire (lecture d'un enfant ou d'un professeur à la classe) ou intime (couple ou relation parent enfant).

Les titres des images répertoriées dans Joconde fourmillent d'informations révélant des indices, des gestes manifestant un rapport du corps humain au livre : Un homme nu, assis, la main droite appuyée sur un livre ; Demi-figure d'homme à demi nu, les mains sur un livre ; Figure drapée assise, tenant un livre, le coude posé sur un livre fermé ; Main posée sur un

livre ouvert ; Moine debout, à mi-corps, tenant un livre ouvert devant lui ; Saint auréolé, drapé, tenant de sa main gauche un livre ouvert qu'il lit ; Madeleine Georges, dit fillette feuilletant un livre ; Femme vue à mi-corps, de face, penchée sur un livre qu'elle feuillette ; Saint Matthieu penché sur son livre ; Femme agenouillée, lisant un livre ; Fillette assise à une table lisant.

Beaucoup d'images encore ont pour titre le sujet représenté, un homme, une femme, une figure, « tenant un livre », pourtant le simple fait de tenir le livre ne révèle pas une activité de lecture ou de non lecture. Les sujets sont souvent représentés la tête tournée vers le ciel. Seuls quelques mots mentionnant la lecture explicitement révèlent un personnage regardant, s'intéressant au support lu : « lisant un livre » ou simplement « lisant ». On note de nombreux dessins d'étude, représentant seulement une partie du corps, des mains, avec un livre.

Synthèse chapitre 6

Les langages documentaires en SIC

Les outils d'analyse documentaire permettent le signalement et la recherche d'informations. Les professionnels de la documentation utilisent les techniques documentaires pour traiter les supports. Les normes de description bibliographique permettent d'identifier les documents en prenant en considération leur contenu intellectuel et leur support matériel. Le praticien reconstruit le sens du document : il réécrit sous une forme condensée le document primaire pour fabriquer un document secondaire. Il prend en compte les circonstances de production du document, le contexte temporel et spatial.

Les dessins d'élèves ne sont pas considérés comme des documents pouvant être catalogués. Alors comment pouvons-nous les analyser ? Est-il possible de transposer textuellement des données iconiques ? Les images comptent plusieurs niveaux d'informations. Leur indexation demande une exploration sérieuse de leur matière informative. Cette phase interprétative du document iconique dépend de la compétence du praticien, de ses facultés de compréhension et de la considération des besoins des publics. Celui qui décrit l'image dirige en quelque sorte le regard du lecteur et lui impose un cheminement de lecture par l'ordre adopté dans son commentaire. Une description est une succession de choix (Souriau, 2004)⁶⁹¹.

La présentation successive du thésaurus Iconclass, du thésaurus de l'Unesco, du thésaurus Garnier, du site de Getty images et du schéma de classification de la bibliologie, permettent d'observer la manière dont la lecture et les lecteurs y sont identifiés. Il ressort du thésaurus Garnier que le portrait évoque une représentation du corps humain n'exécutant aucune activité (Garnier, 1984)⁶⁹². La scène de genre évoque une représentation du corps

⁶⁹¹ SOURIAU Étienne, 2004. *Vocabulaire d'esthétique*. *Op. cit.*

⁶⁹² GARNIER François, 1984. *Thésaurus iconographique : système descriptif des représentations*. *Op. cit.*

humain en action, montré comme absorbé par ce qu'il fait (Caune, 2017)⁶⁹³. Le schéma de classification nous amène à réfléchir sur la place du corps dans l'acte de lire. Quelle description anthropologique peut-on faire alors du geste du lecteur ? Pour approcher les pratiques de lecteurs, nous avons procédé à la production, à la récolte de données et à la constitution d'un corpus.

⁶⁹³ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. *Op. cit.*

Chapitre 7 Données et corpus

Nos observations s'inscrivent dans une démarche qualitative. L'expérience du chercheur, acquise à la fois par ses observations, ses notes de terrain, ses entretiens et par ses lectures, lui permet de s'enrichir de nouveaux concepts (Paillé, 1994⁶⁹⁴ ; Mucchielli, 2009⁶⁹⁵). Nous procédons par tâtonnements, doutes, abandons de pistes et retours en arrière (Morrisette, Forget, Giroux, 2016)⁶⁹⁶. Les investigations qualitatives assument la dimension interprétative du travail scientifique. Cependant, pour garantir la validité des résultats obtenus, nous décrivons de manière rigoureuse les dispositifs d'observation et procédons à une analyse des corpus constitués.

C'est ainsi que nous présentons d'abord la production et la collecte des données sur le terrain (7.1.), avant de voir comment penser, observer, approcher les scènes de lecture à partir de la construction d'une grille d'interprétation (7.2.).

7.1. Production et collecte des données sur le terrain

Il paraît important de notifier le contexte et les circonstances de réalisation des dessins. Le contextualisme est l'idée selon laquelle l'identité et la signification des dessins dépendent du contexte dans lequel ils ont été conçus (Réhault, 2007 : 110)⁶⁹⁷. Dans le cadre de cette recherche sur les attitudes de lecture des adolescents, nous avons choisi de montrer des scènes

⁶⁹⁴ PAILLÉ Pierre, 1994. L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, p. 147-181.

⁶⁹⁵ MUCCHIELLI Alex (dir.), 2009. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin. 303 p. (Dictionnaire).

⁶⁹⁶ MORRISSETTE Joëlle, FORGET Marie-Hélène, GIROUX Louise, 2016. Apprendre la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, hors-série « Les Actes », 19, 75. Disponible sur : www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-19/rq-hs-19-numero-complet.pdf Consulté le : 07 octobre 2016.

⁶⁹⁷ REHAULT Sébastien, 2011. Contextualisme, Dans : MORIZOT Jacques, POUIVET Roger, 2007. *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Armand Colin. 471 p.

de lecture et faire dessiner des adolescents en train de lire⁶⁹⁸. Notre réflexion se focalise sur la notion de regard et nous cherchons à faire prévaloir trois points de vue différents : les premières données collectées proposent des dessins des sujets lisant réalisés par eux-mêmes. Ces dessins offrent un regard intériorisé sur les pratiques de lecteur ; le deuxième type de données propose des dessins des sujets lisant réalisés par leurs pairs. Ils révèlent un regard extérieur ; le troisième ensemble de données comportent les dessins des sujets lisant réalisés par l'observateur. Pour être facilement reconnaissables de ceux des élèves, ils sont réalisés sur du papier journal⁶⁹⁹. Le support de nos dessins n'est en ce sens pas neutre, il ne se fait pas oublier, il est, pour nous, actif et producteur de sens. Il est une façon de penser le support de manière double : support d'un article de presse d'abord et support d'un dessin ensuite. Par le dessin, les écrits, les mots emplissent les jeunes lecteurs.

Ces différents regards : autoportraits, portraits, regards intérieurs, regards extérieurs, observateurs, interviennent comme une proposition de croisement des regards utilisée comme source d'information et de réflexion. À ce triple regard porté sur la lecture des adolescents, on peut ajouter un autre élément emprunté à l'historien de l'art Ernst Gombrich (1909-2001), pour qui : « la signification d'une image est grandement tributaire de l'expérience et du savoir qu'a acquis antérieurement la personne qui la regarde » (Gombrich, 1983 : 323)⁷⁰⁰. Ce qui revient à intégrer également l'ensemble des regards portés par les lecteurs de cette étude.

Lors de la réalisation du dessin, l'expérience de chacun, tant en matière de dessin qu'en matière de lecture, influence la représentation. Nous avons conscience des capacités différenciées des individus observés, concernant notamment leurs aptitudes cognitives et graphomotrices. Il s'agit à chaque fois de dessins avec un thème imposé.

Plusieurs chercheurs ont remarqué que si tous les sujets ne dessinent pas de la même manière, en particulier les garçons et les filles, les sujets d'une même culture ont tendance à produire des dessins relativement similaires. Les potentialités graphiques des enfants dépendent de l'environnement culturel dans lequel ils se trouvent (Picard, Zarhbouch, 2014 : 30-32)⁷⁰¹.

À ces données visuelles, nous proposons d'ajouter des données recueillies en situation d'observation participante que nous appelons : « bribes de récits de soi ». Prendre conscience de ses pratiques de lectures et de son itinéraire de lecteur peut permettre de mieux se connaître et de mieux lire, dans le sens de faire de meilleurs choix de lectures, d'aller vers des lectures qui servent l'individu tant dans la construction de son mode de pensée que dans les choix qu'il opère. L'accès au langage donne une plus grande liberté de penser et d'action.

Le collégien, n'a souvent pas conscience de ses capacités et de ses compétences de lecteur. Le passage par l'écriture peut l'y aider. Il peut être amené à noter ses lectures, ses intentions, ses réticences, son ennui, son incompréhension, comme dans un journal intime (Anneix, 2013⁷⁰² ; Lejeune, 1998⁷⁰³). Et de cette capacité à verbaliser son rapport au livre, on

⁶⁹⁸ Cf. annexe D : Table des illustrations et Cf. annexe E : Corpus de dessins.

⁶⁹⁹ Sauf le dessin n° 18 réalisé en même temps que les élèves.

⁷⁰⁰ GOMBRICH Ernst, 1983. *L'écologie des images*. Paris : Flammarion. 434 p. (Idées et Recherches).

⁷⁰¹ PICARD Delphine, ZARHBOUCH Benaïssa, 2014. *Le dessin comme langage graphique*. *Op.cit.*

⁷⁰² ANNEIX Irvin, 2013. *Narrative*. Disponible sur : <http://www.narrative.info/portfolio/mots-dados/> Consulté le : 30 mai 2017

⁷⁰³ LEJEUNE Philippe, 1998. *Les Brouillons de soi*. Paris : Seuil. 426 p. (Poétiques).

peut le conduire à s'intéresser à la posture de lecture, la position adoptée, la tenue du livre, les gestes qui accompagnent la lecture, son intériorité.

7.1.1. Recueil des données

Des chercheurs ont montré que les « dessins produits par les enfants étaient, dans une certaine mesure, sensibles au contexte de production (*exempli gratia*, présence de modèle à copier, contraste visuel entre modèles, type de consigne...) » (Picard, Zarhbouch, 2014 : 29)⁷⁰⁴.

7.1.1.1. Données n° 1 : les dessins des sujets lisant, par eux-mêmes

Dans le cadre de la visite des Cours Moyen 2 des écoles de secteur au collège, les élèves sont accueillis au CDI par le professeur-documentaliste. Si les élèves restent la journée au collège et assistent à certains cours, la visite dans l'espace documentaire, elle, ne dure qu'une heure et demie. Cette journée a lieu en fin d'année scolaire afin de préparer la rentrée en sixième des élèves. Elle permet notamment aux écoliers d'appréhender leur nouvel espace de travail.

Les élèves sont reçus école par école. Après une présentation du lieu, du personnel et un échange autour de la lecture, un questionnaire⁷⁰⁵ est distribué aux élèves. Les questions sont lues avec eux au fur et à mesure et des réponses sont apportées aux éventuelles interrogations. À la fin du questionnaire, il leur est demandé de réaliser un dessin d'eux-mêmes en train de lire. Sur une feuille blanche au format A4 (21cm x 29,7 cm) ils réalisent une scène de lecture dans laquelle ils apparaissent. Cette façon de procéder ne permet pas, faute de temps, d'interroger les auteurs des dessins sur leur propre création.

7.1.1.2. Données n° 2 : les dessins des sujets lisant, par leurs pairs

Ces dessins ont été réalisés par des élèves en classe de cinquième, dans le cadre de cours d'arts plastiques délocalisé au CDI. Pour l'occasion, nous avons réaménagé l'espace documentaire de telle façon que tous les élèves forment un grand cercle. Attablés avec du matériel, des pinceaux, des encres, des aquarelles, des crayons de couleurs, ils ont entre cinq et dix minutes pour dessiner un de leur camarade lecteur. Au centre du cercle sont disposés un banc, un tapis de lecture, un fauteuil. L'élève modèle choisit un livre, un magazine ou un journal et s'installe pour lire quelques minutes. Pendant l'heure, les élèves ont le temps de dessiner, sur une feuille blanche en format A3 (19,7 cm x 42 cm), sept scènes de lecture.

⁷⁰⁴ PICARD Delphine, ZARHBOUCH Benaïssa, 2014. Le dessin comme langage graphique. *Op.cit.*

⁷⁰⁵ Cf. annexe C : Questionnaire sur les pratiques de lecture de roman.

7.1.1.3. Données n° 3 : les dessins des sujets lisant, par l'observateur

De notre côté nous dessinons aussi les adolescents lisant. Jean-Paul Colleyn soulève un paradoxe quand il s'agit d'analyser des images. Si on estime que l'image, comme le son, possèdent en eux une spécificité qui leur est propre, « pour les respecter, il faudrait pouvoir les exprimer, les développer, les expliquer au moyen du même médium » (Colleyn, 2012)⁷⁰⁶. Si l'on va au bout de cette réflexion, l'observateur dessine lui-même des scènes de lecture, pour exprimer et expliquer les autres dessins réalisés par les adolescents. La totalité de ce qu'il observe ne peut être dessinée, elle lui est par définition inaccessible par le dessin. Il est obligé de faire des choix, notamment dans les cadrages, les formats. À partir des fragments qu'il observe, il construit sa propre version de la réalité. La perception singulière qu'il a de l'espace documentaire, de la lecture, des élèves, influence son dessin. C'est la question du point de vue qui entre en jeu comme pour un photographe ou un cinéaste.

7.1.1.4. Données n° 4 : des bribes de récits de soi

Comme nous l'avons exprimé dans notre première partie, le professeur-documentaliste joue un rôle important dans la médiation des collégiens avec les livres. La relation établie avec les adolescents est basée sur une relation de confiance définie comme une ligne de conduite menant à une action ou à un geste qui relève de la cognition et de l'affectivité. La confiance se construit dans le temps. Nous avons choisi de retenir trois types de bribes.

Le premier type est apparu au cours de réflexions intimes d'élèves, comme des paroles intérieures sur la lecture, des bribes de récits de soi révélant des expériences de lecture. Elles sont entendues comme un écho aux dessins, ce sont des phrases confiées par d'autres adolescents comme des projections de soi, des bribes de récits de soi lecteur.

Le deuxième type se manifeste lorsque l'élève réalise un dessin, il est invité à noter des bribes sur son rapport à la lecture. Il peut s'agir de simples mentions d'un titre, d'inscriptions : « un ou plusieurs mots, initiales, abréviations ou chiffres portés sur l'œuvre, sur la face ou au verso » (Bergeon Langle, Curie, 2009 : 294)⁷⁰⁷. Le discours écrit lui permet de fixer ses pensées en mots. Ces petits textes ressemblent à des notes autour de pratiques de lecture, ils donnent une légitimité et une facette de ce que veulent nous dire les élèves de leurs propres pratiques.

Il ne s'agit pas de faire réaliser un journal de lecteur à proprement parler qui demanderait une écriture quotidienne à travers laquelle l'écrivain se livrerait mais nous pouvons quand même opérer certains rapprochements avec le journal intime. Nous sommes bien entendu consciente qu'inscrits dans un cadre pédagogique, les écrits sont imposés par l'enseignant : les élèves écrivent en suivant des consignes et répondent pour ainsi dire à une commande. Ils sont amenés à écrire leurs pratiques de lecteur dans un carnet. Ils écrivent de manière aléatoire, cette écriture intervient en miroir. Ils écrivent sans retoucher, en laissant les

⁷⁰⁶ COLLEYN Jean-Paul, 2012. Champ et hors champ de l'anthropologie visuelle, *L'Homme*, n° 203-204, p. 457-480.

⁷⁰⁷ BERGEON LANGLE Ségolène, CURIE Pierre, 2009. *Peinture & dessin. Tome 1. Vocabulaire typologique et technique. Op.cit.*

erreurs dans l'écriture. Ils notent leurs curiosités, ce qui les frappe, la manière dont ils vivent les choses.

Cette écriture a souvent besoin d'être guidée tant l'exercice s'avère compliqué. Les consignes diffèrent en fonction du niveau : « écris ton parcours, ton itinéraire de lecteur ; souviens-toi de tes lectures ; note des titres, des noms d'auteurs, des genres de lecture ; décris-toi en train de lire ; explique ce qui se passe en toi ou à côté de toi quand tu lis ; liste les livres que tu as lus ; parle d'un livre qui te ressemble ; décris un personnage que tu affectionnes particulièrement. » Cette mise en écriture peut apparaître comme un moyen de prendre conscience de son ressenti en tant que lecteur voire comme une autobiographie de lecteur. Le professeur-documentaliste invite les élèves à faire le point sur leur comportement de lecteur. Ces projections de soi sont des documents personnels. Ils constituent un espace d'écriture possible, un lien entre un individu et les livres. Les élèves peuvent y noter un ensemble d'éléments se référant à leur propre pratique. La manière dont ils vont formuler leurs écrits et s'investir dans cet exercice montrera le plus souvent leur avancement dans la prise de conscience de la lecture.

Le troisième type de bribes émerge du regard des nouveaux élèves de CM2 arrivant au collège sur les dessins de leurs pairs. Ce point de vue extérieur permet de révéler une part d'eux-mêmes à travers les dessins d'autres élèves réalisés deux ou trois ans auparavant. Ils peuvent se retrouver dans certains dessins et tenter d'expliquer leurs propres pratiques à partir des dessins qui ne sont pas les leurs. Une fois ces différentes données recueillies nous avons constitué notre corpus.

7.1.2. Constitution d'un corpus

Viviane Couzinet définit le corpus comme « un ensemble ou une liste d'objets que le chercheur construit de manière cohérente et qu'il va s'attacher à analyser » (Couzinet, 2018)⁷⁰⁸. Le corpus peut rassembler par exemple : des documents, des monuments ou des dispositifs. Penser notre corpus, demande d'observer les données recueillies et d'interroger à nouveau notre objet de recherche. Comment attribuer du sens aux représentations de sujets lisant ? Cette matière visuelle est questionnée à travers le prisme de la pertinence.

Constituer un corpus de dessins demande de s'interroger sur trois éléments : la notion de droits d'usage des dessins et des autorisations de divulgation des dessins de mineurs à des fins scientifiques ; la quantité de dessins à prendre en considération et la quantité à rejeter ; enfin, les critères qui permettront de justifier la sélection des dessins.

À propos des autorisations, nous avons demandé aux parents des élèves la possibilité d'utiliser les dessins (cf. annexe B). Concernant la quantité, nous avons réalisé une première sélection en fonction du sexe et de l'âge de leurs auteurs. Nous avons écarté les dessins qui n'étaient pas exploitables soit parce qu'ils n'étaient pas terminés, soit que nous n'avions pas obtenu les autorisations. Nous avons gardé vingt-deux dessins au total : dix dessins d'élèves

⁷⁰⁸ COUZINET Viviane, 2018. Séance annuelle sur les méthodologies et les sciences de l'information et de la communication. Toulouse, 13 avril 2018.

en toute fin de leur scolarité de CM2, six dessins d'élèves de cinquième, six de nos propres dessins.

Concernant les critères de choix des dessins, nous avons retenu l'unité et l'homogénéité en premier lieu et l'interprétabilité en deuxième lieu.

Le critère d'unité et d'homogénéité exige que les sujets aient le même âge afin de pouvoir comparer les dessins. Comme nous l'avons vu précédemment, deux types de travaux encadrés ont permis de faire réaliser des dessins à des élèves en fin de classes de CM2 et de classes de cinquième. À côté de ces dessins, nous avons aussi recueilli d'autres dessins, de manière isolée, d'élèves de quatrième et de troisième, cependant nous n'en avons pas obtenu assez pour réaliser une étude approfondie. En outre, nous observons deux attitudes opposées les concernant : soit le refus de dessiner, car le dessin est perçu à leurs yeux comme une activité pour les plus jeunes, soit révélant une plus grande maturité se manifestant notamment à travers des traits ou des choix plus affirmés (cf. annexes F, G, H). Nous remarquons donc que sans travail encadré, il est difficile de demander à un élève de se dessiner lecteur. Il est nécessaire de consacrer du temps pour l'amener à dessiner, un temps qui consiste essentiellement à contextualiser cette « commande ». Si ce travail préparatoire n'est pas opéré, cela ne fait pas sens et le dessin sera un échec, car l'adolescent ne sera pas arrivé ni à se projeter, ni à s'investir.

L'interprétabilité est un critère de qualité déterminant pour un corpus (Pincemin, 2007)⁷⁰⁹. La question de l'interprétation appelle celle de la traduction, de la transcription, de la translation du visuel au verbal et celle des contextes et des relations.

L'acte de lire a déjà tellement été étudié, discuté et analysé, comme nous avons pu le voir dans notre première partie, que nous souhaitons à travers notre corpus avancer un autre regard, porté d'abord par les représentations des jeunes, tout en nous interrogeant sur la manière de faire parler ces dessins. Quel vocabulaire utiliser pour rendre compte des représentations ?

C'est par une analyse qualitative des données que nous choisissons d'opérer. Une analyse fine du contenu permet, de notre point de vue, de réaliser un classement des dessins et d'exclure ceux qui se ressemblent ou qui n'ont pas été réalisés avec « sérieux ». Cette analyse de contenu permet d'établir une première liste de mots-pivot. Au fur et à mesure de l'extraction terminologique, cette liste devient plus longue et de plus précise. Elle va révéler des expressions pertinentes quant à nos questionnements de départ.

La mise en regard de cette liste témoignant du contenu des dessins et des classifications et thésaurus étudiés auparavant permet d'envisager un outil original d'analyse des dessins. Il ne s'agit pas de construire la terminologie d'un domaine, mais de reconnaître les termes qui circulent dans les représentations des adolescents.

⁷⁰⁹ PINCEMIN Bénédicte, 2007. Interprétation, contextes, codage, *Corpus*, n° 6, p. 5-15.

7.2. Penser, observer, approcher les scènes de lecture à partir de la construction d'une grille d'interprétation

Il peut paraître contradictoire de vouloir analyser des images en les verbalisant. Cette translation s'oppose au principe même de langage graphique. L'image perdrait son sens par l'attribution de mots. Nous remarquons que l'analyse d'image renvoie souvent à des mots ou expressions comme : indicible, ineffable, innommable ou l'image parle d'elle-même renvoyant au fait que le verbal ne peut pas tout décrire (Colleyn, 2012)⁷¹⁰. Jean-Paul Colleyn reproche à la littérature spécialisée de placer l'écrit comme le « stade ultime du savoir et celui de l'image comme source ou comme simple illustration » (Colleyn, 2012)⁷¹¹. On peut penser qu'appliquer des mots à des dessins va à l'encontre de « la pensée visuelle » (Arnheim, 1976)⁷¹², ou d'un mode de pensée sensuel (Merleau-Ponty, 1969)⁷¹³.

Pendant, on note que les dessins retenus contiennent des indices, des témoignages qui permettent de les classer sans tomber dans le travers d'une évaluation de type scolaire. Ces indices sont des traces qui demandent à être comprises (Dondero, 2010)⁷¹⁴ et isoler des fragments d'image permet d'identifier des objets ou un matériel de lecture. Certains objets peuvent révéler l'envie du lecteur de lire dans un lieu spécifique. Nous relevons aussi des mots ou des titres de livre qui viennent enrichir le dessin de signifiants. C'est ainsi que commence à émerger une liste de termes qui peuvent nous permettre de décrire les dessins.

Si nous reprenons nos questions de départ, nous cherchions à connaître les pratiques de lecture des adolescents, et pour que ses pratiques se manifestent dans le cadre de l'expérience scientifique, il convient de nous fixer un référentiel qui permettrait de faire ressortir les objets observés dans les dessins. Nous choisissons en guise de référentiel de réaliser une grille d'observation et d'interprétation. Il s'agit d'un document comportant plusieurs critères que nous choisissons d'examiner de façon systématique à partir d'une question info-communicationnelle précise. Cette grille est construite à partir d'un lexique spécifique en fonction de la pratique observée. Elle est définie par Arlette Boulogne comme un « ensemble logique de catégories d'information propres à une problématique, à un domaine ou à un thème, utilisé en vue de l'identification systématique du contenu sémantique d'un document. La grille permet de guider et de faciliter la recherche des notions caractérisant ce document » (Boulogne, 2004 : 114)⁷¹⁵. L'élaboration de cette grille doit donc nous permettre d'analyser les dessins (cf. annexe M).

Toute la difficulté dans la rédaction de cette grille d'interprétation réside dans la prise en compte à la fois du support de la représentation : son format, la technique de dessin, les outils utilisés et de ses contenus. Si la grille comportait au départ tous ces éléments, nous avons choisi de centrer notre analyse principalement sur les contenus. Ce qui nous amène à définir ce qu'est l'analyse de contenu. Il s'agit d'un ensemble de techniques qui permet à rendre compte des discours des personnes sondées de la façon la plus objective et fiable

⁷¹⁰ COLLEYN Jean-Paul, 2012. Champ et hors champ de l'anthropologie visuelle, *Op. cit.*

⁷¹¹ COLLEYN Jean-Paul, 2012. *Ibid.*

⁷¹² ARNHEIM Rudolf, 1976. La pensée visuelle. Paris : Flammarion. 354 p. (Nouvelle bibliothèque scientifique.

⁷¹³ MERLEAU-PONTY Maurice, 1969. *La prose du monde*. Paris : Gallimard. 211 p.

⁷¹⁴ DONDERO, Maria Giulia, 2010. Sémiotique de l'image scientifique, *Signata*, n° 1, p. 111-175.

⁷¹⁵ BOULOGNE Arlette, 2004. *Vocabulaire de la documentation*. *Op. cit.*

possible (Berelson, 1952)⁷¹⁶. Bernard Berelson cherche à créer des catégories d'analyse en s'assurant de l'homogénéité, l'exhaustivité, l'objectivité, l'exclusivité, la pertinence de ce qu'il interprète de manière construite. Pour la sociologue Laurence Bardin l'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques en constante amélioration s'appliquant à des contenus très diversifiés. Elle s'appuie sur une herméneutique contrôlée, fondée sur la déduction et fait appel à un effort d'interprétation. Elle demande de la part de l'analyste un équilibre entre objectivité et « fécondité de la subjectivité ». « Elle absout et cautionne chez le chercheur cette attirance vers le caché, le latent, le non-apparent, le potentiel d'inédit (du non dit), détenu par tout message » (Bardin, 2018 : 13)⁷¹⁷.

C'est ainsi qu'une approche taxonomique nous permet d'élaborer une liste organisée de concepts propres à la pratique de lecture et un classement des comportements dans ce domaine. C'est à partir de l'exemple du schéma de classification de la bibliologie présenté précédemment que nous envisageons une physiologie de la lecture avec des subdivisions qui permettent de percevoir chez le lecteur : une manière de tenir le livre, de tourner les pages, de réfléchir, de regarder le texte, une compréhension de sa gestualité et de ses attitudes.

En outre, comme les dessins ne peuvent être correctement compris et appréciés sans la prise en compte de leur contexte de réalisation, nous ajoutons un signalement de la scène de lecture. Il ne s'agit pas de surintellectualiser le dessin ou d'appauvrir son approche sensible, sensorielle et affective, mais au contraire de le renforcer et de lui donner une lecture appropriée.

⁷¹⁶ BERELSON Bernard, 1952. *Content analysis in communication research*, Glencoe : The Free Press, 220 p.

⁷¹⁷ BARDIN Laurence, 2018. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France. 291 p. (Quadrige).

Synthèse chapitre 7

Données et corpus

Nous avons fait le choix de recueillir des données qui proviennent de deux groupes d'élèves différents : les dessins des élèves de fin de primaire qui vont faire leur rentrée en classe de sixième et les dessins des élèves de cinquième. Les premiers se sont dessinés en train de lire révélant un point de vue intérieur, tandis que les seconds ont représenté leurs camarades lisant révélant un point de vue extérieur. À ces données provenant des élèves s'ajoutent les dessins de l'observateur, réalisés à partir de photographies donnant un point de vue de côté.

Les données écrites apparaissent comme des bribes de soi révélant l'intériorité des jeunes lecteurs. De ces expressions ressortent des pratiques réelles, des comportements et des attitudes mises en regard avec les dessins.

Une fois le corpus réalisé, nous cherchons à approcher les contenus. Ils contiennent des indices sur les pratiques et les comportements de lecture des adolescents qu'il nous appartient d'analyser. C'est pourquoi nous choisissons de créer notre propre grille d'interprétation en nous inspirant des outils d'analyse des professionnels de l'information (cf. annexe M).

Figure n° 7. Tableau de synthèse des dessins

Dessin n°	Auteur	Age	Classe ⁷¹⁸	Titre ⁷¹⁹	Point de vue ⁷²⁰	Entretien en séance	Entretien individuel
1	Agathe	11	CM2	<i>Le choix</i>	Intérieur	Andréa 5 ^e Camille 5 ^e Simon 3 ^e	
2	Mathilde	11	CM2	<i>Être dans le livre</i>	Intérieur		Louise 4 ^e
3	Carla	12	5 ^e	<i>Positions et attitudes variées</i>	Extérieur	Elias 5 ^e Luc 5 ^e Romane 4 ^e Andréa 5 ^e Florence 4 ^e	Louise 4 ^e
4	Bertrand	12	5 ^e	<i>Lecture décontractée</i>	Extérieur		Louise 4 ^e
5	Lillian	11	CM2	<i>Le geekteur (geek-lecteur)</i>	Intérieur	Juliana 4 ^e	
6	Kévin	12	5 ^e	<i>La lecture de BD</i>	Extérieur	Nicolas 4 ^e	
7	Observateur			<i>Des supports de lecture différents</i>	Observateur	Thomas 5 ^e Elias 5 ^e Luc 5 ^e	
8	Quillian	11	CM2	<i>La tête et le livre</i>	Intérieur		Louise 4 ^e
9	Sacha	12	5 ^e	<i>Des livres blancs</i>	Extérieur		
10	Manon	10	CM2	<i>Ma chambre, mon livre et moi</i>	Intérieur	Louna 5 ^e Lina 4 ^e Zia 4 ^e Andréa 5 ^e Simon 3 ^e	Alyzée 3 ^e
11	Eva	11	CM2	<i>Elle pense à ce qu'elle lit</i>	Intérieur	Eliot CM2	
12	Observateur			<i>La lecture posée de manga</i>	Observateur	Louna 5 ^e Romane 4 ^e	Alyzée 3 ^e
13	Émilie	12	5 ^e	<i>Maman montre l'exemple</i>	Extérieur	Louna 5 ^e Romane 4 ^e	Alyzée 3 ^e
14	Observateur			<i>Lire côte à côte</i>	Observateur	Lucas 4 ^e	Louise 4 ^e
15	Iris	12	5 ^e	<i>Lire au CDI</i>	Extérieur	Elias 5 ^e Luc 5 ^e Romane 4 ^e	
16	Observateur			<i>Lecteur assis</i>	Observateur	Elias 5 ^e Luc 5 ^e	
17	Observateur			<i>Lecture dans l'escalier</i>	Observateur		
18	Observateur			<i>Diversité des positions</i>	Observateur		
19	Arthur	12	5 ^e	<i>Trois livres pour six lecteurs ou L'inverse de lire</i>	Extérieur	Loïc 3 ^e	
20	Alexia	10	CM2	<i>Lecture en mouvement</i>	Intérieur		
21	Mathis	12	CM2	<i>Lire le dos tourné</i>	Intérieur		
22	Mickaël	11	CM2	<i>Le livre volant</i>	Intérieur		

⁷¹⁸ Les élèves de CM2 viennent visiter le collège chaque année au mois de juin. C'est à ce moment qu'ils réalisent une scène de lecture dessinée demandée par le professeur-documentaliste. Ils font leur rentrée dans l'établissement au mois de septembre suivant, deux mois et demi après cette visite.

⁷¹⁹ Le titre attribué à chaque dessin est le résultat du choix de l'observateur parmi les titres donnés par les élèves du même âge que l'auteur du dessin.

⁷²⁰ Nous qualifions d'« intérieur » le point de vue des dessinateurs qui se représentent eux-mêmes en train de lire ; d'« extérieur » celui des élèves qui dessinent leurs pairs ; et d'« observateur » notre propre point de vue.

Conclusion de la deuxième partie

Se dessiner

Dessiner peut faire naître des questionnements autour des usages et des représentations. En effet, cette méthode a été utilisée en SIC pour approcher les représentations de l'espace documentaire (Fabre, 2006⁷²¹ ; Fabre, Veyrac, 2008⁷²²), de l'ordinateur et de ses périphériques (Holo, 2010)⁷²³, les usages d'Internet (Jankeviciute, 2013)⁷²⁴. Concernant les pratiques de lecture, seuls les travaux d'Edith Mercier font état de cette méthode mais ne laissent voir que les dessins de l'observateur. Peut-on donc faire dessiner les lecteurs eux-mêmes ? Que peut nous apporter cette méthode du dessin sur les pratiques ?

À l'origine du dessin on trouve : le dessein, le projet, l'idée. Le dessin est une projection matérielle qui donne forme à une idée. C'est une activité manuelle et intellectuelle qui ouvre une voie vers la lecture puisque qu'il renferme un langage graphique. Il est une vision du monde, l'expression d'une expérience vécue (Caune, 2017)⁷²⁵. Le dessin est signifiant, porteur d'un message visuel, non verbal.

⁷²¹ FABRE Isabelle, 2006. *L'espace documentaire comme espace de savoir : itinéraires singuliers et imaginaires littéraires*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse II-Le Mirail, 356 p.

⁷²² FABRE Isabelle, VEYRAC Hélène, 2008. Des représentations croisées pour l'émergence d'une médiation de l'espace documentaire, *Communication & langages*, Nec Plus, n° 156, p. 103-115.

⁷²³ HOLO Amon, 2010. *Les Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement du premier degré en France. Contribution à l'étude des compétences des élèves de l'école élémentaire en TIC, les origines et modes d'acquisition de celles-ci*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université Paris Descartes, 235 p.

⁷²⁴ JANKEVICIUTE Laura, 2013. *Internet et les préadolescents : quels usages ? Approche visuelle et participative*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, 621 p.

⁷²⁵ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. *Op.cit.*

En SIC, on retrouve la question du dessin notamment à travers des titres de revues comme par exemple : *Les cahiers d'esquisse* ou *Schéma et schématisation*. Chaque type de dessin possède ses propres caractéristiques. Ainsi, par exemple, le dessin technique propose des vues en coupe et plusieurs points de vue ; l'esquisse est un premier jet, un dessin préparatoire ; le schéma, lui, est une figure géométrique qui donne une représentation simplifiée d'un objet.

Le dessin est utilisé depuis de nombreuses années par des savants et chercheurs de toute discipline. Les images produites éclairent le fonctionnement de la science et la construction des connaissances (Sicard, 1997)⁷²⁶. Les dessins apportent des détails et permettent de clarifier la pensée (Escallier, 2016)⁷²⁷. Marcel Mauss (1872-1950), André Leroi-Gourhan (1911-1986), Théodore Monod (1902-2000), Claude Lévi-Strauss (1908-2009), Michael Taussig (1940-) ont tous utilisé le dessin dans leurs recherches. Analysant ses propres croquis, Taussig explique qu'ils ont une valeur esthétique et descriptive (Taussig, 2011)⁷²⁸. Dans le domaine de l'archéologie par exemple, le dessin vient en complément de la photographie.

Par l'observation, celui qui dessine entre dans des « intimités qui ne se donnent pas à être facilement exposées » (Pinson, 2016)⁷²⁹. Dessiner revient à comprendre, interroger, décrire, donner un point de vue singulier de ce qu'on observe (Bosqué, 2015)⁷³⁰.

Faire dessiner les élèves permettrait-il d'obtenir des regards et des représentations de la lecture ? En s'entraînant, l'enfant parvient à ralentir son geste et à produire un dessin porteur de sens et fidèle à son intention. Le dessin produit est une « production artisanale » (Caune, 2017)⁷³¹, un support expressif, une « représentation explicative du réel » (Davallon, 2004)⁷³². Il laisse une trace graphique, une empreinte personnelle.

Pour que le dessin soit considéré comme objet de médiation il implique un investissement de la part de celui qui dessine. Le dessin de soi lecteur explore des comportements, des postures, des manières d'être, une identité du lecteur, un rapport au corps et au livre. Parce que la situation est différente selon qu'elle est perçue par l'individu lui-même ou par les autres (Coulon, 1996)⁷³³ la scène de lecture gagne à être observée depuis différents points de vue. Le dessin situe son objet dans un temps laissant le dessinateur porter un regard sur son époque (Agamben, 2008)⁷³⁴.

La pratique de la lecture comme celle du dessin peut être considérée comme une expérience qui peut laisser des traces psychiques chez l'individu. L'expérience esthétique

⁷²⁶ SICARD Monique, 1997. Les paradoxes de l'image. *Op. cit.*

⁷²⁷ ESCALLIER Christine, 2016. De l'objet intrinsèque à la pensée technique : le rôle médiateur du dessin en ethnographie maritime, *Cadernos de Arte e Antropologia*, Vol. 5, n° 2, p. 49-73.

⁷²⁸ TAUSSIG Michael, 2011. *I swear I saw this : drawings in fieldwork notebooks, namely my own*. Chicago ; London : The University of Chicago Press. 173 p.

⁷²⁹ PINSON Daniel, 2016. L'habitat, relevé et révélé par le dessin : observer l'espace construit et son appropriation, *Espaces et sociétés*, Vol. 1, n° 164-165, p. 49-66.

⁷³⁰ BOSQUÉ Camille, 2015. *Ibid.*

⁷³¹ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. *Op. cit.*

⁷³² DAVALLON Jean, 2004. Objet concret, objet scientifique, objet de recherche, *Hermès, La Revue*, Vol. 1, n° 38, p. 30-37.

⁷³³ COULON Alain, 1996. *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses Universitaires de France. 128 p. (Que sais-je ?).

⁷³⁴ AGAMBEN Giorgio, 2008. *Qu'est-ce que le contemporain ?* Paris : Édition Payot & Rivages. 43 p. (Rivages poche. Petite bibliothèque).

implique totalement le sujet qui se façonne par une éducation sensible (Caune, 2017)⁷³⁵, il prend le temps dans l'action et y revient de manière procédurale (Schaeffer, 2015)⁷³⁶. En SIC, l'expérience esthétique peut être utilisée pour approcher les pratiques (Fabre, 2017)⁷³⁷.

La recherche présentée ici se situe dans le cadre d'un CDI de collège des Pyrénées Orientales accueillant des élèves entre dix et seize ans. D'une manière plus large, l'école est un lieu contraignant car elle est régie par des normes, des règles, des contraintes qui s'appliquent à tous. De même, elle impose aux élèves ses contenus d'apprentissages (Lobrot, 1982⁷³⁸ ; Fumat, 1997⁷³⁹), et ceux qui s'opposent au fonctionnement du système scolaire sont envoyés dans des classes adaptées. L'État propose des enseignements et les élèves doivent s'adapter, trouver leur place, construire leur projet personnel. À ce sujet, le sociologue Robert Ballion dénonce une école au modèle unique pour des élèves pluriels (Ballion, 1982)⁷⁴⁰ qui s'efforce d'offrir à chaque élève un capital scolaire englobant des compétences en matière d'écriture et de lecture. À l'intérieur des établissements, les BCD pour le primaire et les CDI pour le secondaire sont des lieux réservés à la lecture. Au collège de Saint-André, le CDI accueille des élèves pour des séances de culture de l'information avec le professeur-documentaliste. L'analyse des cahiers de bord du premier principal nommé aide à appréhender le contexte et à comprendre comment les différents acteurs perçoivent le CDI.

L'immersion au sein de cet espace documentaire nous place en position d'observateur. L'espace lui-même fournit le matériau de base de la recherche et permet d'être au plus près des sujets observés. L'observateur trouve un équilibre entre le détachement et la participation (Diaz, 2005)⁷⁴¹, il cherche à s'extraire de ses habitudes professionnelles pour développer une capacité d'analyse.

Bien qu'ils ne soient pas tous des usagers réguliers du CDI, tous les élèves sont amenés à fréquenter le CDI d'une manière ou d'une autre durant leur scolarité au collège. Il est donc possible d'interroger leurs habitudes de lecture. La population observée étant mineure, nous demandons leurs autorisations ainsi que celles de leurs représentants légaux pour réaliser notre enquête. L'observation des pratiques peut se dérouler durant une expérience de lecture menée au collège. La mise en place d'un temps de lecture d'une demi-heure par semaine inscrit dans l'emploi du temps des élèves a permis de relever des comportements. Cette expérience est couplée à des entretiens individuels ainsi qu'à des entretiens collectifs en séances durant lesquels nous avons pu relever des *verbatim* et collecter des dessins d'élèves. Mais la question reste posée quant à l'analyse de ces scènes de lecture.

Ce sont les langages documentaires qui nous apportent des réponses. En effet, ils permettent de « représenter de manière univoque les notions identifiées dans les documents et

⁷³⁵ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. *Op. cit.*

⁷³⁶ SCHAEFFER Jean-Marie, 2015. *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard. 366 p.

⁷³⁷ FABRE Isabelle, 2017. *Médiation du contemporain : expérience esthétique de dispositifs documentaires. Retour réflexif sur les pratiques professionnelles*. HDR en Sciences de l'information et de la communication. 1^{er} décembre 2017. Vol 1. 401 p. Vol. 2. 147 p.

⁷³⁸ LOBROT Michel, 1982. Une pédagogie pour les masses. *Op. cit.*

⁷³⁹ FUMAT Yveline, 1997. Contraintes, conflits, violences à l'école. *Op. cit.*

⁷⁴⁰ BALLION Robert, 1982. Les consommateurs d'école, *Esprit*, novembre-décembre, p. 92-99.

⁷⁴¹ DIAZ Frédéric, 2005. L'observation participante comme outil de compréhension du champ de la sécurité, *Champ pénal / Penal field*, Vol. II.

dans les demandes des utilisateurs, en prescrivant une liste de termes ou d'indices, et leurs règles d'utilisation » (Boulogne, 2004 : 144)⁷⁴². Ils sont utilisés en documentation dans l'approche des contenus. L'enjeu de la documentation est de produire une représentation descriptive d'un objet.

Traduire le contenu informationnel d'un document demande une intervention humaine (Meyriat, 1993). C'est une opération d'analyse qui met en jeu les facultés de compréhension et d'interprétation de l'indexeur. Il s'agit d'une « science de l'imprécis » qui fait appel au jugement de l'homme (Vieira, 1997)⁷⁴³. L'analyse documentaire est une opération intellectuelle qui consiste « à identifier les informations contenues dans un document ou un ensemble de documents et à les exprimer sans interprétation ni critique » (Boulogne, 2004)⁷⁴⁴. L'analyste cherche à constituer verbalement la structure informative de l'image : l'objet du dessin, le point de vue, l'angle du dessin, la condition contextuelle (Vieira, 1997)⁷⁴⁵.

Nous choisissons d'approcher cinq outils documentaires pour comprendre comment ils ont intégré les concepts de livre et de lecture. Le premier, le thésaurus Iconclass (1950), est un outil utilisé par les musées au niveau international pour décrire les œuvres d'art. La lecture apparaît dans une partie appelée : « société civilisation culture » et dans une sous-partie : « éducation science et savoir ». Cette manière de présenter la lecture apporte des éléments sur ses accessoires : « pupitre », « signet de livre » par exemple ou sur le contexte de lecture : « Marie apprend à lire à l'enfant Jésus ». Cet outil révèle des éléments concernant des scènes de lecture bibliques, religieuses ou de la vie quotidienne. Le deuxième outil est le thésaurus de l'Unesco (1974). Il sert à l'analyse de documents textuels dans plusieurs domaines dont : l'éducation, la culture et les sciences. Il y est donc question par exemple d' « habitude de lecture », de « lecture orale », de « lecture rapide », de « matériel de lecture » ou de « programme de lecture ». Le troisième outil est le thésaurus iconographique de Garnier (1984). Il se compose d'un vocabulaire utilisé par les musées de France. Utilisé dans une volonté de traduire les contenus iconographiques des représentations en langage documentaire. Par ce thésaurus, François Garnier souhaite déterminer la signification essentielle de l'image décrite. Le quatrième outil, Getty Images (1995), est une banque d'images consultable en ligne. Ce site Internet utilise pour la description de ces images des vocabulaires non contrôlés. La description des images est réalisée par les internautes eux-mêmes d'une façon spontanée. Chaque lecteur d'image peut ainsi *tagger* des contenus sans se référer aux langages documentaires. Il s'agit d'une « écriture profane » (Régimbeau, 2008)⁷⁴⁶. Ce type d'indexation est appelée folksonomie. Le dernier outil retenu est le schéma de classification de la bibliologie (XV^e siècle). Il a été réalisé par l'un des précurseurs de la bibliologie : Al Kalkashandi.

⁷⁴² BOULOGNE Arlette, 2004. *Vocabulaire de la documentation*. Paris : ADBS. 334 p.

⁷⁴³ VIEIRA Louis, 1997. Méthode d'analyse de l'image d'information : analyse de contenu iconique par les formes du contenu, *Communication et organisation*, Disponible sur : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/1934#quotation> Consulté le 26 avril 2017.

⁷⁴⁴ BOULOGNE Arlette, 2004. *Vocabulaire de la documentation*. Paris : ADBS. 334 p.

⁷⁴⁵ VIEIRA Louis, 1997. *Op. cit.*

⁷⁴⁶ RÉGIMBEAU Gérard, 2008. Des savoirs en histoire de l'art sur internet : écritures profanes, spécialisées et documentaires. Rio de Janeiro : 1^{er} colloque du réseau MUSSI. *Médiation et usages des savoirs et de l'information : un dialogue France-Brésil*. p. 182-194.

Des éléments peuvent être extraits de ces outils en vue d'approcher le livre et la lecture. On y relève par exemple des contenus très diversifiés : psaumes, lois, écritures saintes ; des domaines dans lesquels s'exerce cette lecture : éducation, culture, enseignement ; des verbes d'action associés à la lecture comme enseigner, réciter, apprendre, écrire, inscrire, tenir le calame. La notion de temps est présente : temps libre, faire une pause, s'évader du réel ; celle de posture aussi : couché, alité, assis, en appui, sur le côté ; des gestes : se tenir la tête entre les mains ; des comportements : se concentrer, être curieux ; des lieux : temple, tente, la tombe d'Achille ; la fonction du lecteur : théologien, ermite, homme ou femme de lettres.

De notre côté, afin d'approcher les lecteurs, nous avons collecté des dessins de scènes de lectures auxquels nous avons associé des bribes de récits de soi, des témoignages par d'autres jeunes, d'expériences intimes de lecture. Ces données offrent des regards intimes et pluriels. Les dessins apparaissent comme une approche sensible de l'acte de lire, sensorielle et esthétique à la fois. Ils sont signifiants. Les indices dont ils sont porteurs nous permettent de construire une grille d'interprétation qui nous permet de questionner le dessin.

TROISIÈME PARTIE

INTERROGER LE DESSIN

« Si vous voulez connaître un pays, faites dessiner ses enfants et écoutez ce qu'ils ont à vous dire »⁷⁴⁷

Pruvôt, 2005

⁷⁴⁷ PRUVÔT, M. V. 2005. Le dessin libre et le dessin de la famille chez l'enfant cubain : étude comparative avec un groupe d'écoliers français. *Pratiques Psychologiques*, n° 11, p. 15-27.

Faire parler des dessins en se polarisant uniquement sur les informations représentées est un procédé assez ardu et il faut s'appliquer à ne pas déformer ce qui est vu et s'arrêter à ce qui est dessiné sans extrapoler la réalité représentée. La question de l'interprétation de l'image est complexe. On peut dire avec l'anthropologue Jean-Paul Colleyn, à propos des commentaires apposés près des images, que « le spectateur peut s'agacer de se faire donner la leçon, mais il peut aussi détester de ne rien comprendre à ce qu'on lui donne à voir » (Colleyn, 2012)⁷⁴⁸. Une image peut en effet être constamment réinterprétée et réévaluée en fonction des critères du moment et de l'évolution des contextes. Alors doit-on chercher à procéder comme l'a fait Aby Warburg dans son grand atlas inachevé *Mnémosyne* ? (Warburg, 2012)⁷⁴⁹. Les panneaux présentés, soit environ un millier d'images, sont exposés sans cartels, sans légendes ni commentaires. Ses recherches donnent corps à l'idée d'une pensée visuelle (Colleyn, 2012)⁷⁵⁰. Si Jean-Paul Colleyn refuse l'idée de réaliser un dictionnaire des symboles ou un répertoire sémiotique, nous pouvons proposer l'utilisation des outils des professionnels des SIC pour aborder les images. Mais les questions que pose Jean-Paul Colleyn restent entières. À savoir : quelles sont les voix qui s'expriment ? Quelles sont celles qui sont passées sous silence ? Il s'agit par le lexique de documenter des situations complexes, des jeux de relations. L'observateur ne vient pas apporter un discours ou parler à la place des adolescents mais propose, à travers une grille d'interprétation construite, une lecture des images.

Analyser le contenu des dessins suppose d'en dégager les divers thèmes, les mouvements, les idées forces et leur enchaînement. Le contenu est essentiel, il est le révélateur d'informations mais des interférences peuvent venir troubler le travail de l'analyste, « le document apparaît donc comme un ensemble d'éléments qui ne peut se limiter au support et au contenu » (Couzinet, 2004 : 28)⁷⁵¹.

Les dessins sont révélateurs d'indices. Ils sont expressifs et significatifs. En nous appuyant sur notre première partie, nous pouvons dégager différents éléments que nous questionnons. Et c'est en utilisant les langages documentaires et particulièrement les descripteurs de notre proposition de grille d'interprétation que nous allons tenter d'approcher les dessins.

Nos questions de départ cherchent à mettre en évidence les façons de lire des élèves du collège, leurs pratiques individuelles et leurs comportements de lecteurs. Nous avons mis l'accent d'une part sur la pratique de l'observation des corps en lecture et d'autre part sur l'utilisation de l'image comme conscientisation de sa propre pratique. Ces deux idées ont donc mobilisé et enrichi notre questionnement initial. Ainsi nous avons structuré la présentation des résultats en trois parties. Nous allons d'abord voir quel regard portent les jeunes lecteurs sur le livre (chapitre 8), puis nous rendrons compte de leurs pratiques de lecture (chapitre 9), avant d'interroger le dessin comme moyen de médiation et d'observation (chapitre 10).

⁷⁴⁸ COLLEYN Jean-Paul, 2012. Champ et hors champ de l'anthropologie visuelle. *Op. cit*

⁷⁴⁹ WARBURG Aby Moritz, 2012. *L'atlas Mnémosyne*. Dijon : L'écarquillé. 197 p.

⁷⁵⁰ COLLEYN Jean-Paul, 2012. Champ et hors champ de l'anthropologie visuelle. *Op. cit*.

⁷⁵¹ COUZINET Viviane, 2004. Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode, *Communication & Langages*, n° 140, p. 19-29.

Chapitre 8

Regards de jeunes lecteurs sur le livre

Interroger le regard que pose les jeunes sur le livre, c'est questionner la notion de représentation. Chaque reproduction dessinée du livre crée une réalité de ce qu'elle désigne. Tout le monde ne partage pas les mêmes représentations, quand bien même l'objet représenté est le même. Le livre, comme objet appréhendé, est différent pour chacun. Il est décrit, dessiné, de manière personnelle, avec un point de vue et des connaissances propres à celui qui s'exprime. Le résultat de la représentation donne une vision d'une réalité, des intentions par rapport à l'objet représenté, une construction du monde environnant. La pluralité des dessins recueillis nous permet de dégager un certain nombre d'éléments qui nous laissent voir ce qu'est un livre pour les jeunes lecteurs (8.1.) et de souligner le rôle qu'il peut jouer (8.2.).

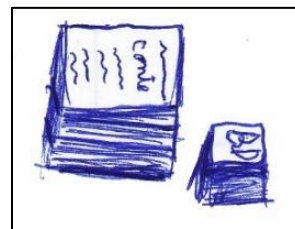
8.1. Qu'est-ce qu'un livre pour un jeune lecteur ? Questions de matérialités, de supports et de contenus

Dans les dessins recueillis, l'objet livre occupe un espace défini, délimité, précis. Le signe représentant le livre, selon la norme acceptée par tous pour la compréhension de l'objet, peut être repéré et identifié en mettant côte à côte un ensemble de dessins. Nous cherchons à retrouver dans chacun d'eux des similitudes de traits et de formes. Dans les dessins d'élèves, la représentation de l'objet livre est tracée le plus souvent sous la forme d'un rectangle vide divisé en deux. Parfois apparaissent des lignes représentant du texte, d'autres fois des cases pour figurer les vignettes d'une bande dessinée ou d'un manga⁷⁵². Des repères visuels structurent ainsi le contenu des livres. Les textes et les images sont positionnés de manière cohérente.

⁷⁵² Manga : bande dessinée japonaise implantée en France dans les années 1990.

Pour certains jeunes, le livre se décrit par la matérialité de son support, quand pour d'autres le contenu est davantage mis en évidence. On remarque ainsi que lorsqu'il est représenté, le contenu est visible de quatre manières différentes : soit par un titre de livre, soit par l'inscription d'un genre littéraire : conte, BD ou bien par des lignes qui représentent du texte, ou encore par un dessin qui laisse supposer qu'il s'agit d'une BD ou d'un manga ou un dessin signifiant permettant de reconnaître un livre de manière précise.

Agathe (dessin n° 1), par exemple, a représenté près d'elle des piles de livres sur lesquelles elle a inscrit le genre auxquels ils appartiennent : les contes et les BD. Cette mention de contenus donne une première indication quant aux lectures des jeunes de onze ans qui entrent au collège. Même si les formats des livres ne sont pas respectés sur son dessin, les contenus sont eux clairement énoncés.

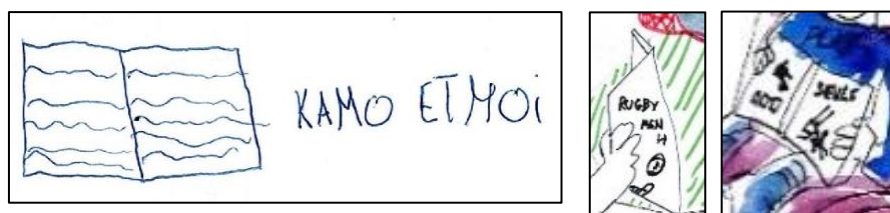


Détail du dessin n° 1



Détails des dessins n° 2 ; 3 ; 14

Si les dessins n° 2 et 3 et 14 ne permettent pas de voir l'intérieur du livre lu, leur matérialité, elle, apparaît de manière forte à travers notamment le dessin des couvertures, du dos et des pages intérieures qui montrent l'épaisseur de l'ouvrage. Comme nous l'avons vu précédemment, le livre quand il est ouvert possède et révèle des caractéristiques qui lui sont propres. Elles apparaissent à travers sa taille, son ossature, ses couleurs, son poids. Le dos du livre représenté par Mathide (dessin n° 2) et par Carla (dessin n° 3) présente bien l'édifice du livre, celui décrit par Valérie Lelièvre comme permettant de réunir les pages et d'assurer « la solidité et la stabilité » de l'ouvrage (Lelièvre, 2007)⁷⁵³.



Détails des dessins n° 8 ; 4 ; 4

Les dessins n° 2 ; 8 ; 4 révèlent de manière explicite les titres des livres représentés. Sur le dessin n° 2 le dos du livre et la quatrième de couverture ne comportent aucun élément de contenu. Au contraire, la première de couverture indique clairement le titre d'un roman de

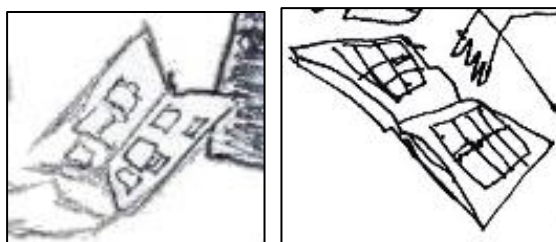
⁷⁵³ LELIÈVRE Valérie, 2007. La page : entre texte et livre. *Op. cit.*

littérature de jeunesse : *Le journal d'un dégonflé*⁷⁵⁴. Ainsi, Quillian (dessin^o 8), inscrit le titre du roman ouvert qu'il a représenté : *Kamo et moi*⁷⁵⁵ de Daniel Pennac. On reconnaît sur le dessin n^o 3 la première de couverture du quatrième tome du récit de *Twilight*⁷⁵⁶ sur laquelle figure une reine d'un jeu d'échec. De la même manière, le dessin n^o14 de l'observateur permet de reconnaître à travers les couleurs de la première de couverture, le roman jeunesse : *L'ami l'iguane* d'Alex Cousseau⁷⁵⁷. Bertrand (dessin n^o 4), lui, laisse apparaître deux titres de bande dessinée : *Rugbymen*⁷⁵⁸ et *Seuls*⁷⁵⁹. Cette manière d'afficher des titres de livre sur les dessins nous fait penser aux travaux de Clara Lévy sur « les livres de chevet » (Lévy, 2015)⁷⁶⁰. Les élèves ont pu noter sur leur dessin le titre de leur livre préféré. Louise a un livre qu'on pourrait qualifier de livre de chevet. Elle tient un carnet dans lequel elle évalue ses lectures (cf. annexe G). L'entretien révèle qu'elle a été initiée à la lecture par un livre qui l'a faite rêver.

Déjà mes parents me lisaient beaucoup de livres petite et j'ai commencé avec des livres imagés (comme beaucoup de monde). Mais mon premier vrai roman, celui qui m'a fait rêver et m'a le plus initié aux plaisirs de la lecture c'est *Narnia*⁷⁶¹. (1400 pages) (Louise 4^e)

D'autres dessins permettent de reconnaître des bandes dessinées, mais Bertrand (dessin n^o 4) est le seul à en donner les titres.

Les dessins du livre de Lilian (dessin n^o 5), comme celui de Kévin (dessin n^o 6) renvoient aux codes de la bande dessinée. La succession des cases qu'ils ont dessinées permet de reconnaître le support.



Détails des dessins n^o 5 ; 6

⁷⁵⁴ KINNEY Jef, 2009. *Journal d'un dégonflé, tome 1*. Paris : Seuil. 223 p.

⁷⁵⁵ PENNAC Daniel, 2007. *Une aventure de Kamo : Kamo et moi*. Paris : Gallimard jeunesse. 88 p.

⁷⁵⁶ MEYER Stephenie, 2012. *Twilight, tome 4 : Révélation*. Paris : Le livre de poche jeunesse. 768 p.

⁷⁵⁷ COUSSEAU Alex, 2008. *L'ami l'iguane*. Arles : Rouergue. 112 p.

⁷⁵⁸ BEKA, POUPARD, 2005. *Les Rugbymen, tome 1 : On va leur mettre les points sur les yeux*. Charnay Les Mâcon : Bamboo. 46 p.

⁷⁵⁹ GAZZOTI Bruno, VEHLMANN Fabien, 2006. *Seuls, tome 1 : La disparition*. Paris : Dupuis. 56 p.

⁷⁶⁰ LÉVY Clara, 2015. *Le roman d'une vie, Les livres de chevet et leurs lecteurs*. Op. cit.

⁷⁶¹ LEWIS Clive Staples, 2005. *Le monde de Narnia*. Paris : Gallimard jeunesse. 868 p.



Détails des dessins n° 1 ; 3 ; 4 ; 8

Plusieurs élèves ont dessiné des lignes ondulées pour représenter le texte sur le support. Les dessins permettent de voir la place qu'occupe le texte dans le livre. Souvent les écritures apparaissent dans les pages intérieures, mais on remarque qu'elles peuvent être de la même façon sur la quatrième de couverture comme sur le dessin n° 1. Les lignes dessinées laissent voir une marge sauf sur le dessin de Quillian (dessin n° 8), sur lequel on remarque que le texte dépasse du support. Si les lignes sont espacées, on note que le texte ne possède pas de marge, il est écrit de bout en bout de la page.

Certains dessins mêlent textes et images.



Détails des dessins n° 3 ; 7 ; 11 ; 14 ; 20

Sur la couverture ou à l'intérieur des pages l'image est présente près des textes. Dans les dessins de l'observateur (dessins n° 7 ; 14) le texte est représenté par le support utilisé pour le dessin : le papier journal. La présence de l'image près du texte peut signifier comme c'est le cas pour le dessin n° 7 de l'observateur qu'il s'agit d'un livre documentaire jeunesse. Si ce livre montre un support imprimé, à côté, on voit un autre support de lecture : la liseuse. Cette diversité des supports est soulignée par les propos de Thomas qui explique sa manière de lire au travers de lectures parcellaires, quotidiennes et omniprésentes, différentes de celle des livres. Les supports et les contenus sont, dans cet exemple, d'une grande variété :

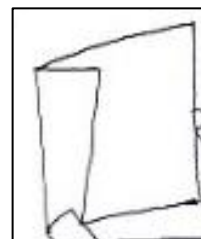


Détail du dessin n° 7

Je lis ce qui est autour de moi : la boîte de céréales Lion au petit déjeuner, les horaires des sonneries, la carte du monde sur le mur de ma chambre, mes devoirs sur mon agenda, les punitions de mon carnet, le journal du collège, le règlement de sécurité à Disneyland Paris, la charte du collégien, la leçon de mon cahier d'histoire, le

dictionnaire des synonymes au CDI, mon manuel scolaire de math, le règlement du collège, une affiche dans les toilettes pour respecter les agents d'entretien, la charte de la salle d'étude, l'emploi du temps des professeurs sur les portes des salles, les titres de livres sur les étagères de ma chambre, la marque sur les vestes et les sacs à dos des élèves et des professeurs (Thomas 5°).

Le fait, pour le jeune de penser le livre avec son contenu textuel lui permet de l'envisager comme un objet structuré en deux parties symétriques. On l'observe d'autant plus lorsqu'on observe le dessin de Sacha (dessin n° 9). Le livre n'est pas pour tous un objet porteur de contenu. Le livre représenté par Sacha n'a pas une matérialité forte et les



pages dessinées sont presque toutes vierges de contenu. Le dos du livre n'apparaît pas, les pages ne sont pas visibles, le livre n'a aucune symétrie sur laquelle pourrait reposer son équilibre. Le lecteur semble avoir en main un livre sans enveloppe corporelle, sans corps, un objet qui s'apparente davantage à une page blanche.

Détail du dessin n° 9

D'autres dessins montrent des livres vides de contenus ou blancs.



Détails des dessins n° 3 ; 9 ; 9 ; 13 ; 15 ; 15 ; 18

Si ces dessins ne révèlent pas de contenu précis, texte ou image, on peut supposer que l'intention de celui qui les a dessinés s'est davantage centrée sur la position prise par le lecteur.

De manière générale, les dessins révèlent que le papier reste le support traditionnel privilégié par les lecteurs adolescents au sein du collège et du CDI et en indiquent un usage encore répandu. Le livre imprimé reste le plus utilisé, notamment pour son confort visuel et

pour sa maniabilité. Cela ne signifie pas que les jeunes ne souhaiteraient pas utiliser d'autres outils comme des tablettes ou des liseuses mais ceux-ci sont encore peu proposés dans ce CDI pour la lecture et pour un usage collectif⁷⁶².

Bien que nous ayons observé des livres vides de contenus, les représentations de livres permettent de reconnaître : des titres clairement identifiés (dessins n° 2 ; 4 ; 8) ; des titres qu'on peut reconnaître par le dessin de la première de couverture (dessins n° 3 ; 14) ; des bandes dessinées identifiées par la présence de cases (dessins n° 5 ; 6) ; des lignes représentant du texte (dessins n° 1 ; 3 ; 4 ; 8 ; 10 ; 13 ; 15 ; 18) ; des représentations faisant apparaître à la fois du texte et des images (dessins n° 3 ; 7 ; 11 ; 14 ; 20).

Des représentations montrent des livres vides ou blancs ne permettant ni l'identification du genre, ni des contenus lus (3 ; 9 ; 13 ; 15 ; 18) ; une représentation du livre vu de dessus ne permet pas de l'identifier (22).

Nous avons vu que pour Robert Estivals, le livre est composé d'une certaine matière lui servant de support, qu'il se présente en feuilles pliées formant des cahiers composés de feuillets comportant plusieurs pages. Avec une couverture, les pages reliées forment un ensemble ou un volume. Sur ce support sont inscrits des signes, un titre, des illustrations (Estivals, 1978 : 19-20)⁷⁶³. Les représentations des livres par les jeunes permettent de dire que pour la majorité le dessin correspond à cette définition. S'il manque parfois d'épaisseur on peut penser que le livre est alors schématisé. Comme nous l'avons dit, le philosophe Alain Milon propose de regarder le livre comme un objet identifiable par tous (Milon, 2007)⁷⁶⁴ avec un espace, une architecture générale, des dimensions qui lui sont propres. En regardant les dessins des jeunes nous pouvons dire que l'objet livre est reconnaissable et pourtant différent à chaque fois.

On peut dire que les dessins nous permettent de reconnaître des supports et des contenus textuels et imagés et d'approcher des types de lecture des jeunes lecteurs. Peut-on trouver dans les dessins des indicateurs du rôle que jouent les livres pour les jeunes lecteurs ?

8.2. Quel rôle joue le livre pour un jeune lecteur ?

Nous avons vu qu'il existe des quantités de raisons de lire et les élèves en donnent plusieurs à travers leurs dessins ou à travers leurs postures. On remarque que c'est souvent à travers la position du corps dessiné ou à travers le regard que se révèle le pourquoi lire.

Plusieurs raisons de lire apparaissent dans le dessin n° 1. En effet, on peut supposer qu'Agathe est en train de choisir le livre qu'elle s'apprête à lire. Elle regarde, feuillette, pour faire son choix. Peut-être cherche-t-elle une information ou bien elle se demande par



Détail du dessin n° 1

⁷⁶² Ils sont aussi peu proposés dans les autres CDI des Pyrénées Orientales.

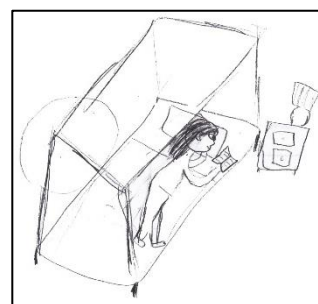
⁷⁶³ ESTIVALS Robert, 1978. *La bibliologie : introduction historique à une science de l'écrit. Tome 1 : la bibliométrie. Op. cit.*

⁷⁶⁴ MILON Alain, 2007. *Entre-ouverture d'espaces multiples. Op. cit.*

quel livre elle va commencer. Ce qui nous amène à penser aux piles à lire (PAL) décrites par les grands lecteurs, une façon de parler de la quantité de livres qu'ils ont choisi de lire. C'est ainsi que parlent notamment les *booktubers*⁷⁶⁵, ces personnes qui consacrent de leur temps à la lecture et à les partager sur leur chaîne *Youtube*. Ils se présentent comme des « fans de livres et de lecture » et lisent pour publier des vidéos sur leurs lectures. Sonia de Leusse, directrice de la revue *Lecture Jeunesse*, observe que par la voix de ces jeunes, la lecture reste toujours une injonction, mais cette fois elle est transmise par des passionnés qui veulent transmettre leur ressenti à une communauté (Le Leusse, 2017)⁷⁶⁶.

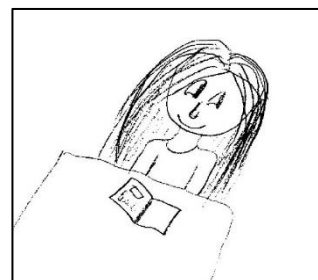
Certains voient dans le dessin n° 1 une manière de chercher son livre préféré, d'autres une préférence du lecteur pour les contes et les bandes dessinées. Ce dessin renvoie à l'image d'une lectrice passionnée, curieuse, une personne qui aime lire. Plus largement, c'est la variété qui est soulignée : « J'aime tout lire » ou « Lectures à volonté » titrent certains lecteurs du dessin. Dans ce dessin, les piles de livres dessinées près du lecteur permettent de donner des raisons de lire.

Certaines positions du corps du lecteur exprimées dans des *verbatim*, ou des titres attribués par les élèves permettent de comprendre le rôle que joue le livre pour les jeunes lecteurs. Manon, par exemple, y trouve un moyen de se poser avant de s'endormir (dessin n°10). La position allongée permet d'associer le livre au repos, au calme, à la sensation d'intériorité et de retour sur soi. Une posture accentuée par le lieu dans lequel elle se trouve : seule dans sa chambre, couchée sur son lit.



Dessin n° 10

Une autre raison de lire apparaît dans le regard d'Eva. Il suggère l'évasion et la rêverie (dessin n° 11). Peut-être n'arrive-t-elle pas à se concentrer ou bien est-elle distraite dans sa lecture. À moins que, comme le proposent d'autres élèves, Eva pense à ce qu'elle lit, elle prolonge sa lecture. D'autres notent le sourire de la jeune fille comme étant le signe d'une lecture plaisir. Elle lit attablée, peut être à son bureau, à la table de la salle à manger, à la cuisine, à l'école, à une table du CDI, peut-être est-ce même une table dédiée à la lecture. Cette lecture évoque pour certains une lecture, plutôt de type scolaire, avant d'aller déjeuner. D'autres voient dans le regard d'Eva une lecture peu concentrée, une lecture timide, discrète. Concernant son regard, un élève écrit :



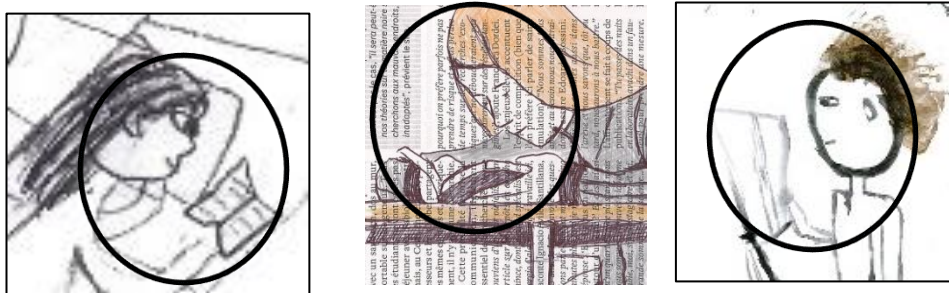
Détail du dessin n° 11

Je lis un livre et je regarde le mur pour faire
une pause (Eliot CM2).

⁷⁶⁵ Audrey, Booktubeuse : Le souffle des mots. Disponible sur : <https://www.youtube.com/user/lesouffledesmots> Consulté le 27 avril 2018.

⁷⁶⁶ LE LEUSSE Sonia, 2017. Les booktubers, nouveaux critiques ?, *Strenae*, n° 12, Disponible sur : <https://journalsedition.org/strenae/1719> Consulté le : 27 avril 2018.

Tous les dessins ne permettent pas de percevoir la bulle mentale. Pourtant dans certains d'entre eux on retrouve ce que les auteurs perçoivent comme un oubli de soi, une coupure avec le monde environnant (Picard, 1995)⁷⁶⁷. On voit dans les dessins n° 10 ; 12 ; 13 une capacité du lecteur à s'isoler, se recentrer, se couper du monde, entrer dans une bulle. Dans ce dessin, la proximité entre le visage et le livre renforce ces sentiments de retrait et de concentration. Le tracé d'un cercle noir permet de visualiser cette bulle et la proximité du lecteur et de son livre. En écho à ces dessins, les propos de Louna éclairent sur un déplacement du ressenti du lecteur, de son espace physique corporel à un espace mental enfermé dans une bulle.



Détails des dessins n° 10 ; 12 ; 13

Aujourd'hui je suis au CDI, il y a beaucoup de bruit, je m'installe sur l'un des canapés puis je sors mon livre : *La guerre des clans*⁷⁶⁸, je lis un mot, deux mots et au fur et à mesure le bruit se dissipe et je m'enferme dans ma bulle où il n'y a que mon livre et moi. Personne n'a le droit de rentrer dans ma bulle. Peu à peu je plonge dans la peau du personnage, je ressens plein de sentiments différents. J'arrive à finir des phrases avant même d'en lire les fins. J'étais en train de lire paisiblement quand la sonnerie a retenti, elle éclate ma bulle et m'en expulse. Je me force à aller en cours (Louna, 5^e).

On perçoit ici l'entrée progressive du sujet dans la lecture. Le corps de l'élève est ancré dans la réalité physique, l'un des canapés du CDI, lui permettant progressivement de se glisser dans sa bulle. Un lieu imaginaire, exclusif n'appartenant qu'au lecteur. Les bruits alentours s'estompent et commencent alors un dialogue, une rencontre entre le lecteur et un texte. À travers ce témoignage ou bien des visages dessins n° 12 ; 10 et 13, on voit comment les jeunes ont une capacité à lâcher prise sur le réel pour s'ouvrir et se concentrer sur un contenu. Par la lecture, les jeunes lecteurs se rendent disponibles, physiquement et

⁷⁶⁷ PICARD Michel, 1995. La lecture comme jeu. Causerie introductive au congrès de l'ABF, Qui lit quoi ?, *Op. cit.*

⁷⁶⁸ HUNTER Erin, 2005. *La guerre des clans, Tome 1 : Retour à l'état sauvage*. Paris : Pocket jeunesse. 302 p.

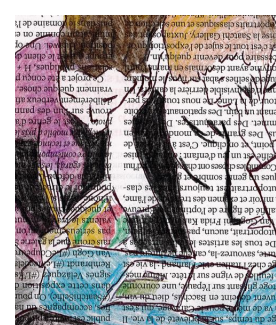
mentalement. Ils font abstraction de ce qui les entoure, s'isolent mentalement du présent-réel. La bulle lectorale révèle une implication du sujet, il se sent concerné, intéressé, entraîné par sa lecture (Jalenques-Vigouroux, Pascual Espuny, 2009)⁷⁶⁹.

Cependant la période de l'adolescence peut être un moment de recul face à la lecture. Le jeune n'arrive plus à trouver la légèreté qui lui permettait de s'isoler et d'entrer dans un autre univers. La conscience qu'il a du monde réel l'empêche de lire. Alyzée raconte que cette période l'a éloignée des livres :

Sur ton autoportrait tu as écrit « adolescence ». Qu'est-ce que ce mot a à voir avec tes lectures ? (enquêteur)
Comme je l'ai dit plus tôt, les livres me déconnectent du monde réel. Or, enfant, personne n'a la notion de la gravité des problèmes, et c'est ce qui fait des enfants des êtres « purs » et innocents, en grandissant, cette notion est plus prise en conscience, et à l'adolescence, c'est là que les enfants apprennent à grandir et faire face aux vrais problèmes de la vie. Cette adolescence m'a donc éloignée des livres (Alyzée, 3^e)⁷⁷⁰.

Nous avons vu que plusieurs auteurs ont étudié cette rupture avec la lecture au moment de l'adolescence. Claude Poissenot (1997)⁷⁷¹ s'est interrogé sur la désertion des jeunes dans les bibliothèques, Pierre Perrier a cherché à comprendre en quoi l'adolescence modifie le rapport à la lecture (Perrier, 2007)⁷⁷². Ce passage de l'enfance à l'âge adulte, l'adolescence est pris en compte par le professeur-documentaliste. Il intervient auprès des jeunes et leur propose des lectures qui correspondent à cette prise de conscience du monde, et à ce qu'Alyzée appelle : « les vrais problèmes de la vie ».

Deux élèves lisent côte à côte, chacun a son propre livre, ils partagent un moment de lecture (dessin n° 14). Bien que la lecture permette de se couper du monde réel elle peut être pratiquée à plusieurs. Si le livre lu n'est pas le même pour les deux lecteurs, le moment, lui, est partagé. Il permet de lire dans une certaine proximité, un rapprochement peut-être même nécessaire à la lecture. Lire à plusieurs permet aux jeunes de partager livres et moments de lecture, particularités propices à des échanges de livres. Cette manière de lire permet un compagnonnage, des jeunes en difficulté peuvent se



Détail du dessin n° 14

⁷⁶⁹ JALENQUES-VIGOUROUX Béatrice, PASCUAL ESPUNY Céline, 2009. Des bulles pour le développement durable, *Op. cit.*

⁷⁷⁰ Extrait de l'entretien avec Alyzée retranscrit en Annexe E.

⁷⁷¹ POISSENOT Claude, 1997. *Les adolescents et la bibliothèque. Op. cit.*

⁷⁷² PERIER Pierre, 2007. La lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et lycées, *Op. cit.*

sentir portés et soutenus dans leur effort de lecture. Les propos de Lucas et de Louise viennent en écho à ce désir de lire à deux ou à plusieurs :

Je n'aime pas lire tout seul (Lucas, 4^e)

Je discute de livres avec beaucoup de monde ! Pas mes parents, car ils en ont marre de m'entendre tout le temps parler de livres. E. et moi, on parle tout le temps de livres ! (D'ailleurs, s'il vous plaît *regard de chien battu* dites à E. d'arrêter les livres de vampires, loup-garou et tout le tralala !) A., qui pendant un moment lisait encore plus de livres que moi ! On parle souvent de livres. Il y a aussi C. (avec elle, c'est livres 24h/24 !) et j'en parle aussi avec L. (Louise, 4^e)⁷⁷³.

Le titre « Maman montre l'exemple » (dessin° 13) a été attribué par un élève qui y voit un adulte qui montre l'exemple de la lecture à des enfants. Les élèves interrogés sur ce dessin y voient des lecteurs concentrés. On peut dire que lire peut être une activité à pratiquer en même temps, au même moment. Certains cherchent à lire pour faire comme les autres. On retrouve dans ces dessins les propos de Silvère Mercier qui oppose deux types de lecture : la lecture intérieure et solitaire à la lecture sociale et partagée dans lequel on perçoit « un plaisir du réseau, de la communauté » (Mercier, 2011)⁷⁷⁴.



Dessin n° 13

C'est ce que nous avons cherché à proposer à travers l'expérience menée au collège Pierre Mendès France : donner à chacun un temps réservé à la lecture. Ce temps permet de se fondre dans la pratique, de ne pas se singulariser mais d'être un lecteur comme les autres, lire pour ne pas se démarquer, suivre un modèle lisant. Cette expérience permet de fédérer, rassembler autour d'une pratique.

⁷⁷³ Extrait de l'entretien avec Louise retranscrit en annexe G.

⁷⁷⁴ MERCIER Silvère, 2011. La lecture à l'ère du numérique : dissolution et réinventions. *Op. cit.*

Synthèse chapitre 8

Regards de jeunes lecteurs sur le livre

Le rapprochement des dessins offre des représentations du livre différentes. La plupart du temps, le livre est reconnaissable sous la forme d'un rectangle divisé en deux. Parfois, le contenu textuel est représenté par des lignes et les illustrations par des cases laissant supposer la lecture d'une bande-dessinée.

Le contenu des livres est représenté par le jeune à travers : un titre, qui peut être celui d'un livre qu'il est en train de lire ou bien le titre de son livre préféré (Lévy, 2015)⁷⁷⁵, un genre littéraire, des lignes montrant plutôt un roman ou des illustrations révélant la lecture d'une bande-dessinée, d'un manga ou d'un documentaire.

La matérialité du support apparaît sur le dessin des couvertures : son dos, son épaisseur, ses pages (Lelièvre, 2007)⁷⁷⁶. On note que le livre imprimé est très présent. Deux dessins seulement représentent des écrans (liseuse, ordinateur ou télévision). La matérialité des livres imprimés suggérée dans les dessins montre des objets structurés en deux parties symétriques. Quand ce n'est pas le cas, le livre ressemble davantage à une page blanche. Ces livres blancs ou vides ne permettent pas de les identifier. Si la représentation des livres manque d'épaisseur, on peut penser que les élèves les ont schématisés et s'ils sont différents sur chaque dessin, ils n'en restent pas moins des objets reconnaissables à chaque fois.

Les dessins révèlent aussi des raisons de lire : par curiosité, par plaisir, pour se détendre avant de s'endormir, pour rêver, s'évader, pour partager des lectures ou des moments de lecture, pour faire comme les autres. La proximité visage-livre montre parfois un isolement

⁷⁷⁵ LÉVY Clara, 2015. *Le roman d'une vie, Les livres de chevet et leurs lecteurs. Op. cit.*

⁷⁷⁶ LELIÈVRE Valérie, 2007. *La page : entre texte et livre. Op. cit.*

comme si le lecteur souhaitait se couper du monde environnant pour se concentrer sur sa lecture, lâcher prise sur le réel pour entrer dans la lecture.

Figure n° 8. Tableau de synthèse : qu'est-ce qu'un livre pour le jeune lecteur ?

	Observation des dessins	Dessin n°
Une matérialité	Représentation du dos, de la couverture, des pages intérieures, de l'épaisseur du livre	2 ; 3 ; 14
Un support de lecture	L'objet livre est reconnaissable et pourtant différent à chaque fois	Sur tous sauf sur certains dessins du dessin n° 19
Un contenu	Titres clairement identifiés	2 ; 4 ; 8
	Titres devinés par la reconnaissance du dessin sur la couverture	3 ; 14
	Genre clairement identifié	1 ; 7
	Bandes dessinées identifiées par la présence de cases	5 ; 6
	Lignes représentant du texte	1 ; 3 ; 4 ; 8 ; 10 ; 13 ; 15 ; 18
	Texte et image représentés	3 ; 7 ; 11 ; 14 ; 20

Figure n° 9. Tableau de synthèse : pourquoi lire ?

	Observation des dessins	Dessin n°
Les rôles du livre	S'informer, répondre à un besoin Lire par curiosité, lire par plaisir	1
	S'endormir	10
	S'évader, rêver	11
	S'isoler, se couper du monde	12 ; 10 ; 13
	Etre ensemble, partager un moment, échanger, faire comme les autres, suivre un modèle lisant. Fédérer, rassembler	14 ; 13

Chapitre 9 Pratiques des jeunes lecteurs

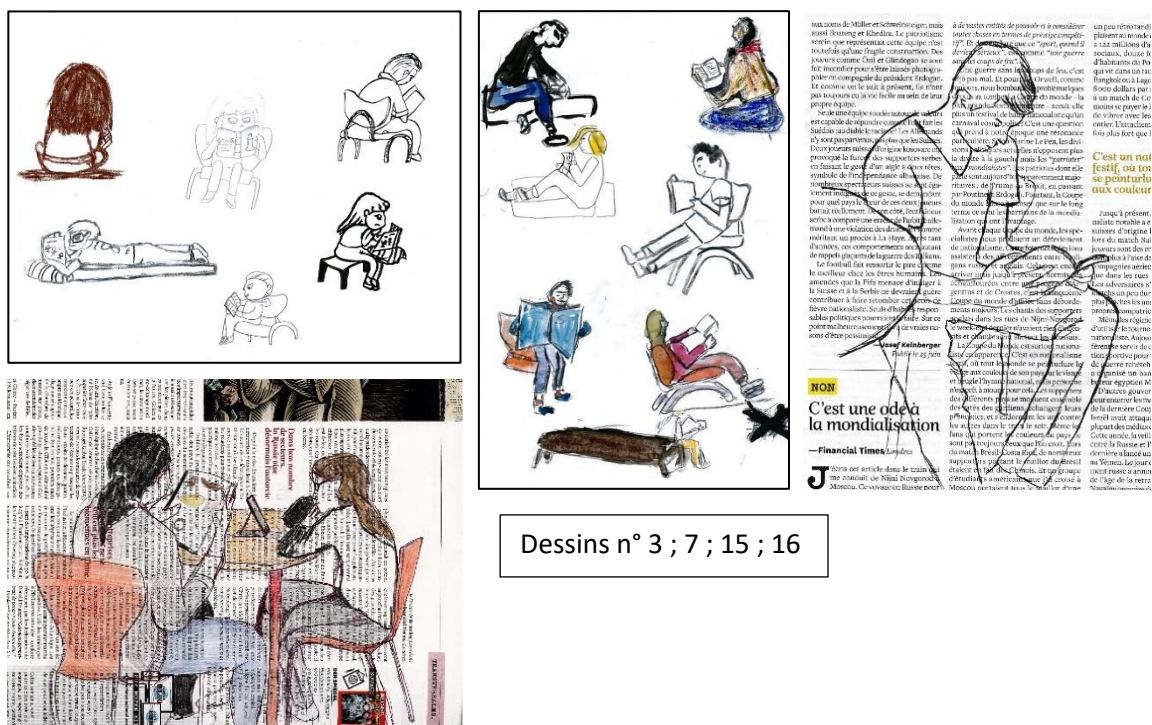
On a pu voir avec Bruno Latour (1996)⁷⁷⁷ que les pratiques rassemblent des lieux, des corps, des groupes, des dispositifs, des textes, des documents. Nous pouvons y ajouter des comportements, des manières d'être à l'espace, des attitudes, des ressentis, des représentations. En elles, on trouve une dimension sociale. Trois indicateurs nous semblent appropriés pour approcher et comprendre les pratiques de lecture des jeunes. Visibles parfois sur les dessins ou livrés dans des *verbatim* que nous avons appelés : « bribes de soi », nous les transcrivons. Ces signes sont : l'environnement dans lequel ils se dessinent en train de lire, c'est-à-dire : leurs espaces de lecture (9.1) ; les attitudes corporelles dans lesquelles ils se mettent en scène (9.2.) ; et enfin, les ressentis qu'ils éprouvent envers la lecture (9.3.).

9.1. Les espaces de lecture

On a pu voir grâce à la lecture des cahiers de bord du chef d'établissement ce qu'il peut nous apprendre du CDI. L'espace documentaire d'un collège ou d'un lycée peut constituer pour le chef d'établissement un lieu clé, important pour la réussite des élèves et un dialogue entre le chef et le professeur-documentaliste peut faire du CDI un lieu premier dans la continuité de la formation à la lecture. La lecture et l'analyse des cahiers de bord nous apprennent un certain nombre d'informations concernant la relation du chef d'établissement avec les différents personnels, et on a le sentiment qu'il existe une certaine inquiétude concernant le CDI. Un courrier du Président du Conseil général permet d'attester de la pauvreté du fonds documentaire au 9 octobre 2006. Alors que plusieurs courriers et documents de différents enseignants attestent de leur investissement dans l'aménagement des nouveaux locaux et de leur entrée en fonction sur leur nouveau poste, on peut déplorer de ne trouver aucune trace des besoins concernant le CDI, aucune demande de la part du professeur-documentaliste nouvellement nommé.

⁷⁷⁷ LATOUR Bruno, 1996. Sur la pratique des théoriciens. *Op. cit.*

En réfléchissant à l'espace CDI et à ses appropriations nous soulignons les apports de ces cahiers. Les appropriations des espaces et notamment de l'espace documentaire dépendent largement du regard du chef d'établissement. Si nous avons abordé les rôles des architectes, des professeurs-documentalistes et des usagers, nous voyons, à travers la pensée d'un chef d'établissement, tous les enjeux d'une attention donnée à l'espace que l'on souhaite construire. Les personnels enseignants qui se sont investis dans l'aménagement des lieux ont permis de faire avancer la réflexion sur leur construction et d'apporter des modifications. La création de l'établissement est le résultat de cette discussion entre tous les intervenants : chef d'établissement, personnels enseignants, architectes. Du côté des élèves, que pouvons-nous dire de leurs représentations de l'espace documentaire ? Comment le perçoivent-ils ? Pour eux, constitue-t-il le seul lieu de lecture ?



Dessins n° 3 ; 7 ; 15 ; 16

Au collège Pierre Mendès France, les élèves investissent le CDI pour y lire. Les dessins n° 3, 4, 7, 9, 12, 13, 15, 16 attestent de ces moments de lecture dans l'espace documentaire. Ils transparaissent au travers des postures et du mobilier. La représentation de plusieurs élèves sur la même feuille permet de voir comment ce lieu d'accueil révèle une communauté de lecteurs. On peut voir chacun dans sa propre pratique et percevoir ses petits rituels décrits par Thierry Grillet (2012)⁷⁷⁸. Les élèves interrogés à propos du dessin d'Iris (dessin n° 15) voient des élèves « concentrés », « tranquilles », « bien assis ». Ils remarquent le mobilier sur lequel les lecteurs sont représentés.

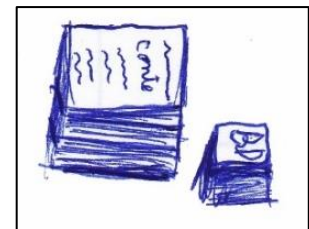
⁷⁷⁸ GRILLET Thierry, 2012. À l'heure des machines à lire. Petite anthropologie de la lecture, *Revue de la BNF*, n° 41, p. 36-45.

J'étais assis, j'entendais tous les bruits que faisaient les personnes du CDI autour de moi. Je me plongeais dans le livre et je m'imaginai l'histoire dans ma tête. J'étais en train de lire ! Dès que je commençais à lire le livre, l'histoire vivait. Parfois, j'entendais ma voix intérieure lire à ma place. À certains moments je m'imaginai la scène que je lisais se réaliser dans mes pensées (Elias 5^e).

Les dessins et les *verbatim* décrivent une ambiance de lecture. Par manque d'entraînement ou de concentration, le lecteur peut perdre le fil de sa lecture. Lire demande des efforts et les bruits environnants peuvent empêcher le lecteur de se concentrer. Le bruit peut se dissiper si le lecteur arrive à en faire abstraction :

Dès que j'étais en train de lire, le bruit que faisait le CDI s'atténuait et devenait sourd. Mais quand j'ôtai ma tête des lignes du livre, j'entendais tous les bruits qui m'entouraient revenir. Je commençais à penser à autre chose, comme si le livre avait disparu (Luc, 5^e).

Sur le dessin d'Agathe (dessin n° 1), les piles de livres représentées : livres de contes et BD, font dire à ses pairs qu'Agathe se trouve, bien qu'aucun indice ne le confirme, dans un lieu dans lequel elle a accès à une grande quantité de livres, comme par exemple : une BCD⁷⁷⁹, un CDI ou une bibliothèque.



Détail du dessin n° 1

On a pu voir que l'espace documentaire est révélé par les mouvements humains qui s'y déploient ; il trouve son sens et son identité à partir des actions qui s'y déroulent : « l'espace est un lieu pratiqué » (Certeau de, 1980)⁷⁸⁰. En ce sens le CDI est un lieu pratiqué.

On peut dire que le CDI constitue aussi un lieu de savoir au sens que lui donne Christian Jacob (Jacob, 2014)⁷⁸¹ puisqu'ils viennent s'informer au travers de leurs lectures. Les pratiques des jeunes montrent qu'ils ont des attentes par rapport à ce lieu et aux documents qu'ils contiennent (Després-Lonnet, 2014)⁷⁸². Il constitue aussi un lieu de pratiques puisqu'il englobe des acteurs, des activités, des comportements, des compétences professionnelles, des normes et des rites (Augé, 1992⁷⁸³ ; Goffman, 1973⁷⁸⁴).

⁷⁷⁹ BCD : Bibliothèque Centre Documentaire : espace documentaire implanté dans les écoles primaires à partir de 1975 à titre expérimental. Dix ans après, elles sont officialisées par circulaire ministérielle.

LAMBERT-CHESNOT, Odile, 1986. L'ABC des BCD, *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 1, p. 64-69.

⁷⁸⁰ CERTEAU Michel de, 1980. *La Culture au pluriel*. Paris : C. Bourgois. 256 p.

⁷⁸¹ JACOB Christian, 2014. *Qu'est-ce qu'un lieu de savoir ? Op. cit.*

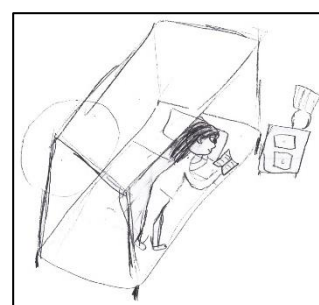
⁷⁸² DESPRÉS-LONNET Marie, 2014. *Temps et lieux de la documentation. Transformation des contextes interprétatifs à l'ère d'internet. Op. cit.*

⁷⁸³ AUGÉ Marc, 1992. *Non-lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité. Op. cit.*

Par ailleurs, la pluralité des documents révélés par les dessins montre des collections et si on ne voit pas dans les dessins un espace de travail clairement défini on peut imaginer un fonds documentaire. En effet, les livres dessinés rassemblés et organisés forment « des collections pluridisciplinaires, inscrites sur différents types de supports, et destinées à des publics variés » (Fabre, Gardiès, 2009 : 84)⁷⁸⁵ qui suppose un espace documentaire.

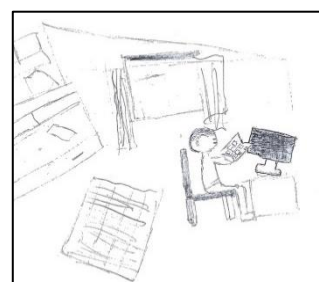
Un autre espace de lecture représenté par les jeunes dans leurs dessins est leur espace privé, intime : leur chambre. La représentation des espaces de lecture se retrouve à travers la mise en scène d'un décor, d'un mobilier : un lit, une table, un bureau, une chaise, qui permettent de reconnaître ce lieu. Ici il s'agit de la chambre de l'adolescent.

Le dessin n° 10 réalisé par Manon révèle une posture allongée sur le côté, couchée, remarquée par plusieurs élèves. Cependant c'est essentiellement le moment de la lecture qui est questionné : « elle lit la nuit », « elle lit parce qu'elle a sommeil », « elle lit pour rêver », « elle lit pour s'endormir », sont autant d'éléments qui reviennent quand il s'agit de décrire ce dessin. Cette position du corps fait dire à quelques élèves qu'il s'agit d'un



Dessin n° 10

moment de détente. Si on interroge des élèves du même âge que Manon (dessin n° 10) à propos des dessins du corpus, c'est celui dans lequel ils se reconnaissent le plus. En effet, 32 élèves sur 37 interrogés s'identifient à ce lecteur. On peut donc supposer que les jeunes lecteurs lisent surtout dans leur chambre et dans leur lit.



Dessin n° 5

Parallèlement, ce qui est mis en avant par les élèves qui décrivent le dessin de Lilian (dessin n° 5), c'est une lecture près d'un écran d'ordinateur ou à côté d'un écran de télévision. Le jeune garçon représenté est tantôt qualifié de joueur lecteur, de « lecteur *gameur* », ou de « geekteur », une contraction du mot anglais *geek* - qui attribue à un individu de grandes connaissances en informatique, en jeux vidéo, en nouvelles technologie - et de

lecteur. Il lit au lieu de jouer au jeu vidéo, remarque un des élèves. Certains se demandent si les deux activités sont mises en parallèle ou en concurrence, d'autres si cette lecture a lieu après une journée d'école. Ces commentaires laissent entrevoir des pratiques plurielles. Bien que pratiquée dans un même espace : la chambre, le premier lecteur représenté (dessin n° 10) est allongé, il semble prendre le temps de lire, dans une posture de détente, sa pratique semble être une habitude prise alors que le second lecteur (dessin n° 5), semble mettre en concurrence lecture et écran. Sa lecture semble être contrainte, dans une attente de pouvoir consacrer du temps aux écrans ou aux jeux vidéo.

⁷⁸⁴ GOFFMAN Erving, [1959] 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1, La présentation de soi*. *Op. cit.*

⁷⁸⁵ FABRE Isabelle, GARDIÈS Cécile, 2009. Dispositifs info-communicationnels spécialisés et ambition cognitive : exemple de l'enseignement agricole. *Op. cit.*

Les dessins de Manon (dessin n° 10) et de Lilian (dessin n° 5) présentent un espace intime de la lecture dans lequel les adolescents aiment lire, il s'agit le plus souvent de leur chambre, ils se représentent assis ou allongé dans leur lit ou assis sur une chaise. Ces dessins sont une manière pour les lecteurs de penser leur environnement spatial, leur espace de lecture. Autour d'eux s'organise concrètement une ambiance qu'ils veulent profitable à la lecture (Proust, [1919] 1992)⁷⁸⁶. On a pu voir comment le lecteur s'installe dans une réalité, un environnement, un décor, qui peut venir le perturber, l'interrompre ou bien le conforter. Il s'invente un espace personnel, intime, un cadre qu'il fait sien, et s'il arrive à s'appropriier un texte, ce lieu aura participé à former des circonstances favorables (Lelièvre, 2007⁷⁸⁷ ; Barbier, 2016⁷⁸⁸ ; Barbier, 2015⁷⁸⁹). Ce décor est verbalisé par Lina :

Je lis à voix haute avec ma lampe à côté de
moi (Lina, 4^e)

Bien que difficilement perceptible dans les dessins, le temps est présent à travers des indices comme l'éclairage ou la lumière naturelle. Peuvent-ils nous ramener au temps de la lecture et nous permettent-ils d'en rapprocher ces bribes de récits de lecteur ?

J'aime bien m'endormir très tard pour finir
un livre (Zia, 4^e)

J'aime prendre le temps de lire (Juliana, 4^e)

⁷⁸⁶ PROUST Marcel, [1919] 1992. Journées de lecture. *Dans : Pastiches et mélanges*. Paris : Gallimard. 286 p. (L'imaginaire).

⁷⁸⁷ LELIÈVRE Valérie, 2007. La page : entre texte et livre. *Op. cit.*

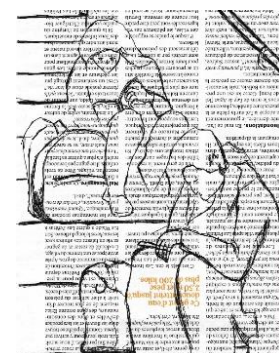
⁷⁸⁸ BARBIER Frédéric, 2016. *Histoire des bibliothèques. D'Alexandrie aux bibliothèques virtuelles*. Paris : Armand Colin. 304 p. (U. Histoire).

⁷⁸⁹ BARBIER Frédéric, 2015. *Histoire des bibliothèques : d'Alexandrie aux bibliothèques virtuelles*. (Durée : 1heure 11minutes). Disponible sur : <https://www.franceculture.fr/conferences/ecole-nationale-des-chartres/histoire-des-bibliotheques-dalexandrie-aux-bibliotheques> Consulté le 19 avril 2017.

Si les adolescents ne lisent ni dans l'espace documentaire du collège, ni dans leur chambre, il peut arriver qu'on les voit lire dans des espaces non réservés ordinairement à la lecture. Quand on leur laisse le choix, les jeunes lecteurs aiment pratiquer d'autres postures dans d'autres lieux de lecture. Ainsi l'expérience de lecture menée au collège leur a donné cette occasion. Ils ont investi la salle polyvalente (dessin n° 14), la cour de récréation, les couloirs ou encore les escaliers (dessin n° 17). Certains s'en sont emparés et ont apprécié lire autrement, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur. On remarque que lire de manière différente c'est d'abord pour le lecteur se poser à même le sol. Cette manière de lire dans un espace non réservé spécifiquement à la lecture nous renvoie à ce que dit Alain Milon lorsqu'il évoque les lieux dans lesquels on trouve les livres comme dans les bibliothèques ou les centres de ressources et les lieux dans lesquels on ne les attend pas. On peut rapprocher cette idée au lieu dans lesquels lisent les jeunes comme la salle polyvalente ou l'escalier du collège (Milon, 2007)⁷⁹⁰.



Détail du dessin n° 14



Détail du dessin n° 17

9.2. Les attitudes

Selon le centre de ressources textuelles et lexicales, l'attitude est la « manière de tenir son corps, la position que l'être animé lui donne, par ses propres réactions, sans contrainte extérieure ». Elle se traduit par la « position du corps guidée et contrôlée par la sensibilité posturale et orientée en vue de la perception et de l'action⁷⁹¹ ». L'attitude est une manière de se tenir qui correspond à la fois à un état d'âme, à une émotion et à un sentiment. Au sens figuré, l'attitude est une « disposition d'esprit [...] qui porte à agir d'une manière ou d'une autre ». Nous verrons d'abord quelles sont les manières de lire des jeunes observés.

9.2.1. Les manières de lire

Pour observer les manières de lire nous nous inspirons de la façon de procéder des chercheurs dans leur observation des publics des musées. La difficulté réside dans l'appréhension de leur diversité. Muriel Molinier note comment les musées ouverts à tous, prennent en compte une pluralité de publics et cherchent à s'adapter à différents profils de

⁷⁹⁰ MILON Alain, 2007. Entre-ouverture d'espaces multiples. Dans : MILON Alain, PERELMAN Marc. *Le livre et ses espaces*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Nanterre, p. XI-XVI.

⁷⁹¹ CNTRL: Trésor de la langue française. Outils et Ressources pour un Traitement Optimisé de la Langue. Disponible sur: <http://www.cnrtl.fr>. Consulté le 18 mai 2017.

visiteurs (Molinier, 2017)⁷⁹². Comment approcher dans notre étude la diversité des jeunes lecteurs ? Nous avons expérimenté au collège Pierre Mendès France un temps de lecture : le même temps pour tous les élèves et adultes de l'établissement, durant lequel nous avons observé les manières de lire.

La lecture est parfois lente à se mettre en place, nous remarquons que cela dépend à la fois du groupe de lecteurs, de leur âge, de leur niveau scolaire, de l'ambiance de la classe et de l'heure à laquelle se déroule le temps de lecture. Lorsque ce sont des élèves de quatrième et de troisième qui sont concernés, certains essaient de résister pour ne pas venir s'asseoir, ils traînent dans les couloirs. D'autres commencent à s'installer sans livre et puis au bout d'un moment une voix s'élève :

Il faudrait peut-être que je prenne un livre...
(Loïc, 3^e)

Certains s'interrogent sur l'endroit qui leur convient le mieux pour lire :

Je peux m'asseoir sur le canapé ? On n'est pas bien sur une chaise, on est mal dessus...
(Jules, 4^e)

D'autres encore jouent avec leur montre et calculent le temps qu'il reste avant la délivrance. À l'inverse, quelques-uns ont dans leur sac un livre et paraissent fiers de le sortir. De manière ostentatoire, ils s'installent, jouent un instant avec leur marque-page. Ces manières d'être, nous renvoient aux travaux de Pierre Lévy qui en s'intéressant aux émetteurs et aux récepteurs d'informations, parle d'une « jungle peuplée d'acteurs polymorphes » (Lévy, 1989)⁷⁹³. Il a établi une comparaison entre différents chercheurs d'informations, les lecteurs, à trois sortes d'animaux qui tentent de « pourvoir à leur nourriture de mille manières différentes ». Ainsi, l'herbivore broute, reste assis devant sa télé toujours devant le même programme, devant la même chaîne ; l'abeille, elle, butine, essaye une grande quantité de fleurs, elle est très sélective sans *a priori*, elle *zappe*, car « butiner implique le survol », le lecteur abeille navigue à vue, il « glane quelques phrases ici ou là ». Quant au prédateur, lui, il « cherche une proie spécifique ». Si Pierre Lévy pose cette typologie animale en s'intéressant au réseau de banques de données, il nous paraît aisé de transposer ces comparaisons aux lecteurs de livres.

L'observation des corps lecteurs nous renvoie à cette catégorisation. Pour les uns, il s'agit d'une stabilité, d'un ancrage dans le réel pour se sentir happé vers un ailleurs, d'un ancrage qui pourrait donc être comparé à celui de l'herbivore évoqué par Pierre Lévy. Parfois, les corps réagissent à l'immobilité par un tremblement mécanique d'une jambe, un affaissement, des regards dans le vague, des sourires ou des soupirs. Pour les autres, l'immobilité les gêne, ils ressentent une envie irrépressible de bouger ou de se lever. Ils trouvent un prétexte pour se mouvoir : l'impression d'immobilité engendre un mal-être qui les

⁷⁹² MOLINIER Muriel, 2017. Inverser la relation public/musée dans une médiation culturelle engagée. Dans : MAIRESSE François (dir.). *Définir le musée du XXI^e siècle : matériaux pour une discussion*. Paris : ICOFOM. p. 246-249.

⁷⁹³ LÉVY Pierre, 1989. Remarques sur les interfaces, *Réseaux*, Interactivité, Vol. 7, n° 33, p. 7-26.

pousse à se lever pour changer de livre ou chercher un mouchoir. La pluralité des livres proposés au CDI incite les élèves à se lever pour changer souvent de livres. La salle de classe au contraire incite davantage à une lecture prolongée et plus posée. Il y a moins de livres à disposition. Chacun est invité à apporter le sien. Tous sont assis sur des chaises devant une table. L'offre documentaire du CDI tant au niveau des sièges que des documents proposés rend le lecteur plus « volage », moins concentré. Au sens de Pierre Lévy, ce lecteur agirait comme une abeille. Eliseo Véron dans ses travaux sur la presse écrite s'est intéressé à la relation entre les producteurs d'information et les lecteurs, un lien qu'il appelle « le contrat de lecture ». Les organes de presse, les éditeurs, les équipes de rédaction cherchent à établir une relation particulière avec leur lectorat. Pour lui, chaque titre de presse a ses spécificités, son propre contrat de lecture qui permet de fidéliser son lectorat et de le rendre moins volage (Veron, 1985 : 75)⁷⁹⁴. Lire au CDI et lire dans une salle de classe renvoie à des pratiques différentes. Le lieu et la position du corps influencent la lecture.

Après avoir dévoré plusieurs livres, une élève de troisième a cherché pendant un moment une nouvelle lecture, puis a emprunté un roman. Elle l'a commencé déjà depuis plusieurs jours. Elle entre la première dans le CDI encore inoccupé, le sort de son sac, le montre rapidement et lance :

Il est génial ce bouquin ! (Estelle, 3^e)

Elle file s'asseoir sur une chaise, avant de plonger dans sa lecture : *Treize petites enveloppes bleues* de Maureen Johnson⁷⁹⁵. Assise à l'une des tables rondes, elle pose son bras gauche sur la table, croise les pieds et plie légèrement le livre pour commencer à lire. Elle a trouvé sa proie et s'installe dans sa posture de lecteur pour la dévorer.

L'abeille décrite par Pierre Lévy pourrait être rapprochée d'un modèle exploratoire proposé par Marcia Bates. S'intéressant à la recherche d'information, elle présente dès 1989 le « berrypicking ». Elle se focalise sur l'utilisateur et compare donc la recherche d'information à une cueillette de baies éparpillées. Ce-dernier commence sa recherche à partir d'un premier besoin d'information qu'il conceptualise. La consultation de ces premiers résultats lui offre de nouvelles pistes de recherche qui l'amène à requalifier sa recherche. Cette méthode qui tend à rendre compte du chemin, plus ou moins hasardeux, parcouru par le chercheur d'information, introduit le phénomène de sérendipité (« fortuité » pour les québécois) : l'art de trouver ce qu'on ne cherchait pas initialement (Bates, 1989)⁷⁹⁶. Ce terme de « sérendipité » nous vient de l'anglais *serendipity*. Il est défini par Horace Walpole, homme de lettres du XVIII^e siècle, dans une lettre du 28 janvier 1754. Il explique comment il l'aurait emprunté à la lecture d'un conte persan datant du XIV^e siècle (Namian, Grimard,

⁷⁹⁴ VERON Eliseo, 1985. L'analyse du « contrat de lecture » : une nouvelle méthode de positionnement des supports de presse, Dans : Institut de Recherches et d'Études Publicitaires. *Les médias. Expériences recherches actuelles, applications*. 527 p.

⁷⁹⁵ JOHNSON Maureen, 2007. *Treize petites enveloppes bleues*. Paris : Gallimard jeunesse. 360 p. (Pôle Fiction).

⁷⁹⁶ BATES Marcia, 1989. The design of browsing and berrypicking Techniques for the online search interface, *Online Review*, Vol. 13, n° 5, p. 407-423.

2013)⁷⁹⁷. En sciences sociales, la paternité de l'usage de ce terme revient au sociologue Robert Merton (Merton, Barber, 2006)⁷⁹⁸.

Si nous revenons à la comparaison des lecteurs avec la « jungle peuplée d'acteurs polymorphes », on observe par moment, durant l'expérience de lecture, de petits bruits indiquant la lecture ensemble, côté à côté, on entend de rares chuchotements, - sur leurs lectures ? - des pages qui tournent, un élève qui se mouche, qui tousse. Il arrive que des questions percent ce silence précaire :

Ça veut dire quoi « émeraude » ? (Samira, 6^e)
Et « paradoxe » ? (Tony, 6^e)
Je ne comprends pas : « en voie d'extinction » ? (Elia, 6^e)

D'autres élèves n'arrivent pas à quitter le réel, ils ne peuvent s'empêcher de discuter, d'échanger, de briser le silence. Un autre demande s'il peut aller fermer la porte qui communique avec une autre salle de cours dans laquelle un professeur fait la classe, le bruit gêne sa lecture. Deux élèves comparent à voix basse le nombre de pages qu'ils ont lues ; deux autres chuchotent, ils préfèrent ne pas lire. Si certains ont du mal à respecter le silence et ressentent une nécessité de parler, d'autres arrivent à entrer dans une bulle et à s'absenter du réel pour quelques minutes.

La fin de la lecture contraste toujours avec la minute calme qui précédait la rupture du temps de la lecture. D'abord des étirements, l'agitation, le raclement des chaises sur le sol, le son des voix, autant de résonances qui rompent et marquent la séparation entre la tension de la lecture et la cessation de l'activité. Que pouvons-nous dire des attitudes corporelles dans l'acte de lire ?

9.2.2. Les attitudes corporelles

En 1976, Georges Perec interroge la manière d'être du lecteur. Il ne s'agit pas de voir comment le lecteur reçoit le message qu'il lit mais ce qui se passe quand il lit. Voilà en substance ce qu'il écrit : « un travail reste à faire, me semble-t-il, sur l'aspect efférent de cette production : la prise en charge du texte par le lecteur. Ce qu'il s'agit d'envisager, ce n'est pas le message saisi, mais la saisie du message, à son niveau élémentaire, ce qui se passe quand on lit : les yeux qui se posent sur les lignes, et leur parcours, et tout ce qui accompagne ce parcours : la lecture ramenée à ce qu'elle est d'abord : une précise activité du corps, la mise en jeu de certains muscles, diverses organisations posturales, des décisions, séquentielles, des

⁷⁹⁷ NAMIAN Dahlia, GRIMARD Carolyne, 2013. Pourquoi parle-t-on de sérendipité aujourd'hui ? Conditions sociologiques et portée heuristique d'un néologisme « barbare », *SociologieS*. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/sociologies/4490> Consulté le 30 mai 2017.

⁷⁹⁸ MERTON Robert K., BARBER Elinor, 2006, *The Travels and Adventures of Serendipity : a study in sociological semantics and the sociology of science*. Princeton : Princeton University Press. 313 p.

choix temporels... » (Perec, 1976 : 10)⁷⁹⁹. En effet, comme dans l'écriture et dans le dessin, dans la lecture, le corps est acteur, il est le support d'une individualisation. L'acte de lire nous amène à penser une description anthropologique du geste du lecteur. Comment lisent-ils ? Nous pouvons porter notre attention à la décomposition des gestes de lecture et à la posture du corps du lecteur en train de lire. Les pratiques de lectures : feuilletée, en diagonale, scrupuleuse, sérieuse, scolaire, plaisir, analytique, personnelle, en groupe, silencieuse, orale, partagée ou isolée laissent deviner des postures très différentes puisque les lecteurs ne s'installent pas en lecture de la même façon selon le support ou selon la nature du document consulté. Le support conditionne une certaine manière de lire, une posture, une position du corps. C'est ainsi qu'Alberto Manguel dans *Une histoire de la lecture* décrit une communauté universelle de lecteurs. Il prend l'exemple d'Aristote et le décrit « une main pendante, abandonnée, et l'autre soutenant son front, le jeune Aristote, assis sur un siège rembourré et les pieds confortablement croisés, lit alanguiné, un papyrus déroulé sur ses genoux » (Manguel, 1998 : 17)⁸⁰⁰.

Le corps est largement étudié par les chercheurs dans différentes disciplines tant en philosophie, qu'en géographie, en anthropologie ou dans les arts. Marcel Mauss (1872-1950), dans *Les techniques du corps*, explique par exemple, comment l'ensemble des *habitus* du corps renvoie à une technique qui s'enseigne et dont l'évolution n'est pas finie. Il utilise ce terme d'*habitus* emprunté à Aristote (384-322 av. JC) pour traduire l'*hexis*, terme grec, traduit par *habitus* signifiant habitude, acquis, faculté de chaque individu. Ces habitudes n'ont rien d'automatique, elles varient en fonction des individus, en fonction aussi des sociétés, des éducations, des convenances, des modes, des prestiges⁸⁰¹. Marcel Mauss évoque plus précisément la technique de la nage qui se perfectionne avec le temps et propose de l'étudier par la photographie et le cinéma (Mauss, 1967 : 30-31)⁸⁰². On peut se demander si la pratique de la lecture constitue aussi une technique du corps. Peut-elle se perfectionner et qu'en révèle le dessin ?

Pour sa part, Maurice Merleau-Ponty écrivait que le corps de l'homme « n'est pas d'abord dans l'espace il est à l'espace » (Merleau-Ponty, 1945)⁸⁰³. La philosophe italienne Michela Marzano s'interroge : comment un individu peut-il mettre à distance et visualiser, ce corps dans lequel il vit ? (Marzano, 2010)⁸⁰⁴. Comment le pense-t-il alors ? Ce corps considéré par Robyn Longhurst comme « la plus petite entité géographique » (Longhurst, 1994)⁸⁰⁵. Cette géographe, parle du corps comme d'un espace dans l'espace (Johnston,

⁷⁹⁹ PEREC Georges, 1976. Lire : esquisse socio-physiologique, *Esprit, Lecture II : le texte dans l'espace*, n° 1, janvier, p. 9-20.

⁸⁰⁰ MANGUEL Alberto, 2012. *Une histoire de la lecture. Op. cit.*

⁸⁰¹ Pierre Bourdieu (1930-2002) développera la notion d'*habitus* dans l'ensemble de son œuvre et notamment dans *Le sens pratique* (Bourdieu, 1980).

⁸⁰² MAUSS Marcel, 1967. *Manuel d'ethnographie*. Paris : Payot. 264 p.

⁸⁰³ MERLEAU-PONTY Maurice, 1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard. 531 p. (Bibliothèque des idées).

⁸⁰⁴ MARZANO Michela (dir.), 2007. *Dictionnaire du corps*. Paris : Presses Universitaires de France. 1048 p. (Quadrige).

⁸⁰⁵ LONGHURST Robyn, 1994. Dans : HOYEZ Anne-Cécile, 2014. Le corps comme espace en soi et espace à soi ? Regards géographiques sur la complexité d'une pratique corporelle mondialisée : le yoga. *L'information géographique*, n° 1, Vol. 78, p. 57-72.

Longhurst, 2010)⁸⁰⁶. Le corps prend de la place, écrit le géographe Vincent Coëffé. Il vit dans un espace et interagit avec lui. Il y établit des connexions (Coëffé, 2014)⁸⁰⁷. Il est une médiation entre soi et les autres, entre soi et le monde extérieur (Barthe-Deloizy, 2013)⁸⁰⁸.

Penser le corps dans une posture ce n'est pas se centrer sur le document mais s'intéresser à la façon dont le lecteur le lit, la façon dont le corps s'en empare et dont l'individu entre en lecture. Le lecteur et le document forment un tout. La sociologue Mariangela Roselli propose une description du lecteur attendu en bibliothèque : « lire en bibliothèque présuppose de faire silence, de rester concentré et immobile et surtout de choisir une solitude élective » (Roselli, 2016)⁸⁰⁹. Ce qui nous intéresse ici c'est l'immobilité suggérée. Le corps du lecteur est-il si immobile ? Lorsque le lecteur est plongé dans la lecture, il adopte une posture qui, nous semble-t-il, peut changer durant le temps de la lecture. L'observateur examine le lecteur de manière à ressentir ce qu'il exprime, communique par et avec son corps dans une tension due à la lecture.

Avant d'entrer en lecture, le lecteur cherche sa posture, un confort, une position qui lui correspond. En fonction des contextes, la position du corps varie : assis, couché, debout, isolé, en public, en solitaire ou entre amis. Puis le lecteur cherche à se rendre mentalement disponible. La position de son corps, sa posture peut l'y aider. Certains lecteurs ont besoin de sentir leur corps posé, stabilisé, ancré dans un réel pour pouvoir se déplacer ensuite dans la lecture. L'objet livre peut imposer ses contraintes au lecteur : s'il est lourd, volumineux, à dissimuler (Gaspari, 2016)⁸¹⁰. La recherche de la lumière peut aussi participer comme donnée technique à la prise de position.

Le geste entendu comme mouvement du corps, se fait en lecture, souvent de manière inconsciente. Cela le rend difficile à mesurer, à quantifier ou à saisir. Comme une danse, les gestes sont une suite de coordinations physiques qui impliquent l'ensemble du corps ou peuvent apparaître comme de micro gestes. Ces mouvements peuvent être brefs ou durer plusieurs minutes. Certains mouvements peuvent être directement liés à la lecture : diriger son regard, suivre les mots, avec un stylo ou une souris d'ordinateur, pencher la tête ou tourner les pages. D'autres gestes, au contraire, en sont plus éloignés.

Pour Jean-Marie Goulémot, chacun possède une « disposition personnelle » (Goulémot, 2003 : 121)⁸¹¹ dans sa manière de lire. Il rejoint Thierry Grillet, directeur de la diffusion culturelle de la BNF, qui explique comment chaque individu possède ses « petits

⁸⁰⁶ JOHNSTON Lynda, LONGHURST Robyn, 2010. *Space, place, and sex*. Lanham (Md.) : Rowman & Littlefield Pub. 195 p. (Why of where).

⁸⁰⁷ COËFFÉ Vincent, 2014. Le corps, un objet scientifique venu au monde, *L'information géographique*, n° 1, Vol. 78, p. 6-26.

⁸⁰⁸ BARTHE-DELOIZY Francine, 2013. *Les spatialités du corps : des pratiques ordinaires aux expériences extrêmes*. Habilitation à diriger les recherches. Bordeaux : Université Michel de Montaigne - Bordeaux III. 278 p.

⁸⁰⁹ ROSELLI Mariangela, 2016. La bibliothèque dans les quartiers populaires. *Mondes sociaux*. Disponible sur : <http://sms.hypotheses.org/8718> Consulté le : 08 mai 2017.

⁸¹⁰ Le Centre de Recherche en Poétique, Histoire Littéraire et Linguistique (Université de Pau et des Pays de l'Adour) a organisé deux journées d'étude le 7 octobre et le 9 décembre 2016 sur « Le corps du lecteur et ses représentations dans les littératures de langue française et anglaise ».

⁸¹¹ GOULÉMOT Jean-Marie, 2003. De la lecture comme production de sens. Dans : CHARTIER Roger (dir.). *Pratiques de la lecture*. Paris : Payot. p. 119-131. (Petite bibliothèque Payot ; 167).

rituels privés de mise en condition pour la lecture » (Grillet, 2012)⁸¹². Pour Jean-Marie Goulémot, le corps lisant est en mouvement, il fatigue, somnole, baille, éprouve des douleurs, des picotements ou souffre de crampes. Ce chercheur croit en une institution des corps lisant et il explique qu'une histoire des représentations, des poses/pauses de lecture « à valeur de modèles de l'acte de lire nous apprendrait beaucoup [...] il suffit de regarder une photographie d'écrivain prise au siècle dernier pour comprendre et voir ce qu'on entend physiquement – et donc idéologiquement – par lire. On nous impose – qui est ce on ? – des attitudes lisantes : lectures rêveuses (Baudelaire, Hugo), lectures profondes (la tête entre les mains), lectures absentes (Jean Lorrain, le visage fardé, mollement allongé sur son sofa...). Nous nous plions à des modèles, à une typologie des actes de lecture que véhiculent toutes les formes de l'iconographie publique et l'institution scolaire » (Goulémot, 2003 : 121, 122)⁸¹³. Dans cet extrait, des modèles, à travers notre histoire personnelle et à l'école, participeraient à notre perception et à nos propres représentations du corps lisant. Une réflexion qu'on peut rapprocher du dessin n° 13.

Dans le même sens, pour Charles Darwin, chaque action, chaque geste de l'homme, chaque expression, serait à rattacher à un vestige d'évolution d'un comportement ancien (Darwin, 1998)⁸¹⁴. Vers 1870, Charles Darwin a ouvert la voie à l'éthologie. Il a étudié les comportements propres aux animaux et aux individus. Il s'est attaché notamment à comprendre l'expression des émotions chez l'homme et les animaux. Ce travail lui a paru difficile tant les mouvements du visage sont délicats et fugaces. L'observation rigoureuse est rendue complexe. Il a observé différents individus, des enfants, des aliénés, différentes ethnies et les a rapprochés à des œuvres d'art pour étudier leurs traits et leurs attitudes. Pour illustrer les mécanismes de la physionomie, Charles Darwin a recours à des dessins et à des photographies révélant des portraits d'hommes et de femmes dont il décrit les expressions dans le détail (Mépris, dégoût : 277 ; Terreur : 324 ; Horreur : 330)⁸¹⁵.

On sait depuis longtemps, par les travaux ethnographiques (Bateson, Mead, 1942)⁸¹⁶, que le geste fait l'objet d'un apprentissage dans la famille : les parents transmettent ainsi une culture gestuelle de la société dans laquelle ils ont évolué en tant que savoir social.

Si Pierre Bourdieu (1979)⁸¹⁷ suggère que la transmission culturelle s'opère essentiellement de manière osmotique, c'est-à-dire que les objets culturels, du fait de leur simple existence, exercent un effet éducatif sur les descendants, Hugues Draelants et Magali Ballatore semblent être d'accord pour affirmer que les effets de l'environnement sur les pratiques des enfants ne sont pas suffisants pour faire naître des pratiques culturelles « certes un enfant a plus de chances de devenir lecteur s'il voit quotidiennement ses parents lire et vit entouré de livres à sa libre disposition tant il est vrai que la socialisation passe en partie par imitation et imprégnation ». Mais pour eux, cet environnement ne suffit pas à lui seul. Ces

⁸¹² GRILLET Thierry, 2012. À l'heure des machines à lire. Petite anthropologie de la lecture, *Revue de la BNF*, n° 41, p. 36-45.

⁸¹³ GOULÉMOT Jean-Marie, 2003. De la lecture comme production de sens. *Op. cit.*

⁸¹⁴ DARWIN Charles, 1998. *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Paris : Ed du CTHS. 407 p. (Format ; 29).

⁸¹⁵ DARWIN Charles, 1998. *Ibid.*

⁸¹⁶ BATESON Gregory, MEAD Margaret, 1942. *Balinese character, a photographic analysis*. New York : The New York academy of sciences. 277 p. (Special publications of the New York academy of Sciences ; 2).

⁸¹⁷ BOURDIEU Pierre, 1979. Les trois états du capital culturel, *Op. cit.*

auteurs insistent sur la nécessaire transmission d'un goût de la lecture qui suppose un « investissement parental conséquent qui demande du temps » (Draelants, Ballatore, 2014)⁸¹⁸. À l'appui d'autres travaux (Pasquier, 2005⁸¹⁹ ; Lahire, 1998⁸²⁰) les auteurs montrent combien l'éducation familiale est aujourd'hui concurrencée par d'autres formes de socialisation notamment par les médias et la pression des pairs.

Le corps présenté comme modèle vivant renvoie à la notion de représentation qu'Ervin Goffman décrit comme « la totalité de l'activité d'une personne donnée, dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon un des autres participants » (Goffman, 1973 : 23)⁸²¹. Ainsi, la personne qui lit et qui se sait regardée est en représentation. Le premier sens du mot « personne » signifie « masque » (Park, 1950)⁸²². Le lecteur mis en scène peut être entendu comme un acteur en représentation. S'il joue son rôle pleinement, alors, la situation observée peut devenir en elle-même un spectacle. Alors que nous disent les dessins des comportements des lecteurs et du rapport qu'ils entretiennent avec les livres ?

Si chaque dessin isolé fixe un mouvement dans le temps, les dessins réunis permettent de rassembler une suite de gestes de lecteurs. Le corps vécu représenté montre une manière d'être en présence au monde. Il apparaît comme un signe révélant un rapport avec ce qui est extérieur au corps. Tous les dessins révèlent un rapport du corps au livre. Ce lien est plus ou moins fort, plus ou moins distant, et on pourrait imaginer une échelle sur laquelle on peut placer cette distanciation corps/livre. On aurait un rapport qui se déclinerait de la façon suivante : juxtaposé, intime, familier, relié, rapproché, parallèle, touché, déconnecté, absent.

La posture agenouillée de cette jeune lectrice renvoie à l'idée de prière. Installée devant deux piles de livres, elle lit un livre. Les trois religions monothéistes que sont : le judaïsme, le christianisme et l'islam sont des religions du livre qui défendent l'idée selon laquelle la vérité viendrait du Livre. La prière suit des rituels précis et demande aux fidèles, appelés aussi : « les gens du Livre » (Chelhod, 1959)⁸²³, d'exécuter des gestes fixés par la tradition. Les attitudes et les gestes sont décrits comme étant la prosternation et l'agenouillement. Dans le dessin n° 1, la lectrice agenouillée, a le buste redressé, les orteils repliés, les bras levés, elle tient son livre à la hauteur de son visage, lui donnant un caractère sacré. Ce sont autant de détails qui laissent penser à une personne priant.



Dessin n° 1

⁸¹⁸ DRAELANTS Hugues, BALLATORE Magali, 2014. Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique, *Op. cit.*

⁸¹⁹ PASQUIER Dominique, 2005. *Culture lycéenne : la tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement. 180 p. (Mutations).

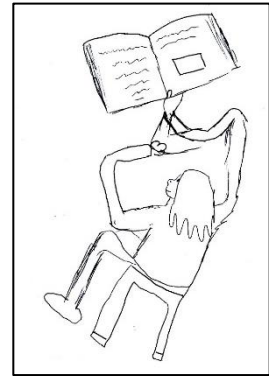
⁸²⁰ LAHIRE Bernard, 1998. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan. 271 p. (Essais & recherches. Sciences sociales).

⁸²¹ GOFFMAN Erving, [1959] 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1, La présentation de soi*. *Op. cit.*

⁸²² PARK Robert Ezra, 1950. *Race and Culture*. Glencoe, Ill., The Free Press, 249 p.

⁸²³ CHELHOD Joseph, 1959. Les attitudes et les gestes de la prière rituelle dans l'Islam, *Revue de l'histoire des religions*, Tome 156, n° 2, p. 161-188.

Un autre jeune lecteur semble se balancer ou peut-être perd-il l'équilibre. Certains parlent de lui comme d'un « acrobate », d'un « gymnaste », d'un « contorsionniste », d'un « lecteur élastique », d'un « un yogi ». D'autres voient en lui un lecteur « maladroit », « gêné », « embarrassé », « ennuyé », quand un autre explique : « elle se place pour bien lire ». Beaucoup notent « un livre vivant », « prêt à faire chuter le lecteur », ou « un livre qui veut emmener le lecteur en voyage ». Un autre élève voit dans ce lecteur « quelqu'un qui n'arrive pas à se concentrer, une personne agitée, un lecteur en difficulté ». La superposition des tracés accentue le mouvement, ce qui fait dire à un élève qu'il s'agit d' « une lecture à trois bras », et à un autre que c'est une « lecture méli-mélo ». Le livre semble gêner le lecteur, l'ambarasser.



Dessin n° 20

Pour les jeunes, tourner le dos peut signifier que le lecteur « souhaite s'isoler pour se concentrer », ou se tourner « parce qu'il a honte de lire » ou qu'il « souhaite délibérément cacher ce qu'il est en train de lire ». Dans ces dessins, seule une partie du document lu apparaît le reste est caché par le corps du lecteur. Cette posture de dos fait dire à certains que le lecteur est en train de boudier ou choisit de se détourner pour lire parce qu'il est discret ou timide, comme si le caractère déterminait la manière de lire.



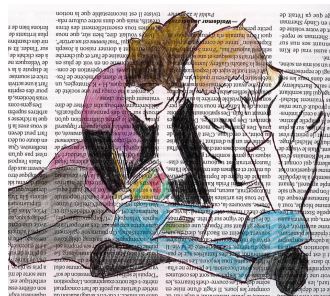
Détails des dessins n° 3 ; 4 ; 18 ; 21

Ce rapport du corps au livre peut par moment ressembler à une danse gestuelle. La pluralité des dessins nous permet d'insister sur des gestes et des attitudes. La lecture se lit dans ces dessins comme une suite d'actions. D'aucuns prétendent qu'elle serait passive. Barbara Formis et Julie Perrin choisissent de prendre le lecteur pour un danseur : « on peut imaginer que son corps s'éveille, s'exprime en une myriade de gestes personnels et vivants » (Formis, Perrin, 2007)⁸²⁴. Le corps n'est donc pas immobile quand on lit. Si le corps semble danser, c'est qu'il réagit à la lecture. Les dessins qui révèlent le mieux, selon nous, cette danse gestuelle sont ceux des sujets lisant vus par leurs pairs. La pluralité des postures, des visages,

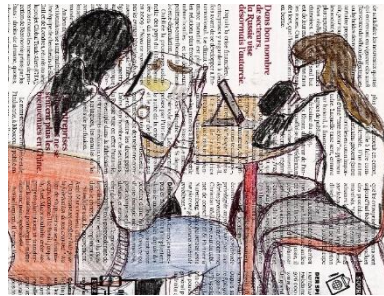
⁸²⁴ FORMIS Barbara, PERRIN Julie, 2007. La lecture comme geste, Proceedings Re-thinking Practice and Theory, International Symposium on Dance Research, Society of Dance History Scholars, p. 273-281.

des expressions dessinées permet de les mentaliser comme s'il s'agissait d'une même personne lisant. Les dessins des mains permettent de voir comment le lecteur s'empare du support, la tête est une fois penchée en avant, une autre rejetée en arrière, on voit une jambe fléchie, puis d'autres croisées. La tête peut être appuyée sur la main (dessins n° 7 ; 14), éloignée ou rapprochée du support.

La lecture peut être perçue comme une danse à deux ou à plusieurs. Les corps sont alors plus ou moins rapprochés les uns des autres. C'est ce qu'illustre notamment le dessin de l'observateur intitulé *Lire à deux* (dessin n° 14).



Détail du dessin n° 14

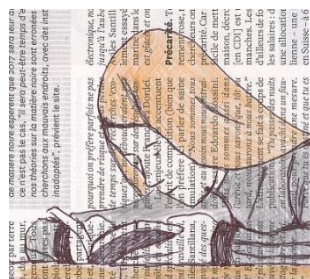


Détail du dessin n° 7

La façon de saisir le livre change d'un dessin à l'autre : avec les mains ou du bout du vêtement parfois (dessin n° 21). Certains lecteurs pour se soustraire au monde réel et pour entrer dans la lecture, s'approchent physiquement du livre, leur visage est très près du livre. Leur prise en main du livre est évidente et précise et leur regard est dirigé vers le contenu du livre.



Détail du dessin n° 15



Détail du dessin n° 12



Détail du dessin n° 3



Détail du dessin n° 3

Des dessins ci-dessus on peut dire que le regard des lecteurs est le plus souvent orienté vers le texte lu, on peut rapprocher encore ces dessins :



Détails du dessin n° 13

La prise en main du livre, le regard orienté vers le contenu ou encore la proximité du support au visage, sont autant d'éléments qui montrent et soulignent un intérêt du lecteur, un investissement, une concentration, une attention soutenue. La lecture entraîne une participation active du sujet lui demandant : un effort de mémoire, de reconnaissance visuelle et des repères temporels, de coordination entre l'œil et le cerveau... (Boimare, 2005)⁸²⁵. Autant de tensions qui s'activent à une très grande vitesse et posant sur le visage du lecteur une attention réflexive, un regard vigilant ou un mal être.

Quand je lis, je suis concentrée sur les
ponctuations, les intonations pour m'aider
dans le roman (Romane 4^e).

Cependant, bien que nous remarquons des lecteurs actifs dans les dessins au travers de certains gestes, certains regards et comportements, l'ensemble des dessins réalisés ne montre pas de lecture relevant d'une recherche d'informations. En effet, la recherche demande une capacité à trier, identifier, classer, ordonner des éléments, les hiérarchiser, les structurer. Cette activité spécifique à la recherche documentaire n'apparaît pas de manière claire dans les dessins. Par exemple les lecteurs représentés n'utilisent pas de matériel d'écriture.

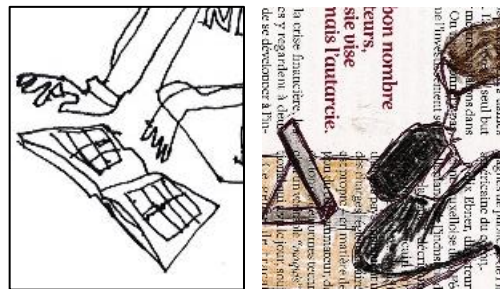
⁸²⁵ BOIMARE Serge, 2005. De la difficulté d'apprendre à lire, *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 61, n° 3, p. 97-102.

Si certains lecteurs paraissent concentrés, le regard orienté vers le texte lu, certains autres regards sont dirigés vers un ailleurs. On peut supposer qu'ils n'arrivent pas à se concentrer ou bien qu'ils font une pause dans leur lecture.



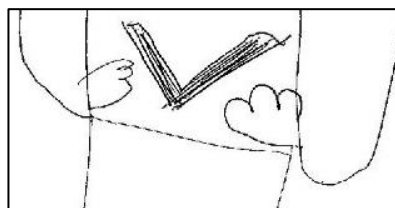
Détail du dessin n° 8 ; 11 ; 19 ; 22

Si la plupart des lecteurs dessinés tiennent leur livre à une ou des deux mains, d'autres n'ont aucun contact physique avec l'objet livre ce qui fait dire aux élèves observateurs qu'il est difficile de lire sans les mains.

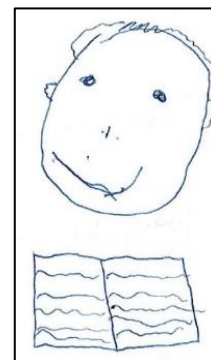


Détail du dessin n° 6 ; 7

Parfois même le livre semble voler (dessins n° 8 ; 22)



Détail du dessin n° 22 ; 8



ou tomber littéralement des mains du lecteur (dessin n° 19).

Détail du dessin n° 19



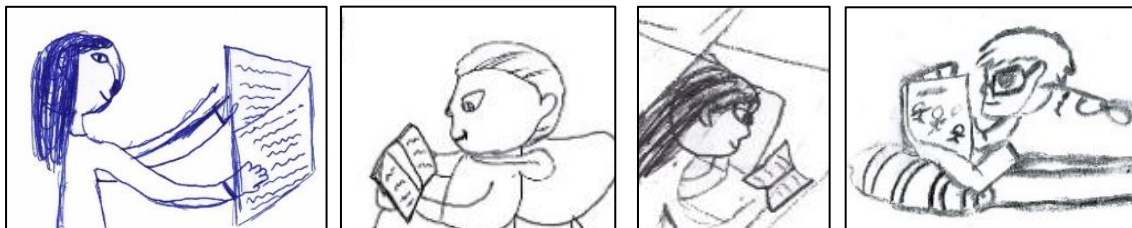
Plusieurs élèves ne voient pas de livre sur ce dessin : ils pensent que le V représenté est un logo, une marque sur le vêtement du jeune garçon (dessin n° 22). Le détail ci-contre du dessin 19 montre un lecteur appuyé sur un coussin. Le livre n'est pas visible sur ce dessin au point de se demander s'il s'agit vraiment d'un lecteur. C'est aussi l'occasion pour nous d'interroger les ressentis des jeunes lecteurs.



Détail du dessin n° 19

9.3. Les ressentis des jeunes lecteurs

Les dessins révèlent une intériorité, quelque chose de l'ordre de l'intime et de la connaissance de soi. Par leur pluralité, ils rendent compte d'autant d'individualités et de ressentis différents de vécus de la lecture. Pour certains, elle est plutôt vécue comme une épreuve, pour d'autres au contraire c'est un moment de plaisir de bien être parfois même de joie. Ces ressentis se lisent sur les dessins à travers notamment des expressions des visages. Par exemple, les élèves interrogés sur le dessin de Carla (dessin n° 3) notent les attitudes changeantes sur les visages des lecteurs : tantôt tristes, tantôt heureux. Des bribes de récit de soi permettent de comprendre ce que ressentent les jeunes lecteurs quand ils lisent.



Détail des dessins n° 1 ; 3 ; 10 ; 3

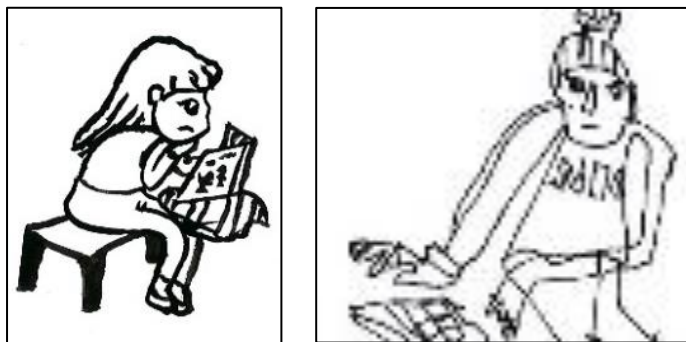
Le sourire est tantôt franc, tantôt plus léger mais perceptible.

Parfois mon corps éclate de rire à l'intérieur de moi, car mon livre me fait rire. Mais quand un personnage meurt, je ressens de la tristesse en moi comme si c'était un membre de ma famille qui mourait (Andréa, 5^e)

Lorsque je lis, je ressens beaucoup de choses que je ne ressens que rarement dans la vraie vie, comme l'adrénaline, le courage ou le fait de connaître ses propres limites. Je ne saurais pas dire, comment se manifestent ces ressentis mais ils me protègent du monde cruel, à l'extérieur et apportent un peu de

rêve et d'ordre dans mon esprit (Alyzée, 3^e
Extrait de l'entretien)

Le déplaisir ou la neutralité des expressions peuvent expliquer une lecture contrainte ou ennuyeuse.



Détail des dessins n° 3 ; 6

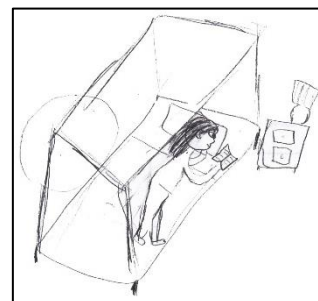
J'ai aucun plaisir de lecture déclare (Nicolas, 4^e).

Quand je lis dans ma tête, je me perds dans les lignes (Florence, 4^e)

Certains élèves reconnaissent n'avoir jamais ressenti du plaisir à lire. Ils se désintéressent de la lecture, choisissent d'y renoncer. Certains adolescents n'ont pas envie de lire, ils trouvent mille excuses pour expliquer cette attitude. Ils disent avoir « la flemme », que : « les livres sont trop gros », qu'ils ont trop de pages, que c'est écrit trop petit, qu'il y a trop de mots qu'ils ne comprennent pas. Ou trop souvent parce que... et impossible de formuler davantage leur pensée, parce qu'ils n'ont pas les mots pour exprimer leur aversion, leur détachement, voire leur dégoût.

Outre les expressions des visages, les ressentis peuvent être perçus à travers des détails du dessin ou une vision d'ensemble.

La description faite par les pairs du dessin n° 10 réalisé par Manon est largement marquée par des possessifs : je lis « mon » livre, dans « mon » lit, dans « ma » chambre. Plusieurs élèves auraient souhaité titrer ce dessin : « mon livre et moi », nuancé en son livre, sa chambre. Ces possessifs créent un rapprochement du livre et du lecteur, un rapport au livre accentué par des mots et expressions comme : solitude, silence, dans son monde.



Détail du dessin n° 10

Lire, ça fait oublier le stress de la journée (Camille, 5^e)

On peut joindre ce dessin à des mots d'élèves. L'un d'eux, plus à l'aise dans l'exercice d'écriture sur soi -ils sont peu nombreux- écrit :

Visage aux cils froncés, regardant scrupuleusement les pages, pliant son livre en deux pour voir les derniers mots d'une page cachés par l'ombre (Simon, 3^e).

On sent dans cette écriture une mise à distance du sujet par rapport à lui-même, une observation extérieure de son propre corps et de ses propres expressions de lecteur. On devine l'attention aigüe du lecteur, sa concentration à travers l'adverbe employé : « scrupuleusement », ainsi que le temps passé à lire. On sent aussi l'investissement du corps entier, à travers ce mouvement : quand il choisit de plier le livre pour voir les mots cachés par l'ombre. L'élève, en peu de mots, a réuni à la fois ce dont il a besoin pour lire : de la lumière, du temps et le portrait de celui qu'il a été pendant la lecture : concentré, disponible et sérieux.

Cette ambiance et les ressentis que procurent le dessin n° 10 contrastent avec le dessin n° 19. Les élèves interrogés sur le dessin d'Arthur (dessin n° 19) entendent « du bruit », y voient « du bazar ». Certains observent des personnes qui réfléchissent, qui pensent peut-être à leur lecture ou à plein d'autres choses qui n'ont rien à voir avec leur livre. D'autres élèves notent que des personnes n'arrivent pas à lire. Un des élèves intitule cet ensemble de dessins : « L'inverse de lire » tant il ne reconnaît pas l'activité. Ces commentaires donnent à penser que la lecture serait, dans la représentation des élèves, un espace ordonné, stable, calme quand la non lecture renverrait, au contraire, à un espace désordonné, confus, agité, chaotique.



Détail du dessin n° 19

Que ce soit à travers les dessins, l'attribution de titres ou l'écriture des bribes de soi, les adolescents évoquent la lecture à travers des sentiments ambivalents voire contradictoires qui la font apparaître alors comme une activité double. D'un côté, elle paraît merveilleuse, passionnante, intéressante, sans fin, plaisante, tranquille, libératrice ; d'un autre côté, elle semble ennuyeuse, triste, fatigante, effrayante, angoissante, irritante.

Synthèse chapitre 9

Pratiques des jeunes lecteurs

Les pratiques se découvrent à travers des espaces, des attitudes corporelles et des ressentis. Ces éléments sont visibles dans les dessins et dans l'analyse des cahiers de bord d'un chef d'établissement. L'espace documentaire est un lieu de lecture construit notamment par le dialogue entre le chef d'établissement et le professeur-documentaliste. C'est ce que révèle l'analyse des cahiers de bord du premier chef d'établissement du contexte étudié.

Les élèves viennent lire au CDI : lieu de lecture, de recherches documentaires et de travail parfois en groupe, n'en faisant pas systématiquement un espace silencieux. Le CDI est reconnaissable à travers la représentation de son mobilier : bancs, fauteuils, tapis ; reconnaissable aussi par les piles de livres et la variété des documents montrant un ensemble de collections ; reconnaissable enfin par des mouvements humains qui s'y déploient.

La chambre constitue un autre espace dans lequel les jeunes se représentent lecteurs. Cet espace révèle un autre décor, d'autres objets, un autre mobilier. On entre dans une intimité de lecture, une ambiance différente de celle dessinée dans les dessins de l'espace documentaire. Les dessins de l'observateur montrent encore d'autres espaces dans l'établissement non réservés d'ordinaire à la lecture : la salle polyvalente et un escalier.

Les attitudes ou manières d'être nous renvoient à la catégorisation faite par Pierre Lévy voyant, dans les usagers, une « jungle peuplée d'acteurs polymorphes » (Lévy, 1989)⁸²⁶. Comment les jeunes lisent-ils ? Leurs gestes varient d'un individu à un autre, en fonction de leur éducation, de leur pratique de la lecture. Tous les dessins révèlent un rapport du corps au livre plus ou moins distant. Ce rapport est tantôt juxtaposé, tantôt intime, tantôt familier ; il peut être quelquefois déconnecté voire absent. Certains lecteurs paraissent embarrassés par le livre (dessins n° 20 et 22), d'autres ne le tiennent pas dans leurs mains, ils n'ont aucun contact avec lui. Sur l'un des dessins, le livre semble même absent (dessin n°19). Ces manières d'être

⁸²⁶ LÉVY Pierre, 1989. Remarques sur les interfaces, *Op. cit.*

sont étudiées en parallèle avec les expressions des visages qui expriment des ressentis : on y lit tantôt du plaisir à lire, une certaine curiosité, tantôt une lecture subie ou ennuyeuse.

Tous les éléments que nous avons pu mettre en lumière demandent de revenir sur notre méthode pour réinterroger le dessin. Que peut-il nous apporter en tant que moyen de médiation et comme matériau d'observation ?

Figure n° 10. Tableau de synthèse : pratiques des jeunes lecteurs

	Observation des dessins	Dessin n°
Des espaces de lecture	<p>La chambre Reconnaissance du mobilier : lit ; table de chevet ; bureau Lieu privé, intime, calme, privilégié pour lire</p> <p>Le CDI Reconnaissance du mobilier : bancs, tapis, fauteuils, tables Piles de livres, pluralité des documents, collections L'espace documentaire est un lieu pratiqué Mouvements humains</p> <p>Ailleurs Lire autrement, d'une manière différente, dans une posture différente, à même le sol, dans un escalier, une salle polyvalente non réservée d'ordinaire à la lecture</p>	<p>5 ; 10</p> <p>3 ; 4 ; 7 ; 9 ; 12 ; 13 ; 15</p> <p>14 ; 17</p>
Des attitudes	<p>Comportement : ensemble des réactions d'un individu Manières d'être : petits rituels, habitudes Façon dont le corps s'empare du livre, gestualité Attitudes corporelles : Manière de tenir son corps, position du corps orienté en fonction d'une action Posture : position du corps, il vit dans un espace et interagit avec lui.</p>	<p>1 ; 3 ; 4 ; 6 ; 7 ; 8 ; 10 ; 11 ; 12 ; 13 ; 14 ; 15 ; 16 ; 17 ; 18 ; 19 ; 20 ; 21 ; 22</p>
Des ressentis	<p>Intériorité, disposition intérieure acquise d'une personne envers elle-même ou de tout élément de son environnement qui encourage une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable » (Legendre, 2005)⁸²⁷. L'attitude, contrairement à la pratique, renvoie à une posture liée à un contexte déterminé et a un rapport fort avec l'environnement. Les ressentis se lisent au travers des expressions des visages, des regards aussi indiquant tantôt le plaisir, la souffrance, tantôt l'amusement.</p>	<p>1 ; 3 ; 6 ; 10 ; 19</p>

⁸²⁷ LEGENDRE Renald, 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation. Op. cit.*

Chapitre 10

Le dessin comme moyen de médiation et matériau d'observation

Nous commençons par aborder le dessin comme objet de médiation (10.1.), avant de voir comment il peut être choisi comme corpus de recherche (10.2.), puis nous proposons de penser l'analyse des dessins (10.3.).

10.1. Le dessin comme médiation

Le professeur-documentaliste conduit l'élève vers la découverte, la prise de conscience de son propre itinéraire de lecteur. Il le guide dans son cheminement de lecture. L'un des objectifs du professionnel consiste à proposer des lectures à tous les élèves quel que soit leur rapport au livre et à la lecture. Il apprend à connaître ses publics, questionne leur parcours, communique sur leur expérience de lecteur et leurs pratiques afin de pallier un possible vide de lecture. Le rôle de médiateur du professeur-documentaliste apparaît à la fois à travers son discours, les consignes qu'il donne oralement et à l'écrit mais aussi par son action, ses gestes d'enseignant. La médiation opère à travers le phénomène de l'énonciation, les mots sont ses premiers outils. Elle est mobilisée par une intention, celle de l'enseignant, et la présence même des élèves, sujets et acteurs de cette médiation. La médiation, entendue comme processus de relation, met en œuvre l'action des élèves dans un cadre de contraintes et de références (Caune, 2017 : 64)⁸²⁸. La médiation suppose que l'élève s'investisse.

Le dessin nous semble être une manière de faire raconter l'adolescent par lui-même. Il est aussi une porte d'entrée vers les représentations de ce que le sujet s'imagine de la lecture.

⁸²⁸ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. Op. cit.

Certes la gestuelle, la rythmique des corps, la résonance et la vibration de la parole du professeur-documentaliste peuvent venir interférer dans le cadre de référence de l'élève qui dessine. Conscient de cette limite, il nous semble néanmoins que les autoportraits écrits ou dessinés font apparaître des expériences de lecteurs. Le jeune peut témoigner à travers des indices d'une connaissance de l'histoire de l'objet livre, des supports de lecture différents et de ce qu'il lit. Le dessin explique une action du corps lecteur, un rapport sensitif au livre, un besoin du lecteur de toucher le livre, de s'en approcher ou au contraire de s'en éloigner ou encore de le partager avec un autre. Les élèves racontent un moment vécu de lecture par le dessin, ils retracent une expérience de lecture. L'idée consiste à modéliser une pratique de façon la plus vraie à leurs yeux, la plus sincère possible.

Nous leur demandons de dessiner ce que représente pour eux l'acte de lire. Ce que c'est qu'être lecteur, quels sont les ingrédients nécessaires ou les besoins spécifiques de l'individu pour lire. Il est entendu que cette activité n'a aucune incidence sur leurs résultats scolaires⁸²⁹. Cette approche de la scène de lecture correspond assez bien à ce que des élèves de collège peuvent entreprendre afin de témoigner de leurs propres pratiques de lecture. En effet, tout élève scolarisé est engagé dans un processus de lecture et dispose d'une conscience de lui en tant que lecteur qui le rend capable de s'imaginer et de se représenter de manière graphique en train de lire. Quelles que soient les raisons qui l'amènent à lire, on peut supposer qu'il puisse dessiner son corps lecteur et se raconter lecteur. Ce portrait prendrait alors une forme autobiographique et informerait sur sa manière d'être en lecture. Il témoignerait de la même manière, d'un temps, d'une époque. La réalisation d'autoportrait par les élèves permet d'interroger le regard que porte le lecteur adolescent sur lui-même. Cette représentation révèle des expériences différentes. Lui demander de dresser son propre portrait est une manière de le faire se raconter.

Concernant la production de l'image elle-même, Maria Giulia Dondero, chercheur en sémiotique de l'image, parle d'un acte d'instanciation des images, entendu comme acte d'inscription d'un phénomène sur un support qui est censé en enregistrer les traces (Dondero, 2010)⁸³⁰. L'image devient nécessaire au chercheur pour démontrer ou invalider quelque chose. C'est ainsi qu'on peut comprendre l'indicialité comme l'ensemble des traces de l'instanciation. En effet, le dessin réalisé témoigne de supports de lecture différents, des typologies de lectures aussi. Dessiner ou se dessiner c'est une façon de donner au lecteur l'occasion d'être le spectateur de ses propres actions, de ses propres mouvements, de ses propres émotions. Le corps du lecteur est, au sens premier, le médium d'une émotion et d'une énergie qui circule pendant l'expérience de la lecture. Il prend du recul, se souvient, mentalise sa corporéité, ses mouvements, sa gestuelle, ses mimiques, son intériorité avant de les représenter sur le papier. Ce premier pas vers la recherche identitaire de l'individu lecteur peut permettre de percevoir, au moins partiellement, les difficultés ou les facilités de lecture et tout ce qu'elle peut impliquer pour un élève : effort, concentration ou solitude forcée. Le dessin peut faire apparaître un bien-être ou un malaise qui n'est pas exprimé, verbalisé.

⁸²⁹ À un seul moment, une des activités a eu lieu dans le cadre d'un cours d'arts plastiques. L'enseignant a choisi d'évaluer les dessins des élèves. Cela sera précisé dans le contexte de réalisation du dessin.

⁸³⁰ DONDERO, Maria Giulia, 2010. Sémiotique de l'image scientifique, *Signata*, n° 1, p. 111-175.

Selon Jean Meyriat, le document est un « objet sur lequel sont enregistrés des signes représentant de l'information » (Meyriat, 1993 : 152)⁸³¹. Cette définition prend en compte à la fois l'objet documentaire comme support matériel et son contenu comme composante sémique et informationnelle. Mais le document est un objet dormant, latent, dans la mesure où tant qu'il n'est pas reçu, perçu, accueilli par un lecteur, il reste caché, inerte, en attente d'un questionnement (Couzinet, 2004 : 29)⁸³². « C'est l'utilisateur, le récepteur du message, qui fait le document » (Meyriat, 1978)⁸³³. En le considérant, il lui donne un statut et une valeur informationnelle. C'est par son examen et son appréciation que le document est construit et existe en tant que tel. Une copie d'élève, un brouillon d'élève, un dessin d'élève n'ont aucun statut pour le chercheur. Tant que celui-ci ne les observe pas comme possibles objets scientifiques, ils n'ont pas le statut de document scientifique. Leur valeur est en quelque sorte nulle.

Ce qui nous paraît important c'est de voir comment des dessins, réalisés par des non spécialistes, ni artistes, ni scientifiques revêtent une fonction importante pour la recherche. Ces dessins permettent de visualiser quelque chose de difficilement mesurable, difficilement appréciable, des pratiques. On peut alors dire que le dessin porte en lui une part documentaire. Les situations de lecture portraiturée, mettent en scène des corps positionnés dans des espaces de lecture. Ils s'inscrivent dans une temporalité pour lire. La représentation finale se focalise sur une activité du corps lisant, elle constitue une trace, un témoignage, un document porteur d'informations : la révélation d'une pratique de lecture. Pour l'anthropologue américain Edward T. Hall, l'artiste auteur d'un portrait n'apporte pas seulement un témoignage sur les valeurs majeures d'une culture mais sur les « éléments micro-culturels qui les constituent » (Hall, 1971 : 102)⁸³⁴. Le travail d'observation et de comparaison de ces différentes situations de lecture fait ressortir des pratiques et peut-être même des situations communicationnelles au sens que leur donne Sylvie Leleu-Merviel, d'une « relation qui unit un individu avec une information » (Leleu-Merviel, 1995 : 290)⁸³⁵.

D'autres sciences comme l'histoire, l'histoire de l'art ou l'ethnologie fondent leur recherche sur le document. Son utilisation est une manière de l'étudier et de voir ce qu'en fait son utilisateur. Viviane Couzinet montre comment dans l'évolution de ses méthodes, la discipline histoire accorde une part importante au document car il en constitue son matériau essentiel. Elle explique comment les commentaires et explications des documents s'appuient sur le contexte de réalisation. La constitution de l'environnement temporel, spatial, des circonstances permettent au chercheur de lui donner de la matière. Le document devient un objet porteur d'informations utiles pour le chercheur et sa façon de « le questionner,

⁸³¹ MEYRIAT Jean, 1993. Documents photographiques et électroniques. Dans : Estivals Robert (dir.), *Les sciences de l'écrit : Encyclopédie internationale de bibliologie*, p. 152-154.

⁸³² COUZINET Viviane, 2004. Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode, *Communication & Langages*, n° 140, p. 19-29.

⁸³³ MEYRIAT Jean, 1978. De l'écrit à l'information : la notion de document et la méthodologie de l'analyse du document, Inforcom, 1978, Compiègne. Dans : COUZINET Viviane (dir.), 2001. Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation. ADBS Éditions. p. 113-124.

⁸³⁴ HALL Edward Twitchell, 1971. *La dimension cachée*. Op. cit.

⁸³⁵ LELEU-MERVIEL Sylvie, 1995. *Le concept de la déclinaison polyptyque pour la convergence du processus de communication*. Dans : *Les autoroutes de l'information : Un produit de la convergence*. LACROIX Jean-Guy et TREMBLAY Gaëtan (dir.). Québec : Presses de l'Université du Québec. 568 p. (Communication, culture et société).

l'analyser, le critiquer, livre un certain nombre de facettes, de catégorisations et d'éléments de reconnaissance ». En histoire, questionner le contexte, permet d'attribuer une valeur au document. Pour cela, il est important de s'intéresser à l'auteur, à sa manière de témoigner, aux influences qu'il a pu subir, à sa personnalité, son vécu, ses traits de caractère, ses engagements, ses convictions, son origine sociale. Le contexte d'exécution du dessin, en l'espèce le collège, et la description de l'environnement, les circonstances dans lesquelles ils ont été produits, le point de vue du chercheur en situation d'observation participante ont un retentissement sur le dessin-document réalisé. Viviane Couzinet montre comment le document est « le résultat d'une mise en tension d'un ensemble d'influences auquel l'intérêt qu'on lui porte donnera sens » (Couzinet, 2004 : 26)⁸³⁶. Peut-on considérer le dessin comme un corpus de recherche ?

10.2 Le dessin comme corpus de recherche

10.2.1. Le langage du dessin

Pour le professeur d'art Betty Edwards, chaque trait dans un dessin « est un message, une forme de communication entre l'individu qui a produit la ligne et l'individu qui la voit » (Edwards, 1986 : 74)⁸³⁷. Le langage visuel peut se définir comme un système de signes comportant ses propres règles de grammaire et sa propre syntaxe, faisant du langage graphique un langage normé et construit. « Le monde se met en dessin comme il se met en texte, et l'on peut parler d'expression graphique ou picturale comme on peut parler d'expression verbale » (Baldy, 2011)⁸³⁸.

Le dessin véhicule des signes et pour qu'ils soient compris, ils doivent appartenir à une culture commune. René Baldy explique que les signifiants graphiques que les enfants utilisent pour dessiner « ne tirent pas leurs propriétés directement du modèle réel mais de l'activité du dessinateur inséré dans une culture » (Baldy, 2005 : 36)⁸³⁹. Le langage visuel est basé sur des conventions partagées par les membres d'une culture donnée. Elles sont progressivement acquises par l'individu puis intégrées à sa propre expression créative (Picard, Zarhbouch, 2014 : 33)⁸⁴⁰. Dans leur recherche, qui porte essentiellement sur le dessin de bonhomme, Delphine Picard et Benaïssa Zarhbouch ont avancé des corrélations entre compétences langagières et représentation graphique. Par exemple, la capacité à nommer des parties du corps permettra de représenter graphiquement un individu. Ils concluent qu'il est difficile de dessiner les choses quand on n'en saisit pas le sens. Cela nous permet d'approcher les représentations des élèves, puisqu'elles sont élaborées à partir des connaissances que possède l'adolescent de l'objet qu'il est amené à représenter. Les psychologues posent l'âge

⁸³⁶ COUZINET Viviane, 2004. Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode, *Op. cit.*

⁸³⁷ EDWARDS Betty, 1986. *Vision, dessin, créativité*. Bruxelles : P. Mardaga. 260 p. (Psychologie et sciences humaines).

⁸³⁸ BALDY René, 2011. Fais-moi un beau dessin. Regarder le dessin de l'enfant, comprendre son évolution. Paris : In press. 317 p. (Psycho).

⁸³⁹ BALDY René, 2005. Dessin et développement cognitif, *Enfance*, Vol. 57, n° 1, p. 34-44.

⁸⁴⁰ PICARD Delphine, ZARHBOUCH Benaïssa, 2014. Le dessin comme langage graphique. *Op.cit.*

de sept / huit ans, comme l'âge du « réalisme intellectuel » auquel l'enfant dessine ce qu'il sait des objets de la réalité, puis l'âge du « réalisme visuel » où l'enfant dessine uniquement ce qu'il voit. « Une étape ultérieure de dessin en lignes de contour où l'enfant abandonne son style constructionnel au profit de lignes de contour, permettant un dessin plus complexe, flexible, animé, dynamique ou réaliste » (Picard, Zarhbouch, 2014 : 29)⁸⁴¹. Georges-Henri Luquet affirme lui, que le dessin est déterminé par une « intention de représenter un objet réel, que la ressemblance cherchée soit ou non obtenue » (Luquet, 1927 : 109)⁸⁴². Ainsi, le dessin peut être considéré comme une transcription graphique de la réalité.

Dans notre étude, la méthode utilisée du dessin s'inscrit dans une démarche anthropologique de la communication, une anthropologie visuelle. L'anthropologue Jean-Paul Colleyn explique que l'anthropologie visuelle n'est pas une discipline, ni un champ disciplinaire, mais un carrefour où se rencontrent plusieurs disciplines, l'histoire de l'art, l'anthropologie, la sociologie. On pourrait y ajouter les sciences de l'information et de la communication. Pour l'auteur, certains objets de l'anthropologie constituent des systèmes visuels. Il donne les exemples du rite, de l'étude de la technologie, de l'art, de la mise en scène de la vie quotidienne (Goffman, 1973)⁸⁴³, autant d'objets qui demandent selon lui de se référer aux ressources, aux techniques et aux concepts de l'anthropologie visuelle. Cette démarche aborde le terrain par l'image (Colleyn, 2012)⁸⁴⁴.

Les deux chercheurs en SIC Marie-Julie Catoir-Brisson et Laura Jankeviciute ont choisi d'utiliser des méthodes visuelles dans leur démarche d'approche des pratiques culturelles des étudiants et des usages numériques des préadolescents. Elles expliquent comment, selon elles, il s'agit d'un procédé qui s'inscrit dans l'anthropologie de la communication dans la mesure où la méthode utilisée est attentive au regard porté par les usagers eux-mêmes sur leur propre pratique culturelle. Elles proposent un cadre de réflexion commun sur le rôle des méthodes visuelles et s'interrogent pour savoir « en quoi les méthodes visuelles peuvent être considérées comme un outil créatif de recherche qui renouvelle les techniques de l'entretien » (Catoir-Brisson, Jankeviciute, 2014)⁸⁴⁵. Elles relèvent que l'implication du sujet dans la réalisation du visuel est un facteur important. Les auteurs expliquent qu'elles auraient aimé faire rédiger des textes aux préadolescents mais que cette méthode n'a pas apporté des données suffisantes : « les textes produits par les préadolescents étaient courts, médiocres et répétitifs » (Catoir-Brisson, Jankeviciute, 2014)⁸⁴⁶. On remarque la manière dont les chercheurs analysent les pratiques des jeunes à travers le dessin plutôt qu'en les faisant écrire ou en les faisant parler autour de leur pratique. L'écrit reste une approche difficile tant le manque de vocabulaire des jeunes ou le manque d'entraînement est criant.

⁸⁴¹ PICARD Delphine, ZARHBOUCH Benaïssa, 2014. *Ibid.*

⁸⁴² LUQUET Georges-Henri, 1927. *Le dessin enfantin. Op. cit.*

⁸⁴³ GOFFMAN Erving, [1959] 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1, La présentation de soi. Op. cit.*

⁸⁴⁴ COLLEYN Jean-Paul, 2012. Champ et hors champ de l'anthropologie visuelle. *Op. cit.*

⁸⁴⁵ CATOIR-BRISSON Marie-Julie, JANKEVICIUTE Laura, 2014. Entretien et méthodes visuelles : une démarche de recherche créative en sciences de l'information et de la communication, *Sciences de la société*, n° 92, p. 111-127.

⁸⁴⁶ CATOIR-BRISSON Marie-Julie, JANKEVICIUTE Laura, 2014. *Ibid.*

Les méthodes visuelles ou *visual methodologies* notamment développées par Gilian Rose, Marcus Banks, Sarah Pink et John Prosser dans le monde anglophone, permettent de susciter la créativité et la réflexivité du participant et du chercheur. Ce qui différencie notre recherche de celle des deux auteurs Marie-Julie Catoir-Brisson et Laura Jankeviciute, c'est notre façon d'exploiter les dessins.

Nous choisissons des images produites par les participants et par l'observateur. Il s'agit d'un travail avec des images, des dessins, utilisés comme langage en soi et analysable grâce à la construction d'une grille spécifique. En utilisant les différents points de vue, nous avons réalisé une recherche participative rejoignant l'ethnométhodologie. Cette posture de recherche est basée sur l'analyse et la compréhension nuancée des pratiques et des représentations des participants. Comme le remarque Marie-Julie Catoir-Brisson et Laura Jankeviciute, utiliser le dessin, renverse la position entre le chercheur et les participants, cela les place dans un « rôle d'experts de leur propres réalités, expériences et pratiques ». Le dessin centre l'étude sur l'utilisateur qui produit lui-même des connaissances. Il devient, avec le chercheur, co-énonciateur. Précisons que contrairement à leur recherche, dans notre étude de cas, aucun entretien n'a été réalisé avec les élèves sur leur propre dessin. On peut dire avec les deux auteurs que les méthodes visuelles peuvent être considérées comme un outil créatif.

En étant attentif aux détails signifiants et aux indices laissés par l'utilisateur dans son dessin, le chercheur accède aux représentations du lecteur et peut réaliser une grille d'interprétation. L'image est un objet multidimensionnel et dynamique porteur d'un discours, d'un langage graphique. Ce langage n'est-il pas encore plus expressif encore si nous assemblons les dessins, s'ils sont mis côte à côte ?

10.2.2. La co-valorisation des documents mis ensemble

Le dessin-document produit lors d'un dispositif construit permet au chercheur de choisir soit de l'isoler et de l'étudier séparément, soit de l'analyser dans un ensemble dont il a été extrait. Il fait de lui une pièce d'un tout réalisé par des auteurs différents, il est porteur de sens à condition d'être replacé et analysé à partir de la totalité des documents dont il fait partie. Isolés et reconstruits par ailleurs, les dessins peuvent conduire le chercheur à élaborer un nouveau document à analyser (Couzinet, 2004 : 25)⁸⁴⁷. Travailler sur plusieurs dessins permet d'établir des relations de dépendance qui permettent de leur attribuer du sens. Les organiser et les classer permet de les penser autrement. Jean-Paul Colleyn a pensé le montage d'images dans le champ du cinéma. Mais cet assemblage peut tout aussi bien s'appliquer aux dessins. Entendu comme cotoiement d'images (Warburg, 2012)⁸⁴⁸ ou comme montage intellectuel (Eisenstein, 2004)⁸⁴⁹, il « crée un dialogue, un questionnement qui révèle chacune des images qui le composent » (Colleyn, 2012)⁸⁵⁰. Les musées travaillent dans le sens de

⁸⁴⁷ COUZINET Viviane, 2004. Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode, *Op. cit.*

⁸⁴⁸ WARBURG Aby Moritz, 2012. *L'atlas Mnémosyne*. Dijon : L'écarquillé. 197 p.

⁸⁴⁹ EISENSTEIN Sergueï Mikhaïlovitch, 2004. « jeu d'association d'images plus ou moins arbitraires qui doivent conduire physiologiquement l'esprit du spectateur vers les concepts puis les idées préétablies par le cinéaste » Dans : NINEY François. *L'épreuve du réel à l'écran : essai sur le principe de réalité documentaire*. Bruxelles : De Boeck. p. 43.

⁸⁵⁰ COLLEYN Jean-Paul, 2012. Champ et hors champ de l'anthropologie visuelle. *Op. cit.*

l'assemblage notamment lorsqu'ils créent des catalogues de collections. L'assemblage des œuvres des artistes permet d'en proposer des vues multiples, une vision détaillée grâce à un affichage supplémentaire et grossi (Welger-Barboza, 2011)⁸⁵¹. Et ce n'est pas un assemblage qui ressemblerait à du bricolage mais bien à une composition structurée, un assemblage qui pousse à réfléchir sur la nature même des objets. Cet assemblage crée une nouvelle présentation, au point que de celle-ci émerge autre chose, un nouveau modèle, une nouvelle façon de penser (Viollet, 2011)⁸⁵².

Entreprendre de monter un recueil de dessins peut permettre au chercheur de travailler dans ce sens. Il s'agit de constituer un « ensemble de dessins réunis et montés par une personne qui, en général, n'en est pas l'auteur, sur les pages vierges d'un album, ou reliés pour ressembler à un album » (Bergeon Langle, Curie, 2009 : 199)⁸⁵³. Les recueils ont souvent été constitués pour regrouper des feuilles d'un artiste ou d'une école. Le recueil peut être rapproché de la notion de série entendue comme un « ensemble d'œuvres, fruit d'une seule idée, dont la cohérence tient au sujet traité ou aux similitudes des compositions » (Bergeon Langle, Curie, 2009 : 290)⁸⁵⁴. La constitution d'une série peut être le fruit d'un commanditaire et peut ne concerner qu'un seul auteur ou bien plusieurs.

Le travail réalisé autour des revues scientifiques en 2007 par Josiane Senié-Demeurisse, Sabine Roux et Viviane Couzinet pose le constat suivant : « la cohabitation avec d'autres revues apporte une co-valorisation soutenue par un travail documentaire qui complète le service rendu au lecteur. Ainsi la revue ne fonctionne plus comme un objet isolé mais comme une partie d'un tout qui tire profit de ce qui l'accompagne » (Senié-Demeurisse, Roux, Couzinet, 2007 : 9)⁸⁵⁵. Dans le même sens, le philosophe et historien de l'art Georges Didi-Huberman⁸⁵⁶, explique que la force des images réside dans la façon dont elles vivent ensemble et dont elles dialoguent entre elles. Il y a une intelligence du montage des images. Elles se comprennent l'une l'autre. Selon lui, on ne peut pas isoler une image. Pour donner du sens aux images, il faut les regarder, les phraser, il faut savoir les mettre les unes avec les autres. Michel Melot explique, lui, que les images « vivent en colonies », mises en série, elles prennent une sorte de syntaxe qui permet d'étudier des relations, des combinaisons, des correspondances (Melot, 2005)⁸⁵⁷. Elles font souvent partie de collections, de séries, de recueils, de suites. L'analyste remet chaque image à sa place dans des ensembles et des sous-ensembles. L'analyste, peut de la même manière, faire le choix de constituer un album avec des images existant sur des feuilles volantes.

⁸⁵¹ WELGER-BARBOZA Corinne, 2011. L'édition scientifique des musées en ligne - à partir des catalogues de collections, *Revue Musées et Collections publiques de France*, n° 261. Disponible sur : https://observatoire-critique.hypotheses.org/1429#footnote_0_1429 Consulté le : 03 avril 2018.

⁸⁵² VIOLLET Marion, 2011. *Les comportements du spectateur comme enjeux de l'art contemporain*. Thèse de doctorat en Arts Plastiques, Université Toulouse 2 Le Mirail, 423 p.

⁸⁵³ BERGEON LANGLE Ségolène, CURIE Pierre, 2009. *Peinture & dessin. Tome 1. Vocabulaire typologique et technique. Op. cit.*

⁸⁵⁴ BERGEON LANGLE Ségolène, CURIE Pierre, 2009. *Peinture & dessin. Tome 1. Vocabulaire typologique et technique. Op. cit.*

⁸⁵⁵ SENIÉ-DEMEURISSE Josiane, ROUX Sabine, COUZINET Viviane, 2007. Revues scientifiques électroniques : contribution à une analyse de leurs mutations typologiques. Colloque International EUTIC 2007. Enjeux et usages des TIC. Médias et diffusion de l'information : vers une société ouverte. p. 343-352.

⁸⁵⁶ Émission radiophonique diffusée le 20 juin 2016, France inter, *Boomerang*.

⁸⁵⁷ MELOT Michel, 2005. L'image n'est plus ce qu'elle était, *Documentaliste-Sciences de l'Information*, Vol. 42, n° 6, p. 361-365.

L'observateur peut donc travailler de façon à constituer une unité d'objets, à relier des dessins d'élèves afin de donner du sens aux pratiques de lecture. Une des facettes du dessin qui nous intéresse nous a amenée à étudier le processus de réalisation du dessin en tant qu'acte d'interprétation du réel qui vise à rapporter graphiquement, à travers des gestes précis ou imprécis, les liens importants entre corps et espace environnant. Nous pouvons supposer que les dessins des élèves collectés peuvent être envisagés comme des créations artistiques personnelles. Exposés, ils pourraient amener les élèves qui prétendent ne pas aimer lire vers l'univers de ceux qui prennent au contraire du plaisir à lire. On peut penser également que l'ensemble des dessins constitué pourrait s'avérer utile pour des recherches à venir.

10.3 Analyser le dessin

10.3.1. Du portrait à la scène de lecture

Au commencement de ce travail, nous souhaitions utiliser la formulation de « portrait » pour désigner les dessins réalisés par les élèves. Mais notre cheminement de pensée vient se heurter à la définition donnée par François Garnier dans son *Thésaurus iconographique* (Garnier, 1984)⁸⁵⁸. Pour mieux comprendre notre parcours, revenons aux premières définitions et aux différents travaux sollicités pour cette recherche.

Selon le *Dictionnaire historique de la langue française*, le portrait semble d'abord avoir désigné « un dessin, une représentation par l'image » (Rey, 2016 : 1812)⁸⁵⁹, puis il a pris le sens de « représentation picturale d'une personne, de son buste ou de son visage » (1538) (Rey, 2016 : 1812)⁸⁶⁰. Dresser un portrait c'est tenter de comprendre l'évolution, le cheminement, le parcours d'un objet ou d'un sujet. Portraiturer c'est représenter, décrire, cartographier, esquisser, découvrir. Les notions de portrait et d'autoportrait sous-entendent la représentation graphique d'un individu. Elles impliquent une reproduction en image. L'idée d'observer des corps en vue de les représenter amène le chercheur à s'interroger sur l'idée de posture, de position, d'attitude ou d'état du sujet.

L'usage du portrait par l'écriture est très fréquent et s'y intéresser peut nous aider à comprendre le portrait iconographique. Les genres de portraits peuvent être très différents selon le sujet ou l'objet étudié : statistique (Cardy, Froissart, 2002)⁸⁶¹, journalistique (Wrona, 2012)⁸⁶², sociologique (Lahire, Debroux, Denave, Faure, Glas, Millet, Renard, Tralongo,

⁸⁵⁸ GARNIER François, 1984. *Thésaurus iconographique : système descriptif des représentations*. Op. cit.

⁸⁵⁹ REY Alain (dir.), 2016. *Dictionnaire historique de la langue française*. Vol. 2. Paris : Le Robert. 2767 p.

⁸⁶⁰ REY Alain (dir.), 2016. *Ibid.*

⁸⁶¹ CARDY Hélène, FROISSART Pascal, 2002. Les enseignants-chercheurs en Sciences de l'information et de la communication. Portrait statistique. Dans : SFSIC (dir.), Les recherches en information et communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode. Actes du XIII^e congrès (Marseille, 2002). Paris, SFSIC.

⁸⁶² WRONA Adeline, 2012. *Face au portrait. De Sainte-Beuve à Facebook*. Paris : Hermann. 441 p. (Cultures numériques).

2002⁸⁶³ ; Bourdieu, Accardo, Balazs, Beaud, 1993⁸⁶⁴). Chaque façon d’appréhender le genre du portrait permet de nous apporter des éléments sur la manière dont il est utilisé.

Les portraits sociologiques de Bernard Lahire (Lahire, Debroux, Denave, Faure, Glas, Millet, Renard, Tralongo, 2002)⁸⁶⁵ et de Pierre Bourdieu, notamment dans : *La misère du monde* (Bourdieu, Accardo, Balazs, Beaud, 1993)⁸⁶⁶ sont fondateurs quand on parle de ce genre. Amanda Rueda explique comment les SIC s’emparent du portrait pour témoigner de la manière dont les individus utilisent les médias : « le portrait constitue ainsi le récit des expériences individuelles des spectateurs-usagers ». L’écriture du portrait présente, selon elle, des similitudes avec notamment le cinéma documentaire : une série de portraits permet de comprendre une expérience sociale. Le portrait rend compte, non seulement d’une expérience, mais aussi de paroles, de gestes, de comportements. Ainsi, plusieurs portraits mis côte à côte permettent de relier chacun d’eux à un autre, comme dans un « agencement sémantique » (Rueda, 2014)⁸⁶⁷.

De leur côté, en dressant le portrait statistique des SIC, Hélène Cardy et Pascal Froissart s’intéressent aux effectifs, à la parité des enseignants-chercheurs et comparent ces chiffres avec d’autres disciplines des sciences humaines. Ils étudient l’évolution de la discipline à travers les intitulés et les profils de postes (Cardy, Froissart, 2002)⁸⁶⁸.

L’écriture du portrait offre un point de vue et rend compte de comportements et de pratiques. Qu’en est-il du portrait iconographique ? L’anthropologue François Laplantine nous offre un regard sur le portrait en peinture dans son ouvrage *La description ethnographique* (Laplantine, 2015)⁸⁶⁹. Pour lui, la peinture appartient à l’univers du visible et constitue l’un des grands modèles de la description de la réalité. Le portraitiste activerait un modèle de pensée visuelle qui vise à déconstruire et reconstruire mentalement l’espace, la profondeur, les couleurs, les lignes, les proportions, les contours. Laplantine cite Cézanne qui peint à partir de ce que pensent ses yeux. Le geste pictural décrirait, dépeindrait ce que les yeux voient. En s’appuyant sur les *Principes fondamentaux de l’histoire de l’art* d’Henrich Wölfflin, l’anthropologue explique comment on peut voir à travers la peinture autre chose et voir même autrement. De nombreux peintres comme Jean-Honoré Fragonard (1732-1806), Adolf Schroedter (1805-1875) ou Edward Hopper (1882-1967)⁸⁷⁰ ont choisi de représenter des instants de lecture, propices pour l’artiste car le modèle est empreint de solitude et d’immobilité. Rembrandt (1606-1669), avant eux, a immortalisé plusieurs scènes de lecture

⁸⁶³ LAHIRE Bernard, DEBROUX Josette, DENAVE Sophie, FAURE Sylvia, GLAS Annabelle, MILLET Mathias, RENARD Fanny, TRALONGO Stéphanie (collab.), 2002. *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan. 431 p. (Essais & Recherches).

⁸⁶⁴ BOURDIEU Pierre, ACCARDO Alain, BALAZS Gabrielle, BEAUD Stéphane, 1993. *La misère du monde*. Paris : Seuil. 947 p. (Libre examen. Documents).

⁸⁶⁵ LAHIRE Bernard, DEBROUX Josette, DENAVE Sophie, FAURE Sylvia, GLAS Annabelle, MILLET Mathias, RENARD Fanny, TRALONGO Stéphanie (collab.), 2002. *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. *Op. cit.*

⁸⁶⁶ BOURDIEU Pierre, ACCARDO Alain, BALAZS Gabrielle, BEAUD Stéphane, 1993. *La misère du monde*. *Op. cit.*

⁸⁶⁷ RUEDA Amanda, 2014. Du portrait cinématographique documentaire au portrait en Sciences de l’information et de la communication, *Sciences de la société*, n° 92. p. 177-191.

⁸⁶⁸ CARDY Hélène, FROISSART Pascal, 2002. Les enseignants-chercheurs en Sciences de l’information et de la communication. Portrait statistique, Dans : SFSIC (dir.), *Les recherches en information et communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Actes du XIII^e congrès (Marseille, 2002). Paris, SFSIC.

⁸⁶⁹ LAPLANTINE François, 2015. *La description ethnographique*. Paris : Armand Colin. 128 p. (128).

⁸⁷⁰ BARED Robert, 2015. *Le livre dans la peinture*. Paris : Citadelles & Mazenod. 247 p.

plaçant souvent le lecteur dans la pénombre et le livre ouvert en pleine lumière. Dans ces œuvres, le livre et la lumière figurent alors l'accès à la connaissance. On peut penser que la lecture est perçue comme un moment d'appropriation d'un contenu. Michel Melot décrit le tableau « Portrait de Jan Six », réalisé en 1647, comme l'une « des plus émouvantes représentations de la lecture » (Melot, 2006 : 165)⁸⁷¹.

Dans *L'œil du peintre*, le peintre américain Maurice Grosser (1903-1986) explique comment le portrait se distingue de toutes les autres formes de perception du fait de la proximité qu'il implique entre le portraitiste et son sujet. Il va même jusqu'à donner une mesure de cette distance physique réelle qui oscillerait entre un mètre vingt et deux mètres quarante. Cette relation spatiale est, pour lui, essentielle pour comprendre ce qui caractérise le genre même du portrait. Il parle d'une « conversation », d'une « communication particulière » entre les deux protagonistes (Grosser, 1965)⁸⁷². Dans la réalisation du portrait, un rapport social s'instaure entre le lecteur regardé, dessiné et le dessinateur du portrait. Le lecteur dessiné joue un rôle social.

La méthode des portraits a commencé récemment à être développée en SIC pour analyser, en miroir, des postures dans des contextes divers (Wrona, 2012⁸⁷³ ; Rueda, 2014⁸⁷⁴). Pour Adeline Wrona, le portrait est un genre journalistique. Il permet aux journaux du XIX^e siècle de donner du sens au présent. Le portrait informe son lecteur par l'image. Il est un mode de connaissance de l'humain. À travers l'étude du Panthéon de Nadar et des albums Mariani, Adeline Wrona expose le développement d'un marché du portrait qui bénéficie des techniques modernes de reproduction des images. Ces portraits sont associés à des récits biographiques. Les journaux s'attribuent une mission de « publicisation » massive des visages d'une époque (Wrona, 2012)⁸⁷⁵.

En 2013, Édith Mercier publie un article dans lequel elle expose une galerie de croquis commentés, réalisés durant un mois de stage à la bibliothèque publique d'information (BPI). Elle explique comment par le dessin, elle a pu répertorier des postures de lecteurs, et comment ces croquis peuvent révéler un peu de ce qu'il se passe entre le lecteur et son livre. Ils manifestent « une relation très personnelle au livre, à la lecture » (Mercier, 2013)⁸⁷⁶ et au lieu même. Les lecteurs s'écartent de l'idée qu'il faudrait être assis sagement à une table. Mercier a interrogé le rôle du corps dans la lecture et ce qu'il révèle sur le lecteur et sur sa lecture. Elle a fait l'hypothèse du besoin d'appropriation qu'exigerait la lecture. Elle a questionné la position du corps dans la bibliothèque. Les résultats de cette étude l'amènent à dire que le lecteur s'installe de manière à s'approprier un espace personnel de lecture. Elle a aussi observé que la lecture sur table lui paraissait studieuse mais que la lecture dans les rayonnages ou dans les couloirs est aussi une pratique courante. Elle relève aussi une lecture

⁸⁷¹ MELOT Michel, 2006. *Livre, Op. cit.*

⁸⁷² GROSSER Maurice, 1965. *L'œil du peintre*. Verviers : Gérard & co. 208 p. (Marabout Université, 69).

⁸⁷³ WRONA Adeline, 2012. *Face au portrait. De Sainte-Beuve à Facebook*. *Op. cit.*

⁸⁷⁴ RUEDA Amanda, 2014. Du portrait cinématographique documentaire au portrait en Sciences de l'information et de la communication, *Op.cit.*

⁸⁷⁵ WRONA Adeline, 2012. Des Panthéons à vendre : le portrait d'homme de lettres, entre réclame et biographie, *Romantisme*, Vol. 1, n° 155, p. 37-50.

⁸⁷⁶ MERCIER Édith, 2013. Postures de lecteur, Tentatives d'épuisement des postures de lecteurs *Op. cit.*

en mouvement, dans laquelle les mains, les jambes et le torse sont sollicités (Mercier, 2013)⁸⁷⁷.

À la lumière de ces données sur le portrait écrit et dessiné, nous réinterrogeons les dessins d'élèves. C'est François Garnier qui nous donne les premiers éléments de réponse. Dans le *Thésaurus iconographique*, il distingue trois genres de représentations : les figures, les portraits et les scènes. Selon lui, le portrait, contrairement à la scène, renvoie à un personnage n'exécutant aucune activité (Garnier, 1984)⁸⁷⁸. Suivant cette qualification, nous choisissons de requalifier les dessins d'élèves en scènes de lecture.

Bien que la représentation soit une image fixe, nous cherchons en elle des formes d'activité. Nous comparons les dessins à des scènes de théâtre figurées sur papier, devenu support scénique. Le sujet n'est pas enfermé dans une passivité. Celui qui dessine donne à voir ce qui se joue en lui au travers d'une expérience authentique éprouvée, il cherche à donner le jour à un évènement dans lequel il est acteur en présence. La scène plus que le portrait évoque une représentation du corps humain en action, « les personnages engagés dans des actions sont représentés comme absorbés par ce qu'ils font » (Caune, 2017 : 235)⁸⁷⁹.

Les scènes de lecture constituent une sous-catégorie de la scène de genre, entendue comme la « représentation de l'action anecdotique d'un ou de plusieurs personnages » (Bergeon Langle, Curie, 2009 : 98)⁸⁸⁰. Parmi les scènes de genre, Ségolène Bergeon Langle et Pierre Curie citent l'exemple d'un savetier dans son échoppe dont l'action permet de percevoir à la fois son environnement, son costume et son métier. Une scène de genre peut être sociale et représenter un milieu social aristocratique, bourgeois, paysan, militaire, ouvrier. Elle peut être morale ou religieuse. La scène de mœurs représentera des joueurs, des tricheurs, des astrologues, des chiromanciens ou encore des aspects de la sexualité à travers des scènes de maison close. La scène de genre familiale représente les membres d'une même famille reliés dans une scène commune. Pour les auteurs, la notion de scène de genre n'exclut pas qu'elle puisse être aussi un portrait. Ils donnent l'exemple du tableau de « La Laitière » de Vermeer. On voit comment la frontière entre scène de genre et portrait peut poser problème.

10.3.2. Les langages documentaires pour l'analyse des dessins

Les langages documentaires jouent un rôle dans ce qu'ils sont des outils de compréhension : ils permettent d'observer et de comprendre. Ils interviennent comme des facilitateurs d'accès à la compréhension des images et plus précisément des dessins. Ils aident à déchiffrer une réalité informationnelle grâce à des critères descriptifs empruntés à l'analyse de contenu (Bardin, 2018)⁸⁸¹ et à la socio-sémiotique. La pluralité des informations contenues dans un dessin nécessite un ordonnancement. Les écritures documentaires permettent de clarifier ces données et de les classer. Elles donnent lieu à une catégorisation et à un repérage

⁸⁷⁷ MERCIER Édith, 2013. *Ibid.*

⁸⁷⁸ GARNIER François, 1984. *Thésaurus iconographique : système descriptif des représentations. Op. cit.*

⁸⁷⁹ CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble. Op. cit.*

⁸⁸⁰ BERGEON LANGLE Ségolène, CURIE Pierre, 2009. *Peinture & dessin. Tome 1. Vocabulaire typologique et technique. Op. cit.*

⁸⁸¹ BARDIN Laurence, 2018. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France. 291 p. (Quadrige).

des notions d'entrée. En observant la manière dont Gérard Régimbeau a pu procéder dans sa volonté d'approcher l'art abstrait par les langages documentaires, nous avons choisi d'approcher les dessins d'élèves par le même procédé. Et nous le rejoignons quand il dit que ce n'est pas seulement dans un intérêt pratique, mais parce que cette analyse a « une valeur classificatoire et heuristique » (Régimbeau, 2009)⁸⁸² qui peut servir d'outil théorique complémentaire dans la définition analytique d'un champ d'étude. Utiliser les langages documentaires pour analyser des dessins d'élèves demande de la part de l'analyste de prendre ces objets documentaires en ce qu'ils apportent des connaissances. Et c'est de la nécessité de classer les informations contenues dans ces dessins, que nous arrivons à nommer et à classer des comportements de lecteurs. C'est également ainsi que naît le cadre interprétatif des dessins.

L'analyse des dessins a lieu dans un temps proche de celui de la réalisation de ces derniers. La terminologie employée pour décrire les dessins est proche du ressenti de leurs auteurs puisque qu'ils sont inscrits dans une même époque : l'analyste et les élèves sont contemporains. En outre, les connaissances de l'analyste sur les adolescents, leurs pratiques, les supports utilisés viennent préciser la description. Nous remarquons aussi que dans l'analyse des dessins du chercheur, les rôles d'analyste et d'auteur se superposent. Cet assemblage permet de constater combien les intentions de l'auteur peuvent transparaître dans l'analyse. En effet, la connaissance du contexte de réalisation permet de donner des données plus précises.

L'analyse permet de comprendre l'acte de lire chez les jeunes. Plusieurs signes présents dans les dessins établissent ce que nous pourrions formuler comme étant une « sensibilité au document », une « sensibilité documentaire ». Cette sensibilité intérieure se traduit par la façon spécifique et individuelle par laquelle le corps réagit au document. La réception des documents engendre des sensations positives : plaisir, apaisement, amusement ou négatives : tristesse, dégoût, aversion. Comme le souligne Viviane Couzinet, cette opération d'analyse attribue de la valeur aux dessins puisque leur indexation est le résultat du choix de faire un travail approfondi, ou non, sur des documents sélectionnés (Couzinet, 2009)⁸⁸³.

⁸⁸² RÉGIMBEAU Gérard, 2009. Des savoirs en histoire de l'art sur Internet : écritures profanes, spécialisées et documentaires, *RECIIS - Electronic Journal of Communication, Information & Innovation in Health*, n° 3, p. 97-103.

⁸⁸³ COUZINET Viviane (Dir.), 2009. *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires*. Paris : Hermès Science publications. 262 p.

Synthèse chapitre 10

Le dessin comme moyen de médiation et matériau d'observation

À travers le dessin, l'élève donne une image de lui en train de lire. Il se raconte, avec un souci de montrer le réel. Même si le professeur-documentaliste peut interférer dans le cadre de référence de l'élève, le dessin révèle une expérience de lecture. Il témoigne d'une connaissance de l'objet livre et des supports, des mouvements, de ses propres émotions. L'élève, en dessinant, prend du recul, se souvient, mentalise un moment de lecture, des gestes, une intériorité.

Ces dessins réalisés par des non spécialistes ont une fonction importante pour la recherche parce que nous décidons de les observer et de les analyser. Ils véhiculent des signes, un langage visuel basé sur des conventions partagées.

En choisissant d'utiliser les langages documentaires, nous ne sélectionnons pas des mots pour rechercher une information, mais dans le but d'analyser le contenu des dessins recueillis. Les outils d'indexation que nous avons observés au préalable, nous ont permis de reconstruire un langage. Habituellement utilisés par les professionnels de l'information, les langages documentaires sont transposés ici pour servir la recherche. En effet, le vocabulaire employé dans les outils existant nous permet de dégager celui qui semble le plus approprié pour saisir des situations, décrire des scènes de lecture et repérer des éléments significatifs de pratiques et de comportements de lecteurs.

Dans notre étude, le dessin s'inscrit dans une recherche anthropologique de la communication, une anthropologie visuelle. Analysés seuls, nous les décomposons et en isolons des détails précis. Étudiés ensemble, ils constituent un nouveau document à analyser (Couzinet, 2004)⁸⁸⁴. On parle alors d'assemblage, de côtoiement d'images (Warburg,

⁸⁸⁴ COUZINET Viviane, 2004. Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode, *Op. cit.*

2012)⁸⁸⁵, d'un montage intellectuel (Eisenstein, 2004)⁸⁸⁶. Cette cohabitation des dessins apporte une co-valorisation. Les mettre côte à côte permet d'établir des relations, des combinaisons, des correspondances.

⁸⁸⁵ WARBURG Aby Moritz, 2012. *L'atlas Mnémosyne*. *Op. cit.*

⁸⁸⁶ EISENSTEIN Sergueï Mikhaïlovitch, 2004. « jeu d'association d'images plus ou moins arbitraires qui doivent conduire physiologiquement l'esprit du spectateur vers les concepts puis les idées préétablies par le cinéaste » Dans : NINEY François. *L'épreuve du réel à l'écran : essai sur le principe de réalité documentaire*. Bruxelles : De Boeck. p. 43.

Conclusion de la troisième partie

Interroger le dessin

L'image peut être considérée et interprétée différemment en fonction de l'évolution des contextes. Sans texte associé, elle peut être facilement mal interprétée. En utilisant une grille d'interprétation, on peut en proposer une lecture. Grâce aux éléments de notre première partie et à notre grille de référence, nous pouvons approcher des dessins représentant des scènes de lecture et approcher des pratiques de lecture. En les disposant ensemble ou en les séparant pour en analyser certains détails, nous pouvons dire que, pour les élèves, le livre se décrit selon trois caractéristiques : son contenu textuel ou imagé ; sa pluralité retracée à travers des collections et des titres ; sa matérialité que l'on retrouve, par exemple, dans son ossature, sa taille, sa forme. Les élèves représentent des contenus et on reconnaît dans leurs représentations, des livres, des mangas, des bandes dessinées et des romans. Lorsque, ni les contenus ni la matérialité ne sont représentés par le jeune, alors le livre dessiné ressemble davantage à une simple feuille de papier blanc et ne permet aucune identification précise.

Les dessins révèlent différents rôles que peuvent jouer les livres et leur lecture pour les jeunes lecteurs. On remarque dans les représentations : une lecture de recherche d'informations ou une lecture pour répondre à un besoin, une envie précise de lecture (dessin n° 1) ; une lecture plaisir, de détente (dessin n° 10) ; une lecture pour rêver, s'évader par un regard distrait (dessin n° 11) ; une lecture concentrée, associée à une proximité du visage au livre permettant de visualiser une bulle, ce qui traduirait une volonté du lecteur de se retrancher du monde réel pour se laisser absorber par sa lecture (dessins n° 10 ; 12 ; 13).

D'autres postures, comme celle de lire côte à côte (dessins n° 7 ; 13 ; 14 ; 17), expriment une pratique partagée. Le livre n'est pas forcément le même pour les deux lecteurs mais leur proximité peut faire penser à un compagnonnage, manière de s'entraider dans cette pratique. Le livre, et plus largement la lecture, joue un rôle fédérateur, il rassemble, réunit. Et pour y parvenir certains médiateurs montrent l'exemple sans prescription verbalisée (dessin n° 13).

Le CDI est un lieu important pour la réussite des élèves en ce qu'il participe à la poursuite de leur formation à la lecture. L'analyse des cahiers de bord du premier chef d'établissement permet de dire combien la construction de l'espace documentaire dépend du regard qu'on peut lui porter. Les élèves, eux aussi, posent un regard sur cet espace à travers leurs dessins. La perception de ce lieu passe d'abord par son mobilier. On ressent aussi une ambiance de lecture. Des piles de livres rappellent les collections des fonds documentaires (dessin n° 1). L'espace est défini par les mouvements humains qui s'y déploient : il est en ce sens un « lieu pratiqué » (Certeau de, 1980)⁸⁸⁷.

À côté de l'espace documentaire, les élèves peuvent se représenter dans leur espace à eux, leur chambre notamment (dessins n° 5 ; 10). L'étude menée permet de dire que la majorité des jeunes entrant au collège lisent avant tout dans leur chambre. Certains ont, dans cet espace, un écran. De ce fait, lecture, jeux vidéo et télévision se côtoient et peuvent être mis en concurrence.

D'autres espaces sont investis par les jeunes (dessins n° 14 ; 17). L'observateur les dessine en train de lire dans des espaces non spécifiquement réservés à la lecture révélant ainsi la maniabilité de l'objet livre, et posant la lecture comme une activité pouvant être pratiquée n'importe où.

L'observation des manières de lire permet de relever des gestes et des paroles d'élèves. Tous différents dans leur manière de lire, ils forment « une jungle d'acteurs polymorphes » (Lévy, 1989)⁸⁸⁸. Pour les uns, le bruit environnant est un obstacle, pour d'autres, l'immobilité est contraignante, d'autres encore arrivent à s'extraire pour s'isoler mentalement.

Les attitudes corporelles sont étudiées, l'acte de lire est pensé comme une approche anthropologique des gestes du lecteur. Ces gestes sont influencés par l'éducation, la société, l'environnement, la culture. Les attitudes sont révélées dans un rapport au corps. Le livre est tantôt mis à distance, tantôt rapproché, parfois caché par le corps. Certains regards manifestent un degré fort d'attention et de concentration. La position des mains du lecteur montre une tenue du livre à deux mains (dessins n° 1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5 ; 7 ; 9 ; 12 ; 13 ; 15 ; 16 ; 21), ou à une seule main (dessins n° 9 ; 10 ; 14 ; 17 ; 18 ; 20). Il arrive que le lecteur et le livre ne se touchent pas (dessins n° 6 ; 7 ; 8 ; 11 ; 19 ; 22). Ces attitudes sont assorties de ressentis, figurés par les expressions faciales des lecteurs, quelquefois souriant, confiant, triste, désabusé, intéressé ou ennuyé.

À ce stade de notre réflexion, il convient de faire un pas en arrière et de reconsidérer notre méthode d'analyse. Nous avons vu comment le professeur-documentaliste amène l'élève à se questionner sur son cheminement de lecture et sur son rapport au livre. Le dessin lui permet de raconter son expérience de lecture. Il est la production d'un témoignage personnel, intime, et porteur de connaissances sur l'histoire du livre, sa matérialité, ses supports. Les dessins révèlent également une temporalité, inscrivent l'élève dans un contexte, une époque. L'élève est amené à prendre du recul, à revivre mentalement une de ses

⁸⁸⁷ CERTEAU Michel de, 1980. *La Culture au pluriel*. *Op. cit.*

⁸⁸⁸ LÉVY Pierre, 1989. Remarques sur les interfaces, *Op. cit.*

expériences de lecture, à se souvenir de ses gestes, de ses sensations, de son intériorité, de ses ressentis, pour les retranscrire de manière graphique.

En attribuant au dessin une valeur informationnelle, le chercheur en fait un document scientifique à analyser. Son contenu informationnel est révélateur de pratiques de lecteurs. Ces pratiques sont repérables par un langage visuel communiqué par le dessin. Ce dernier apparaît comme une forme de message, une forme de communication (Edwards, 1986)⁸⁸⁹. Ce langage est basé sur des conventions partagées par les membres issus d'une même culture (Picard, Zarhbouch, 2014 : 31)⁸⁹⁰. On peut dire que la méthode utilisée dans notre étude s'inscrit dans une démarche anthropologique de communication ou d'anthropologie visuelle. Elle place l'utilisateur au centre comme producteur de connaissances sur les pratiques.

L'assemblage des dessins permet de créer un dialogue entre eux (Colleyn, 2012)⁸⁹¹. Leur cohabitation apporte une « co-valorisation » (Senié-Demeurisse, Roux, Couzinet, 2007 : 9)⁸⁹². Le dessin n'est plus un objet isolé, il est considéré comme « une partie d'un tout ».

Cette mise côte à côte des dessins révèle notamment une succession de gestes et de mouvements dans le dessin des corps. Cette activité dans la lecture nous questionne quant à la désignation même du genre du dessin. Au départ considérés comme des portraits, nous revenons sur cette dénomination. En effet, Bien que permettant de mieux connaître l'humain, le portrait défini par François Garnier renvoie à un personnage n'exécutant aucune activité (Garnier, 1984)⁸⁹³. Comme les lecteurs sont engagés dans des actions, nous préférons les qualifier de scène de lecture. Nous observons néanmoins une frontière fragile entre le portrait et la scène de genre.

La compréhension de ces scènes de lecture nous est possible grâce à l'utilisation des langages documentaires. Ils nous aident dans l'analyse des contenus (Bardin, 2018)⁸⁹⁴. Par le classement des informations contenues dans les dessins, nous arrivons à nommer et à classer des comportements, et ainsi se développe notre outil d'analyse, le cadre interprétatif des dessins.

⁸⁸⁹ EDWARDS Betty, 1986. *Vision, dessin, créativité*. *Op. cit.*

⁸⁹⁰ PICARD Delphine, ZARHBOUCH Benaïssa, 2014. Le dessin comme langage graphique. *Op. cit.*

⁸⁹¹ COLLEYN Jean-Paul, 2012. Champ et hors champ de l'anthropologie visuelle. *Op. cit.*

⁸⁹² SENIÉ-DEMEURISSE Josiane, ROUX Sabine, COUZINET Viviane, 2007. Revues scientifiques électroniques : contribution à une analyse de leurs mutations typologiques. Colloque International EUTIC 2007. Enjeux et usages des TIC. Médias et diffusion de l'information : vers une société ouverte. p. 343-352.

⁸⁹³ GARNIER François, 1984. *Thésaurus iconographique : système descriptif des représentations*. *Op. cit.*

⁸⁹⁴ BARDIN Laurence, 2018. *L'analyse de contenu*. *Op. cit.*

Conclusion

Observer et nous impliquer dans une équipe de recherche nous a permis d'en comprendre le cadre de travail et le mode de fonctionnement. L'équipe MICS s'intéresse principalement à trois grands axes que nous retrouvons dans notre propre travail : l'information et le document, l'organisation des connaissances et les patrimoines, les cultures et les médiations. Nous avons mis en place un dispositif info-communicationnel qui nous a permis de recueillir des dessins et des écrits autobiographiques révélateurs de pratiques lectorales.

Nous partons du constat selon lequel de nombreux élèves et enseignants considèrent la lecture comme un savoir acquis à l'entrée au collège, sur lequel il n'est pas nécessaire de revenir puisqu'il est assimilé. Nous observons néanmoins qu'une majorité de jeunes rencontrent des difficultés de compréhension et se heurtent dès lors à une incapacité d'avancer dans leur travail. Conscients ou non de cette défaillance, ils peuvent rapidement se décourager. Face à ce problème, nous répondons que le professeur-documentaliste a toute sa part à jouer, en tant que médiateur, pour rapprocher l'élève de l'écrit. Cela suppose qu'il soit à l'écoute des usagers et de leurs pratiques.

Notre cheminement nous a conduite à interroger la matérialité des supports et leurs contenus. Nous avons étudié la place des livres dans les espaces documentaires présentés comme des lieux polymorphes, lieux de pratiques, lieux de culture et de connaissances. Nous avons pu rapprocher ces espaces documentaires de la notion de troisième lieu. Y intégrant les individus et notamment les architectes, les praticiens et les usagers, nous avons pensé les appropriations des espaces documentaires par chacun d'entre eux (chapitre 1). Puis nous avons cherché à approcher les lecteurs à travers un apprentissage de la lecture. La lecture demande entraînement et éducation et réclame une ambiance particulière construite dans un environnement spatial et mental. Nous avons considéré le lecteur adolescent et cherché à comprendre son rapport au livre. Le terme de pratique s'est alors imposé comme une évidence. Nous avons choisi d'en comprendre l'histoire et de mieux cerner l'expression : « communauté de pratique ». Nous nous sommes enfin intéressée aux influences des supports

de lecture sur les pratiques de lecture (chapitre 2). Après avoir redéfini le concept de médiation, nous avons vu comment le professeur-documentaliste forme les élèves à une culture de l'information. Cet enseignement vient en complémentarité de la médiation à la lecture. Le professeur-documentaliste met en place des dispositifs info-communicationnels afin de réduire les distances qui séparent les livres des élèves (chapitre 3).

Nous avons choisi de travailler à partir de dessins d'élèves. C'est ce qui nous a amenée à redéfinir les notions de dessin et à établir une typologie, afin de préciser le dessin d'élève. Les exemples d'utilisation du dessin par des explorateurs, des naturalistes et des chercheurs nous ont conduite à le questionner en tant que méthode de travail et d'observation (chapitre 4). Notre enquête interroge les usagers d'un espace documentaire de collège. L'analyse des cahiers de bord du premier principal nommé nous révèle des éléments permettant de comprendre les appropriations des espaces par les individus. En situation d'observation participante, le professeur-documentaliste observe les pratiques des lecteurs (chapitre 5). Notre parcours professionnel nous amène à procéder à l'analyse des dessins en utilisant les outils d'analyse documentaire. Cette analyse des dessins répond à des normes précises. Elle demande au praticien de reconstruire le sens d'un document visuel par un contenu linguistique et de prendre en compte le contexte de production. Par ce travail, l'analyste rend compte des différents niveaux d'information du document. En présentant des exemples de classification et de thésaurus, nous cherchons à établir des relations entre différents outils d'analyse en pointant l'activité de la lecture. L'étude du thésaurus iconographique de François Garnier nous permet de réfléchir au concept de portrait et de requalifier les dessins réalisés par les élèves en scène de lecture. L'approche du schéma de classification de la bibliologie nous apporte une organisation terminologique décrivant les gestes de la profession du katib au XVe siècle. Ces différents outils nous permettent de penser une approche sensible du corps dans l'acte de lire (chapitre 6). Nous avons mené une investigation compréhensive des pratiques de lecture d'une population de seize jeunes âgés de dix à quatorze ans. Cette étude s'est appuyée sur la réalisation de dessins et l'écriture de ce que nous avons nommé des bribes de soi. Ces productions ont fait l'objet d'une analyse de contenu pour permettre de valider des pratiques et des comportements. De ses deux formes d'expressions, dessins et textes, ressortent des comportements et des attitudes que nous choisissons d'analyser en créant notre propre grille de référence, inspirée des outils d'analyse étudiés précédemment (chapitre 7).

Les représentations qu'ont les jeunes de la lecture les amènent à penser l'objet livre dans sa matérialité, ses supports, ses contenus. Les supports et les contenus sont le reflet d'un temps, d'une époque donnée. Les dessins révèlent leurs raisons de lire (chapitre 8). Ils inscrivent le jeune dans un espace de lecture et dans un rapport au temps. Nous avons clairement identifié un rapport du livre au corps par l'indication d'une posture qui peut être une succession de mouvements, de gestes, d'attitudes et de manières d'être. Cette relation au livre indique une connaissance de soi, une intériorité. On note des ressentis représentés surtout sur les visages. Les jeunes se représentent comme ils ont l'habitude de lire, à proximité du livre ou bien plus éloigné, voire sans contact avec lui (chapitre 9). Le dessin nous apparaît comme un moyen de médiation en ce qu'il permet à l'élève de prendre conscience de lui-même lecteur. Le dessin peut être choisi comme corpus, il est un matériau d'observation porteur d'un langage graphique signifiant. L'assemblage des dessins révèle un

nouveau document à analyser. Les langages documentaires nous permettent de repérer et de catégoriser des pratiques de lecture (chapitre 10).

Nos résultats ont mis en lumière l'utilisation des langages documentaires dans le cadre de la recherche. Rarement employée, cette méthode suggère une démarche interprétative qui nous a permis de révéler une approche rigoureuse du domaine étudié : la lecture et ses comportements à travers notamment l'élaboration d'une grille de référence. Notre grille prend en compte les expériences individuelles de lecture tant écrites que dessinées.

Le dessin est un document, un point de départ pour l'analyste, une création fortement imprégnée d'une expérience personnelle. Il représente les intentions d'un auteur et peut être étudié à partir d'une grille d'analyse. L'utilisation des techniques documentaires pour analyser les dessins et pour comprendre les pratiques de lecture nous a permis de conceptualiser la lecture, de préciser les comportements et les différents usages du livre. Le dessin d'élève représentant une scène de lecture pose constamment le problème de ce rapport entre le corps et le livre.

Le dessin révèle un langage graphique reposant sur une composition, des formes géométriques, des signes qui peuvent faire penser à un art amateur : plus ou moins détaillé, plus ou moins fouillé, voire très simplifié. Il cristallise un instant donné et il est la traduction, sur le papier, d'une représentation de l'élève de la lecture et de son rapport à elle. Le dessin intervient comme l'expression d'une pensée intime. Pourtant, nous relevons deux limites à notre travail.

La première limite tient au fait qu'il nous est difficile de mesurer le retentissement de cette activité sur le parcours des élèves vers la lecture. Si tous ont accepté de se dessiner ou de dessiner leurs pairs en train de lire, nous devons reconnaître qu'il nous est impossible de dire si ce dispositif a eu un effet de prise de conscience de leur rapport à la lecture. Ce n'est pas faute de les avoir interrogés *a posteriori*. Cette limite peut s'expliquer par le fait que les jeunes ont beaucoup de mal à parler d'eux-mêmes. Estimer qu'ils ont pris conscience de leur rapport à la lecture serait le signe d'une maturité dont la plupart ne font pas encore preuve. Inhibés par leur âge, ils ne sont pas en mesure de parler de cette relation au livre. Seules quelques manifestations sont perceptibles au quotidien, des élèves qui ne venaient plus au CDI se mettent à le fréquenter de nouveau, un jeune qui ne lisait pas demande à emprunter un livre conseillé par un ami. Et comme si la réalisation du dessin de lecteur avait créé un lien de confiance entre le professeur-documentaliste et l'élève, certains, en particulier les plus jeunes et principalement les filles, viennent confier spontanément leurs ressentis autour de leurs lectures.

La deuxième limite s'entend dans le prolongement de la première, elle apparaît lorsque nous tentons de comprendre à quoi correspondent les indicateurs d'attitudes et de postures repérés dans les représentations. En effet, il nous est impossible de les relier précisément, et nous pouvons seulement supposer que ces marques seraient liées soit au contenu des livres, soit aux motivations des élèves, soit à leurs rapports aux savoirs. Ce sont les bribes d'écriture de soi qui viennent en définitive remplir ce manque.

Une autre contribution de cette recherche concerne la qualification de « portrait ». Nous avons constaté que ce terme était attribué aujourd'hui de manière large, et cela a nécessité de redéfinir le concept et de changer la désignation que nous avons choisie

initialement pour requalifier les dessins réalisés en « scènes de lecture ». Cette dénomination ouvre ainsi la porte à une activité, ce que le portrait dans son sens strict ne permettait pas.

À partir de ces éléments de conclusion et en prolongement de ce travail, dans la perspective de recherches futures, nous pouvons dégager quelques pistes de travail.

Le premier axe interroge le dessin en tant que document en pensant sa place dans la production scientifique, à ses fonctions et à ses apports. Le regard posé sur les dessins d'élèves nous a amenée à côtoyer des œuvres d'art proposant des scènes de lecture. Nous pourrions nous pencher sur l'étude de scènes de lecture dans la peinture et les confronter aux dessins d'élèves.

Le deuxième axe interroge l'apport des outils d'analyse et de leur exploitation dans le milieu de la recherche. La grille que nous avons réalisée constitue une proposition de départ qui nécessite des ajustements et des approfondissements.

Le troisième axe s'oriente vers l'anthropologie de la communication. La démarche visuelle proposée dans cette étude nous amène à interroger d'autres types d'approches sensibles : auditives ou tactiles par exemple. Attirée par les livres audio, nous pourrions étudier ces documents et le rapport à l'oralité de la lecture.

Le quatrième axe de travail concerne les lecteurs. L'adolescent a un usage du livre fortement lié au milieu scolaire. Nous pourrions envisager de poursuivre notre étude dans des univers différents. Nous avons vu que les dessins étaient propres à chaque culture. Poursuivre notre réflexion en proposant des dessins provenant d'autres cultures (Picard, Zarhbouch, 2014 : 31)⁸⁹⁵ nous permettrait de valider ou d'infirmer notre grille d'analyse. Nous pourrions chercher les différences et les points communs dans les rapports corps / livres ou dans les représentations graphiques des livres. Dans le même sens, nous pourrions approfondir la question du point de vue (Rabatel, 2009)⁸⁹⁶.

Bien que le professeur-documentaliste ne voie qu'occasionnellement les parents d'élèves, il nous est arrivé d'échanger sur les pratiques de lecture des adolescents. Les parents se sentent souvent démunis et ne savent pas quelles lectures proposer à leurs enfants ou quelle attitude adopter face à un jeune qui refuse de lire. L'observation et le questionnement des parents pourraient nous permettre de continuer à interroger les pratiques des adolescents. Nous avons remarqué, chez plusieurs lecteurs, le rôle d'un grand-parent dans la transmission du goût de lire. Nous pourrions envisager de penser le rapport au livre à travers la transmission de la lecture révélée par un ascendant. Un autre aspect consiste à essayer de comprendre comment les lecteurs et notamment les jeunes reçoivent les « discours » autour de la lecture : discours scolaire, parental.

Le cinquième et dernier axe interroge la lecture à travers son histoire. La lecture de livres semble être remise en cause aujourd'hui. Peut-être assistons-nous à un tournant dans l'histoire de la lecture. Selon le philosophe Régis Debray, le temps a changé d'esprit : les héros d'aujourd'hui sont Mark Zuckerberg et Stéphane Bern car ils sont « les maîtres des tuyaux et les maîtres de l'image » (Debray, 2018)⁸⁹⁷. Ils sont ceux qui nous donnent de

⁸⁹⁵ PICARD Delphine, ZARHBOUCH Benaïssa, 2014. Le dessin comme langage graphique. *Op.cit.*

⁸⁹⁶ RABATEL Alain, 2009. Perspective et point de vue, *Communications*, Vol. 85, n° 2, p. 23-35.

⁸⁹⁷ DEBRAY Régis, 2018. Disponible sur : <https://www.franceculture.fr/emissions/linvite-des-matins/regis-debray-et-la-france-la-faillite-nous-voila> Consulté le : 29 mai 2018.

l'émotion. Et il souligne le fait que le temps pendant lequel les politiques et les écrivains pouvaient peser sur le cours des choses grâce à leurs textes est passé. Régis Debray n'est pas le seul à penser cela, les enquêtes sur les pratiques culturelles menées depuis les années 1970 par le Ministère de la Culture montrent une baisse croissante du nombre de lecteurs de livres. Olivier Donnat constate un basculement de civilisation dans lequel le rapport au livre est en train de changer (Donnat, 2009)⁸⁹⁸.

Notre étude nous a permis d'explorer les pratiques de lecture des adolescents. Notre apport rend compte de nos observations, analyses et conclusions. Les pratiques de lecture des jeunes se révèlent à travers la relation qu'ils entretiennent avec l'univers de l'écrit. Dans l'histoire de l'humanité, l'écrit a connu des mutations importantes. L'homme a inventé de nouveaux moyens d'expression et de communication. On peut se demander avec Marie-France Blanquet si la bibliologie s'arrête au seuil du numérique ou si elle ne trouve pas une continuité dans ce qu'elle nomme le « weblion », document écrit sur le web (Blanquet, 2008 : 131)⁸⁹⁹. L'étude des pratiques des jeunes, par une analyse des contenus graphiques notamment, nous montre que la bibliologie est encore une science à explorer. Ainsi, dans la lignée des travaux de Paul Otlet, Robert Estivals, Gabriel Peignot, pour ne citer qu'eux, nous cherchons à interroger, à travers les pratiques de lecture, la bibliologie aujourd'hui.

⁸⁹⁸ DONNAT Olivier, 2009. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique : enquête 2008*. Op. cit.

⁸⁹⁹ BLANQUET Marie-France, 2008. De 1988 à 2028 via 2008 : longue vie à la bibliologie, *Schéma et schématisation*, n° 69, p. 131-137.

Bibliographie

- ADLER Patricia, ADLER Peter, 1987. *Membership roles in field research*. Newbury Park : Sage. 95 p. (Qualitative research methods series ; 6).
- AGAMBEN Giorgio, 2007. *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Payot & Rivages. 49 p. (Rivages poche. Petite bibliothèque).
- AGAMBEN Giorgio, 2008. *Qu'est-ce que le contemporain ?* Paris : Édition Payot & Rivages. 43 p. (Rivages poche. Petite bibliothèque).
- ALAVA Séraphin, ETÉVÉ Christiane, 1999. Médiation documentaire et éducation, *Revue française de pédagogie*, avril-juin, n° 127, p. 119-164. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_127_1_1090 Consulté le 04 octobre 2017.
- ALLAIN Alexandre, 2000. Mémoire d'étude : *Les collections photographiques des bibliothèques municipales et l'exemple de Lille*. 84 p.
- ANATI Emmanuel, 1997. *L'art rupestre dans le monde, l'imaginaire de la Préhistoire*. Paris : Larousse. 422 p.
- ANCELIN SCHUTZENBERGER Anne, 2015. *La langue secrète du corps*. Paris : Payot. 302 p.
- ANNEIX Irvin, 2013. Narrative. Disponible sur : <http://www.narrative.info/portfolio/mots-dados/> Consulté le : 30 mai 2017
- ARBORIO Anne-Marie, FOURNIER Pierre, SINGLY François de (dir.), 2015. *L'observation directe*. Paris : Armand Colin. 125 p. (128).
- ARNHEIM Rudolf, 1976. *La pensée visuelle*. Paris : Flammarion. 354 p. (Nouvelle bibliothèque scientifique).

- ARZUMANYAN Lusine, MAYRHOFER Ulrike, 2016. L'adoption des outils numériques dans les communautés de pratique. Le cas du Groupe SEB, *Revue française de gestion*, Vol. 1, n° 254, p. 147-162.
 Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2016-1-page-147.htm?1=1&DocId=159476&hits=15+14+12+10+8+6+5+4+2> Consulté le 21 juillet 2016
- ATTALLAH Paul, 1991. *Théorie de la communication : Sens, sujets, savoirs*. Sillery (Québec) : Presses de l'Université du Québec. 326 p. (Communication et société).
- AUGÉ Marc, 1992. *Non-lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Éditions du Seuil. 149 p. (La librairie du XXI^e siècle).
- BACHELARD Gaston, [1938] 1993. *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin. 252 p. (Bibliothèque des textes philosophiques).
- BACH Jean-François, HOUDE Olivier, LENA Pierre, TISSERON Serge, 2013. *L'enfant et les écrans : un avis de l'académie des sciences*. Paris : Le Pommier. 267 p. (Éducation).
- BALDY René, 2005. Dessin et développement cognitif, *Enfance*, Vol. 57, n° 1, p. 34-44.
- BALDY René, 2011. Fais-moi un beau dessin. Regarder le dessin de l'enfant, comprendre son évolution. Paris : In press. 317 p. (Psycho).
- BALLION Robert, 1982. Les consommateurs d'école, *Esprit*, novembre-décembre, p. 92-99.
- BARBIER Frédéric, 2015. *Histoire des bibliothèques : d'Alexandrie aux bibliothèques virtuelles*. (Durée : 1heure 11minutes). Disponible sur : <https://www.franceculture.fr/conferences/ecole-nationale-des-chartes/histoire-des-bibliotheques-dalexandrie-aux-bibliotheques> Consulté le 19 avril 2017.
- BARBIER Frédéric, 2016. *Histoire des bibliothèques. D'Alexandrie aux bibliothèques virtuelles*. Paris : Armand Colin. 304 p. (U. Histoire).
- BARDIN Laurence, 2018. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France. 291 p. (Quadrige).
- BARED Robert, 2015. *Le livre dans la peinture*. Paris : Citadelles & Mazenod. 247 p.
- BARONI Raphaël, 2013. Didactiser la tension narrative : apprendre à lire ou apprendre comment le récit nous fait lire ? *Recherches & travaux*, n° 83, p. 11-24.

- BARTH Britt-Mari, 2004. La médiation : une relation nouvelle dans l'action éducative, *Actualité de la formation permanente*, n° 191, Juillet-Août, p. 45-48.
- BARTHE-DELOIZY Francine, 2013. *Les spatialités du corps : des pratiques ordinaires aux expériences extrêmes*. Habilitation à diriger les recherches. Bordeaux : Université Michel de Montaigne - Bordeaux III. 278 p.
- BARTHES Roland, 1973. *Le plaisir du texte*. Paris : Éditions du Seuil. 105 p. (Points ; 135. Essais).
- BARYLA Christiane, 1985. François Garnier : Thésaurus iconographique système descriptif des représentations, *BBF* n° 2, p. 180-185.
- BATAILLE Georges, 1943. *L'expérience intérieure*. Paris : Gallimard. 252 p. (Les Essais).
- BATES Marcia, 1989. The design of browsing and berrypicking Techniques for the online search interface, *Online Review*, Vol. 13, n° 5, p. 407-423.
- BATESON Gregory, MEAD Margaret, 1942. *Balinese character, a photographie analysis*. New York : The New York academy of sciences. 277 p. (Special publications of the New York academy of Sciences ; 2).
- BAUDELLOT Christian, CARTIER Marie, 1998. Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 123, n° 1, p. 25-44.
- BAUDELLOT Christian, CARTIER Marie, DÉTREZ Christine, 1999. *Et pourtant ils lisent...* Paris : Éditions du Seuil. 248 p. (L'épreuve des faits).
- BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, 1974. *L'école capitaliste en France*. Paris : François Maspero. 347 p.
- BÉGUIN André, 1995. *Dictionnaire technique du dessin*. Bruxelles : Vander. 589 p.
- BÉGUIN Annette, 1996. Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'École des lettres* I, juin, n° 12, p. 49-64.
- BÉGUIN-VERBRUGGE Annette, 2006. *Images en texte, Images du texte. Dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. 313 p. (Information-communication).
- BELAÏD, Abdel, BESAGNI Dominique, BELAÏD Yolande, 2003. La rétroconversion de fonds bibliographiques pour des besoins de bibliométrie, *Document numérique*, Vol. 7, n° 3, p. 159-177.

- BÉLISLE Claire (dir.), BOOTZ Philippe, FENNICHE DAOUES Raja, 2011. *Lire dans un monde numérique : état de l'art*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib. 295 p. (Papiers).
- BÉLISLE Claire, 2004. *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib. 293 p. (Référence).
- BELLENGER Lionel, 1978. *Les méthodes de lecture*. Paris : Presses Universitaires de France. 124 p. (Que-sais-je ?).
- BENHAMOU Françoise, 2012. Le livre et son double. Réflexions sur le livre numérique, *Le Débat*, Vol. 3, n° 170, p. 90-102.
- BERGEON LANGLE Ségolène, CURIE Pierre, 2009. *Peinture & dessin. Tome 1. Vocabulaire typologique et technique*. Paris : Eds du patrimoine, Centre des monuments nationaux. 645 p. (Principes d'analyse scientifique).
- BERLINGUER Luigi, 2014. L'enseignant dans l'école de l'autonomie, *Administration & éducation*, Missions et formation des enseignants de demain, n° 144, p. 15-21.
- BERTEN André, 1999. Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie, *Hermès*, Vol. 3, n° 25, p. 31-47.
- BESANCON Guy, 1989. Les fonctions du journal intime. A propos du journal de Lucio Cardoso, *Caravelle*, Vol. 52, n° 1, p. 73-90.
- BESNIER Jean-Michel, 1995. *Virtualité et réalité dans les Sciences*. Paris : Diderot. 202 p. (Sciences et Culture).
- BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, 1992. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan. 125 p. (128. Sociologie. Série l'enquête et ses méthodes ; 19).
- BLANQUET Marie-France, 2002. *Les apprentissages documentaires à l'heure du numérique*. Disponible sur : <https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article63>
Consulté le 20 juillet 2017.
- BLANQUET Marie-France, 2008. De 1988 à 2028 via 2008 : longue vie à la bibliologie, *Schéma et schématisation*, n° 69, p. 131-137.
- BOIMARE Serge, 2005. De la difficulté d'apprendre à lire, *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 61, n° 3, p. 97-102.

- BONACCORSI Julia, 2003. Scénographie de la médiation de la lecture : une approche par croisement de niveaux d'observation, Colloque bilatéral franco-roumain, CIFSIC Université de Bucarest.
- BOSQUÉ Camille, 2015. Enquête au cœur des FabLabs, hackerspaces, makerspaces. Le dessin comme outil d'observation, *Techniques & Culture*, n° 64, Essais de bricolage. Ethnologie de l'art et du design contemporains, p. 168-185.
- BOULOGNE Arlette, 2002. L'usage des références et des notices bibliographiques : historique et pratiques actuelles, *Documentaliste-Sciences de l'information*, Vol. 39, n° 4, p. 174-180.
- BOULOGNE Arlette, 2004. *Vocabulaire de la documentation*. Paris : ADBS. 334 p.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1964. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit. 189 p. (Le Sens commun).
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1970. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit. 279 p. (Le Sens commun).
- BOURDIEU Pierre, 1978. Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 23, p. 67-69.
- BOURDIEU Pierre, 1979. *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit. 670 p. (Le Sens commun).
- BOURDIEU Pierre, 1979. Les trois états du capital culturel, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 30, p. 3-6.
- BOURDIEU Pierre, 1980. *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit. 474 p. (Le Sens commun).
- BOURDIEU Pierre, ACCARDO Alain, BALAZS Gabrielle, BEAUD Stéphane, 1993. *La misère du monde*. Paris : Éditions du Seuil. 947 p. (Libre examen. Documents).
- BOUSTANY Joumana, ESTIVALS Robert, 1999. *Thésaurus de la bibliologie*. Paris : Société de schématologie et de bibliologie. 56 p.
- BOUSTANY Joumana, 2007. *Bibliologie, bibliométrie et bibliographie*, Disponible sur : www.docinfos.fr Consulté le 26 avril 2017.

- BRIET Suzanne, GÉRARD Jean, 1935. *La documentation en France. Répertoire des centres de documentation existant en France*. Paris : Union française des organismes de documentation, 146 p.
- BRIET Suzanne, 1950. *Qu'est-ce que la documentation ?* Paris : Edit. 48 p. (Collection de Documentologie).
- BROMBERGER Christian, POIRIER Jean, OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, ROYER Claude, BRUNETON-GOVERNATORI Ariane, BARRAU Jacques, BENOIST Jean, BALFET Hélène, PETONNET Colette, GUTWIRTH Jacques, DE FONTANES Monique, FRIBOURG Jeanine, LEMONNIER Pierre, RAVISGIORDANI Georges, RAULIN Henri, DE FRANCE Claudine, LAJOUX Jean-Dominique, 1986. Hommage à André Leroi-Gourhan, *Terrain*, n° 7, p. 61-76.
- BRUNER Jérôme, 2006. La culture, l'esprit, les récits, *Enfance*, Vol. 58, n° 2, p. 118-125.
- BURGOS Martine, 1995. Modèle et contre-modèle de lecture adolescente : entrer dans l'histoire, se faire prendre au discours. Dans : *Les adolescents et la lecture*. GOFFARD Serge (dir.), LORANT-JOLLY Annick (dir.), Le Perreux : C.R.D.P. de l'Académie de Créteil. p. 121-131. (Argos).
- CAILLET, Élisabeth, 1994. L'ambiguïté de la médiation culturelle : entre savoir et présence, *Culture & Musées*, n° 6, p. 53-73.
- CALENGE Bertrand, 2015. *Les bibliothèques et la médiation des connaissances*. Paris : Éd. Du Cercle de la librairie. 147 p. (Bibliothèques).
- CARACO Benjamin, 2013. Les enquêtes ethnographiques en bibliothèque, *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 2, p. 79-85.
- CARDY Hélène, FROISSART Pascal, 2002. Les enseignants-chercheurs en Sciences de l'information et de la communication. Portrait statistique. Dans : SFSIC (dir.), *Les recherches en information et communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Actes du XIII^e congrès (Marseille, 2002). Paris, SFSIC.
- CARDY Hélène, FROISSART Pascal, 2002. Les enseignants-chercheurs en Sciences de l'information et de la communication. Portrait statistique, Dans : SFSIC (dir.), *Les recherches en information et communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Actes du XIII^e congrès (Marseille, 2002). Paris, SFSIC.
- CASEY B.J., GALVAN Adriana, HARE Todd A., 2005. Changes in cerebral functional organization during cognitive development, *Current Opinion in Neurobiology*, Vol. 15, n° 2, p. 239-244.

- CATOIR-BRISSON Marie-Julie, JANKEVICIUTE Laura, 2014. Entretien et méthodes visuelles : une démarche de recherche créative en sciences de l'information et de la communication, *Sciences de la société*, n° 92, p. 111-127.
- CAUNE Jean, 1999. *Pour une éthique de la médiation*. Grenoble : PUG. 288 p.
- CAUNE Jean, 2017. *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. Fontaine : Presses universitaires de Grenoble. 276 p. (Communication, médias et sociétés).
- CERTEAU Michel de, 1980. *La Culture au pluriel*. Paris : C. Bourgois. 256 p.
- CERTEAU Michel de, 1990. *L'invention du quotidien. Tome 1, Arts de faire*. Paris : Gallimard. 349 p. (Folio. Essais, 146).
- CERTEAU Michel de, 1990. Pratiques d'espace. Dans : *L'invention du quotidien. 1. arts de faire*. Paris : Gallimard. p. 137-191. (Folio essais n° 146).
- CHANTE Alain, TABUCE Bernard, 2009. La BD : plus qu'un média, *Hermès, La Revue*, n° 54, p. 43-44.
- CHANTE Alain, 2017. Un document original : La Bande dessinée, entre médiation et hybridité, Dans : FRAYSSE Patrick (dir.), GARDIES Cécile (dir.), FABRE Isabelle (dir.), *Sur les sciences de l'information et de la communication. Contributions hybrides autour des travaux de Viviane Couzinet*. Toulouse : Cépaduès. p. 333-352.
- CHANTE Alain, LAVERGNE Catherine de, 2010. L'expression « culture de l'information » : quelle pertinence, quels enjeux ? Dans : CHAPRON Françoise, DELAMOTTE Éric. *L'éducation à la culture informationnelle*. Presses de l'ENSSIB. 308 p. (Papiers).
- CHAPRON Emmanuelle, 2016. *Mémoire de synthèse. Travailler avec les livres, XVIII^e-XXI^e siècle*. Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches.
- CHAPRON Françoise, 2012. *Les CDI des lycées et collèges. De l'imprimé au numérique*. Paris : Puf. 315 p.
- CHARTIER Anne-Marie, 1993. La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie. *Lire en France aujourd'hui*. POULAIN Martine (dir.). Paris : Éd. Du Cercle de la librairie. p. 89-135.
- CHARTIER Roger, 1995. *Histoire de la lecture. Un bilan des recherches*. Paris : IMEC éd. ; Ed de la Maison des sciences de l'homme. 316 p. (In-octavo ; 2).

- CHATEAU Dominique, 2007. Image, Dans : MORIZOT Jacques, POUIVET Roger, 2007. *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Armand Colin. 471 p.
- CHAUDIRON Stéphane, IHADJADENE Madjid, 2010. De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles, *Études de Communication*, n° 35, p. 13-29.
- CHAUDRON Martine (dir.), SINGLY, François de (dir.), 1993. *Identité, lecture, écriture*. Paris : Centre Georges Pompidou. 264 p. (Études et recherche - Bibliothèque publique d'information).
- CHELHOD Joseph, 1959. Les attitudes et les gestes de la prière rituelle dans l'Islam, *Revue de l'histoire des religions*, Tome 156, n° 2, p. 161-188.
- CHEVILLOTTE Sylvie, 2005. Bibliothèque et Information Literacy : un état de l'art, *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 2, p. 42-48.
- CHEVIRON Nicolas, 2016. Et si on obligeait les élèves et les profs à lire quinze minutes par jour ? Disponible sur : <http://www.slate.fr/story/118577/silence-lit-eleves-profs-lecture-quinze-minutes-par-jour> Consulté le : 05 novembre 2017.
- Circulaire n° 74-108 du 14 mars 1974. Aménagement de centres de documentation et d'information dans les établissements du second degré. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1970-1979/circulaire-n-74-108-du-14-mars-1974.html> Consulté le 20 juillet 2016.
- Circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986. Missions des personnels exerçants dans les centres de documentation et d'information. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/?id=209> Consulté le 20 juillet 2016.
- Circulaire n° 13 du 30 mars 2017. Les missions des professeurs documentalistes. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733 Consulté le 30 mars 2017.
- CLOUET Nicole, COMPANT LA FONTAINE Marie-Laure, ESTÈVE-BOUVET Isabelle, 2015. Professeur-documentaliste : tensions et évolutions d'une profession. Dans : BODERGAT Jean-Yves (dir.), BUZNIC-BOURGEACQ Pablo (dir.). *Des professionnalités sous tension : quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck. p. 275-288. (Perspectives en éducation & formation).
- CNTRL: Trésor de la langue française. Outils et Ressources pour un Traitement Optimisé de la Langue. Disponible sur: <http://www.cnrtl.fr>. Consulté le 18 mai 2017.

- COÛFFÉ Vincent, 2014. Le corps, un objet scientifique venu au monde, *L'information géographique*, n° 1, Vol. 78, p. 6-26.
- COLLARD Claude (dir.), MELOT Michel (dir.), 2011. *Images et bibliothèques*. Paris : Éd. Du Cercle de la librairie. 240 p. (Bibliothèques).
- COLLEYN Jean-Paul, 2012. Champ et hors champ de l'anthropologie visuelle, *L'Homme*, n° 203-204, p. 457-480.
- COMPAGNON Antoine, 2012. Lire numérique, *Le Débat*, Vol. 3, n° 170, p. 103-106.
- COPANS Jean, 2010. *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*. Paris : Armand Colin. 126 p. (128. Sociologie, anthropologie).
- CORBIN-MENARD Jocelyne, 2013. *La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activité des sujets. Le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Rennes 2, 433 p.
- CORDIER Anne, 2011. *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : le cas d'élèves de 6^{ème} et de professeurs documentalistes*. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, Université Charles de Gaulle Lille 3, 509 p.
- COULON Alain, 1996. *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses Universitaires de France. 128 p. (Que sais-je ?).
- COURBIÈRES Caroline, 2011. L'analyse documentaire : éléments d'organisation des connaissances. Dans : GARDIÈS Cécile (dir.) : *Approche de l'information-documentation. Concepts fondateurs*. Toulouse : Cépaduès. p. 151-164.
- COURBIÈRES Caroline, 2011. Les langages documentaires : éléments d'organisation des connaissances. Dans : GARDIÈS Cécile (dir.) : *Approche de l'information-documentation. Concepts fondateurs*. Toulouse : Cépaduès. p. 131-150.
- COUZINET Viviane, 2000. *Médiations hybrides : le documentaliste et le chercheur en sciences de l'information*. Paris : ADBS. 340 p.
- COUZINET Viviane, 2004. Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode, *Communication & Langages*, n° 140, p. 19-29.

- COUZINET Viviane, 2008. Vers une « société du savoir » : approche ethno-informationnelle de la « culture de l'information ». *Analele stiintifice ale universitatii Alexandru Ioan Cuza din Iasi* [Annales scientifiques de l'université de Iasi, Roumanie], Tome 1, octobre 2008, p. 83-98.
 Disponible sur :
<http://pr.uaic.ro/index.php/stiintealecomunicarii/article/view/280/214>
 Consulté le 20 juillet 2017.
- COUZINET Viviane, 2008. De l'usager à l'initié : vers une culture informationnelle partagée. Dans : GARDIÈS Cécile, FABRE Isabelle, DUCAMP Christine et ALBE Virginie (dir.), *Rencontres Toulouse EducAgro : Education à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires ?* p. 169-189. ENFA, Toulouse, 26-27 mai 2008. Toulouse : Cépaduès.
- COUZINET Viviane, 2008. Représenter, répertorier, transmettre : formes d'institutionnalisation d'une discipline. Rio de Janeiro : 1^{er} colloque du réseau MUSSI. *Médiation et usages des savoirs et de l'information : un dialogue France-Brésil*. p. 63-81.
- COUZINET Viviane (Dir.), 2009. *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires*. Paris : Hermès Science publications. 262 p.
- COUZINET Viviane, 2009. Transmitter, difundir : formas de institucionalização de uma disciplina. *Perspectivas em Ciencia da Informação*, vol. 14, n° especial, p. 5-18.
- COUZINET Viviane, GARDIÈS Cécile, 2009. L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en sciences de l'information et de la communication : question de professionnalisation et d'identité, *Documentaliste-Sciences de l'information*, Vol. 46, n° 2, p. 4-12.
- DANTZIG Charles, 2010. *Pourquoi lire ?* Paris : Grasset. 249 p.
- DARNTON Robert, 2012. *Apologie du livre*. Paris : Gallimard. 315 p. (Folio, Essais, 570).
- DARWIN Charles, 1998. *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Paris : Ed du CTHS. 407 p. (Format ; 29).
- DAVALLON Jean, 2004. Objet concret, objet scientifique, objet de recherche, *Hermès, La Revue*, Vol. 1, n° 38, p. 30-37.
- DEBRAY Régis, 2018. Disponible sur : <https://www.franceculture.fr/emissions/linvite-des-matins/regis-debray-et-la-france-la-faillite-nous-voila> Consulté le : 29 mai 2018.

- DELEUZE Gilles, GUATTARI Félix, 1972. *L'anti-Œdipe*. Paris : Éd. De Minuit. 494 p. (Critique).
- DE VECCHI Gérard, 2016. *Former l'esprit critique. 1, Pour une pensée libre : aussi important qu'apprendre à lire, écrire et compter !* Paris : ESF éditeur. 279 p. (Pédagogies).
- DELCAMBRE Pierre, 1998. Postface : penser des pratiques culturelles en se saisissant du concept de médiation, *Études de communication*, n° 21, p. 137-144.
- DESEILLIGNY Oriane, 2013. Matérialités de l'écriture : le chercheur et ses outils, du papier à l'écran, *Sciences de la société*, n° 89, p. 38-53.
- DESPRÉS-LONNET Marie, 2014. *Temps et lieux de la documentation. Transformation des contextes interprétatifs à l'ère d'internet*. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Lille Nord de France. 215 p.
- DÉTREZ Christine, RENARD Fanny, 2008. « Avoir bon genre ? » : les lectures à l'adolescence, *Le français aujourd'hui*, Vol. 4, n° 163, p. 17-27.
- DEWEY Melvil, 1876. The Profession, *The Library Journal*, 30 septembre 1876, p. 6.
- DEWEY John, 2005. La réalité comme expérience, *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 9, p. 83-91.
- DEZUTTER Olivier, DUFAYS Jean-Louis, 2015. Enseigner et apprendre la lecture : des voyages dans l'espace et dans le temps, *Repères*, n° 51, p. 7-15.
- DIAZ Frédéric, 2005. L'observation participante comme outil de compréhension du champ de la sécurité, *Champ pénal / Penal field*, Vol. II.
- DIDI-HUBERMAN Georges, 2016. France Culture. Les chemins de la philosophie. Que faire des images d'Auschwitz ? Disponible sur : <https://www.franceculture.fr/emissions/les-nouveaux-chemins-de-la-connaissance/que-faire-des-images-dauschwitz> Consulté le 19 avril 2017.
- DOLIGNON Carole, 2015. C'est quoi pour toi l'École ? Analyse de dessins d'élèves en situation de décrochage scolaire, *Les Cahiers Dynamiques*, Vol. 63, n° 1, p. 76-88.
- DONDERO Maria Giulia, 2010. Sémiotique de l'image scientifique, *Signata*, n° 1, p. 111-175.

- DONNAT Olivier, 2004. La transmission des passions culturelles, *Enfances, Familles, Générations*, n° 1, Automne, non paginé.
- DONNAT Olivier, 2009. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique : enquête 2008*. Paris : La découverte : Ministère de la culture et de la communication. 282 p.
- DONNAT Olivier, 2012. La lecture régulière de livres : un recul ancien et général, *Le Débat*, Vol. 3, n° 170, p. 42-51.
- DRAELANTS Hugues, BALLATORE Magali, 2014. Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique, *Revue française de pédagogie*, Vol. 1, n° 186, p. 115-142.
- DUMAYET Pierre, 2001. *Autobiographie d'un lecteur*. Paris : Librairie générale française. 222 p. (Le livre de poche).
- DUMONTIER Françoise, SINGLY François de, THÉLOT Claude, 1990. La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans, *Économie et statistique*, n° 233, juin, p. 63-80.
- DUPIN DE SAINT CYR - HECKEL Cécile, 2012. *Un manuel scolaire en documentation pour le collègue*. Mémoire de Master 2 Recherche en Sciences de l'information et de la communication, Université Paul Valéry Montpellier 3, 82 p.
- DURIEZ Nathalie, 2013. On ne peut pas communiquer parce que tu es tous les soirs dans TA bulle. L'image de la bulle : évaluation de la pertinence d'une redéfinition métaphorique du symptôme, *Thérapie familiale*, n° 1, Vol. 34, p. 101-114.
- DURKHEIM Émile, [1963] 1992. *Éducation morale*. Paris : PUF. 242 p. (Quadrige).
- DURKHEIM Émile, 1966. *Éducation et sociologie*. Paris : PUF. 41 p.
- ÉCO Umberto, 1985. *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset. 315 p. (Figures).
- EDWARDS Betty, 1986. *Vision, dessin, créativité*. Bruxelles : P. Mardaga. 260 p. (Psychologie et sciences humaines).
- EISENSTEIN Sergueï Mikhaïlovitch, 2004. « jeu d'association d'images plus ou moins arbitraires qui doivent conduire physiologiquement l'esprit du spectateur vers les concepts puis les idées préétablies par le cinéaste » Dans : NINEY François. *L'épreuve du réel à l'écran : essai sur le principe de réalité documentaire*. Bruxelles : De Boeck. p. 43.

- EMERSON Robert, 2003. Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes. Dans : CÉFAI Daniel, *L'enquête de terrain*. Paris : Éditions La Découverte : MAUSS. 615 p.
- ENSSIB, Disponible sur : <http://www.enssib.fr/content/bibliotheque/centre-de-documentation-definITIONS-et-caracteristiques> Consulté le 21 mai 2017.
- ERTZSCHEID Olivier, 2013. Disponible sur : http://affordance.typepad.com/mon_weblog/2013/11/numerique-lecture-adolescents.html Consulté le 04 novembre 2017.
- ESCALLIER Christine, 2016. De l'objet intrinsèque à la pensée technique : le rôle médiateur du dessin en ethnographie maritime, *Cadernos de Arte e Antropologia*, Vol. 5, n° 2, p. 49-73.
- ESCANDE Laurent, 2013. *Enseigner la notion d'information. Entre savoirs savants et savoirs enseignés*. Mémoire de Master 2 Enseignement et formation pour l'enseignement agricole et le développement rural.
- ESCARPIT Robert, ROBINE Nicole, GUILLEMOT André, 1996. *Le livre et le conscrit*. Bordeaux : Sodobi ; Paris : Éd. Du Cercle de la librairie. 108 p.
- ESTIVALS Robert, 1978. *La bibliologie : introduction historique à une science de l'écrit. Tome 1 : la bibliométrie*. Paris : Société de bibliologie et de schématisation. 169 p.
- ESTIVALS Robert, 1993. Préface. Petite anthologie francophone de la bibliologie. *Revue de bibliologie. Schéma et Schématisation*, n° 39, p. 5-11.
- ESTIVALS Robert (dir.), MEYRIAT Jean (Collab.), RICHAUDEAU François (Collab.), 1993. « Livre ». Dans : *Les sciences de l'écrit : encyclopédie internationale de bibliologie*. Paris : Retz. p. 384-385. (Les encyclopédies du savoir moderne).
- FABRE Isabelle, 2006. *L'espace documentaire comme espace de savoir : itinéraires singuliers et imaginaires littéraires*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse II-Le Mirail, 356 p.
- FABRE Isabelle, 2011. La contribution de l'espace documentaire à la définition d'un tiers métier : professeur-documentaliste. Dans : *Professeur-documentaliste : un tiers-métier ?* Educagri éditions. p. 191-208.
- FABRE Isabelle, 2011. *Professeur-documentaliste : un tiers métier*. Dijon : Éditions Educagri. 249 p.

- FABRE Isabelle, 2012. Espace et dispositif d'organisation des savoirs : vers une approche sensible. In 2e Journée Scientifique Internationale du Réseau MUSSI Réseaux et processus info-communicationnels : médiations, mémoires, appropriations. 23-24-25 octobre 2012, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, p. 115-130.
- FABRE Isabelle, 2013. L'espace documentaire comme lieu de médiations, *Les Cahiers d'Esquisse*, n° 4, p. 47-59.
- FABRE Isabelle, 2017. *Médiation du contemporain : expérience esthétique de dispositifs documentaires. Retour réflexif sur les pratiques professionnelles*. HDR en Sciences de l'information et de la communication. 1^{er} décembre 2017. Vol 1. 401 p. Vol. 2. 147 p.
- FABRE Isabelle, COUZINET Viviane, 2008. Désir, curiosité, culture informationnelle : l'organisation des savoirs au cœur de l'histoire des idées, *Revue Canadienne des sciences de l'information et de la bibliothéconomie*, Vol. 32. p. 85-105.
- FABRE Isabelle, GARDIÈS Cécile, 2009. Dispositifs info-communicationnels spécialisés et ambition cognitive : exemple de l'enseignement agricole. Dans : COUZINET, Viviane. *Dispositifs info-communicationnels - Questions de médiations documentaires*. p. 71-105.
- FABRE Isabelle, VEYRAC Hélène, 2008. Des représentations croisées pour l'émergence d'une médiation de l'espace documentaire, *Communication & langages*, Nec Plus, n° 156, p. 103-115.
- FABRE Isabelle, VEYRAC Hélène, 2013. Classement et rangement : mise au jour de genèses instrumentales, *Hermès, La revue-Cognition, communication, politique*, CNRS-Éditions, p. 214-221.
- FAGUET Émile, 1912. *L'art de lire*. Paris : Hachette. 165 p.
- FARGES Géraldine, 2015. Approche de long terme des pratiques culturelles légitimes des enseignants : stabilité dans une période de changement ? *Revue française de sociologie*, Vol. 56, n° 2, p. 261-300.
- FAROKHI Masoumeh, HASHEMI Masoud, 2011. The analysis of children's drawings : social, emotional, physical, and psychological aspects, *Procedia - Social and behavior sciences*, Vol. 30, p. 2219-2224.
- FEBVRE Lucien, MARTIN Henri-Jean, 1958. *L'apparition du livre*. Paris : Albin Michel. 538 p. (L'évolution de l'humanité).

- FLEURY Antoine, GOUTAILLER Laurène, 2014. Lieux de culture et gentrification. Le cas de la Maison des métallos à Paris, *Espaces et sociétés*, Vol. 3, n° 158, p. 151-167.
- FONDIN Hubert, 1996. *La recherche documentaire dans les établissements scolaires français : pour un référentiel de compétences sur le document*. Séminaire du Centre Européen de Documentation sur les Politiques en Education et Formation de l'Université Libre de Bruxelles - CEDEF / ULB. Bruxelles.
- FONDIN Hubert, 2001. La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste-Science de l'information*, Vol. 38, n° 2, p. 112-122.
- FONDIN Hubert, 2002. La « science de l'information » et la documentation, ou les relations entre science et technique, *Documentaliste-Sciences de l'Information*, Vol. 39, n° 3, p. 122-129
- FONTAINE Philippe (dir.), 2007. *La culture*. Paris : Ellipses. 282 p. (Philo).
- FORMIS Barbara, PERRIN Julie, 2007. La lecture comme geste, Proceedings Re-thinking Practice and Theory, International Symposium on Dance Research, Society of Dance History Scholars, p. 273-281.
- FORQUIN Jean-Claude, 1996. *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck Université. 247 p. (Pédagogies en développement).
- FOUCAULT Michel, 1969. *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard. 275 p. (Bibliothèque des sciences humaines).
- FOUCAULT Michel, 1977. Le jeu de Michel Foucault (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufey, J. Livi, G. Miller, J. Miller, J.-A. Miller, C. Millot, G. Wajeman), Ornicar ?, *Bulletin Périodique du champ freudien*, n° 10, p. 62-93.
- FRAYSSE Patrick, 2015. La médiation numérique du patrimoine : quels savoirs au musée ?, *Distance et Médiations des Savoirs*, n° 12.
- FRIER Catherine, GUERNIER Marie-Cécile, 2007. Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? *Repères*, n° 35, p. 117-138.
- FRIER Catherine, VADCAR Anne, 2017. Mais qu'est-ce qui se passe dans le coin lecture ?, *Repères*, n° 55, p. 133-157.
- FUMAT Yveline, 1997. Contraintes, conflits, violences à l'école, *Revue Française de Pédagogie*, n° 118, p. 61-70.

- GADAMER Hans-Georg, 1996. *Vérité et méthode*. Paris : Éditions du Seuil. 533 p. (L'Ordre philosophique).
- GADRAS Simon, 2010. La médiation politique comme cadre d'analyse de l'évolution des pratiques de communication au sein de l'espace public local, *Les Enjeux de l'information et de la communication*, n° 2, p. 12-25.
- GARDIÈS Cécile, 2011. Culture de l'information, culture informationnelle. Dans : *Approche de l'information-documentation. Concepts fondateurs*. Toulouse : Cépaduès. p. 187-208.
- GARDIÈS Cécile, 2012. *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation*. Habilitation à diriger les recherches en sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse II-Le Mirail, 224 p.
- GARDIÈS Cécile, FABRE Isabelle, COUZINET Viviane, 2010. Re-questionner les pratiques informationnelles. *Études de communication*, n° 35, décembre, p. 121-132.
- GARNIER François, 1984. *Thésaurus iconographique : système descriptif des représentations*. Paris : Le Léopard d'or. 239 p.
- GASCON Pierre, 1993. Le répertoire de vedettes-matière de la Bibliothèque de l'Université Laval : sa genèse et son évolution, *Documentation et bibliothèques*, Vol. 39, n° 3, p. 129-139.
- GAYER Laurent, 2014. I Swear I Saw This : Drawings in Fieldwork Notebooks, Namely My Own. Chicago, The University of Chicago Press, 2011, XII-173 pages, *Critique internationale*, Vol. 3, n° 64, p. 145-148.
- GELLEREAU Michèle, DUFRENE Bernadette, 2004. La médiation culturelle, *Hermès*, n° 38, p. 199-206.
- GENIN Christophe, 2007. Expérience esthétique, Dans : MORIZOT Jacques, POUIVET Roger, 2007. *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Armand Colin. p. 181.
- GHEQUIERE-DIERICKX B., 1961. Comment dessinent les enfants. Évolution du dessin selon l'âge, *Enfance*, n° 2, p. 179-183.
- GIFFARD Alain, 2013, Lecture numérique et logique de l'attention, *Dazibao*, n° 36, p. 45-48, Disponible sur : <http://www.livre-paca.org/data/dazibaos/pdf/dazcompletok-reduit.pdf> Consulté le : 03 mai 2014.

- GILMONT Jean-François, 2004. *Une introduction à l'histoire du livre et de la lecture : du livre manuscrit à l'ère électronique*. Liège : Éditions du Céfal. 136 p. (Céfal Sup).
- GLINOER Anthony, PAQUETTE Caroline, 2011. Le livre dans le livre : représentations, figurations, significations, *Mémoires du livre*, Vol. 2, n° 2.
- GOFFMAN Erving, [1959] 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1, La présentation de soi*. Paris : Les Éditions de Minuit. 251 p. (Le sens commun).
- GOMBRICH Ernst, 1983. *L'écologie des images*. Paris : Flammarion. 434 p. (Idées et recherches).
- GOULÉMOT Jean-Marie, 2003. De la lecture comme production de sens. Dans : CHARTIER Roger (dir.). *Pratiques de la lecture*. Paris : Payot. p. 119-131. (Petite bibliothèque Payot ; 167).
- GRANDMONTAGNE Élodie, POISSENOT Claude, 2002. Le CDI vu par les élèves, *InterCDI*, n° 182 - fréquentation et n° 183 - usages.
- GRILLET Thierry, 2012. À l'heure des machines à lire. Petite anthropologie de la lecture, *Revue de la BNF*, n° 41, p. 36-45.
- GROLIER Éric de, 1996. La passion de l'organisation des connaissances, *Documentaliste-Sciences de l'information*, Vol. 33, n° 6, p. 286-293.
- GROSSER Maurice, 1965. *L'œil du peintre*. Verviers : Gérard & co. 208 p. (Marabout Université, 69).
- GROSSMANN Francis, 2006. Logiques sociales et clivages culturels dans les lectures partagées. Dans : FRIER Catherine (dir.) : *Passeurs de lectures : lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris : Retz. p. 19-35. (Forum éducation culture).
- GUIBERT-LASSALLE Anne, 2007. Le livre, personnage en danger, *Études*, Vol. 407, n° 12, p. 621-628.
- GUY Jean-Michel, 2016. Les représentations de la culture dans la population française, *Culture études*, Vol. 1, n° 1, 16 p.
- HALL Edward Twitchell, 1971. *La dimension cachée*. Paris : Éditions du Seuil. 254 p. (Essais).
- HALL Edward Twitchell, 1973. *Le langage silencieux*. Tours : Maison Mame. 222 p.
- HALL Stuart, 1994. Codage/décodage, *Réseaux*, n° 68, p. 27-39.

- HANCOK Coralie, 2005. Notre petite voix intérieure commence à se faire entendre, *Science & vie*, n° 1053, p. 70-75.
- HOLO Amon, 2010. *Les Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement du premier degré en France. Contribution à l'étude des compétences des élèves de l'école élémentaire en TIC, les origines et modes d'acquisition de celles-ci*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université Paris Descartes, 235 p.
- HORELLOU-LAFARGE Chantal, SEGRÉ Monique, 1996. *Sociologie de la lecture en France : Bilan des recherches*. Cachan : LIRESS. 361 p.
- HORELLOU-LAFARGE Chantal, SEGRÉ Monique, 2016. *Sociologie de la lecture*. Paris : La Découverte. 125 p. (Repères ; 376).
- HOWSAM Leslie (dir.), 2015. *The Cambridge Companion to the History of the Book*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 1.
- HOWSAM Leslie, 2016. Réfléchir par l'histoire du livre, *Mémoires du livre*, Vol. 7, n° 2.
- ICONCLASS. Disponible sur : <http://www.iconclass.org/help/outline> Consulté le 03 mai 2017.
- IFLA, 2013. *ISBD Description bibliographique internationale normalisée (International Standard Bibliographic Description) Édition intégrée*. Paris : Bibliothèque nationale de France. 224 p. Disponible sur : http://www.bnf.fr/documents/isbd_trad_francais.pdf Consulté le 19 avril 2018.
- Insee, Recensement de la population 2015. Disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3292622?sommaire=3292701#titre-bloc-4> Consulté le 20 avril 2018.
- ISER Wolfgang, 1976. *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : P. Mardaga. 405 p. (Philosophie et langage).
- JACOB Christian, 2014. *Qu'est-ce qu'un lieu de savoir ?* Marseille : OpenEdition press. 120 p. (Encyclopédie numérique).
- JALENQUES-VIGOUROUX Béatrice, PASCUAL ESPUNY Céline, 2009. Des bulles pour le développement durable, *Hermès, La Revue*, Vol. 54, n° 2, p. 133-139.

- JANKEVICIUTE Laura, 2013. *Internet et les préadolescents : quels usages ? Approche visuelle et participative*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, 621 p.
- JAQUINOT-DELAUNAY Geneviève, MONNOYER Laurence, 1999. *Avant-propos*, *Hermès, La Revue*, n° 25, p. 9-14.
- JAUSS Hans Robert, 1978. *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard. 333 p. (Tel).
- JEAN Georges, 1975. Dans : JOLIBERT Josette (dir.), GLOTON Robert (dir.), Groupe français d'éducation nouvelle. *Le pouvoir de lire*. Tournai : Casterman. 283 p. (Orientation E3).
- JEANNERET Yves, 2008. *Penser la trivialité. Vol. 1 : La vie triviale des êtres culturels*. Paris : Hermès science publications Lavoisier. 267 p. (Communication, médiation et construits sociaux).
- JEANNERET Yves, 2008. « La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication », ANAIS 2008, *1^{er} colloque médiations et usages des Savoirs de l'information : undialogue France-Brésil (Réseau MUSSI, Instituto de Comunicação e Informação Científica e tecnológica em Saude - ICICT/FIOCRUZ, (4-7 novembre 2008 ; Rio de Janeiro), ICIT-FIOCRUZ, p. 37-59.*
- JEANNERET Yves, 2016. Le fantôme de la médiation documentaire dans les industries des passages. Toulouse-Auzeville : Actes des troisièmes journées scientifiques internationales du réseau MUSSI. *De la médiation des savoirs : science de l'information-documentation et mémoires*. p. 263-278.
- JEANNERET Yves, DAVALLON Jean, 2004. La fausse évidence du lien hypertexte, *Communication & langages*, n° 140, juin, p. 43-54.
- JOANNY Julien, 2012. *Entre inscription et subversion, les lieux culturels intermédiaires. Des expériences aux creux des villes*. Thèse de doctorat en Sociologie, Université de Grenoble, 583 p.
- JOHNSTON Lynda, LONGHURST Robyn, 2010. *Space, place, and sex*. Lanham (Md.) : Rowman & Littlefield Pub. 195 p. (Why of where).
- JOUVE Vincent, 1993. *La lecture*. Paris : Hachette supérieur. 106 p. (Contours littéraires).
- KANDINSKI Wassily, 1954. *Du Spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier*. Paris : Denoël. 206 p.

- KANT, Emmanuel, 2017. *Critique de la raison pure*. Paris : Flammarion. 192 p. (GF ; 1581).
- KAPKO Séverine, 2014. Lecture cursive et familles populaires. *Le français aujourd'hui*, n° 185. p. 39-45.
- KAUFMANN Jean-Claude, SINGLY François de (dir.), 2006. *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin. 126 p. (128. Sociologie. Série l'enquête et ses méthodes ; 137).
- KLEIN Jean-Pierre, 2013. « 13. De la médiation culturelle à la médiation artistique. Ateliers d'écriture auprès d'adolescents dits « violents » », *L'adolescent entre marge, art et culture. Une clinique des médiations en groupe*. ERES, p. 219-236.
- LAFAILLE Madeleine, 2006. L'utilisation des langages documentaires dans les musées, *Documentation et bibliothèques*, Vol. 52, n° 2, avril-juin, p. 131-137.
- LAHIRE Bernard, 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. 310 p.
- LAHIRE Bernard, 1998. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan. 271 p. (Essais & recherches. Sciences sociales).
- LAHIRE Bernard, 2004. *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinctions de soi*. Paris : La Découverte. 777 p.
- LAHIRE Bernard, DEBROUX Josette, DENAVE Sophie, FAURE Sylvia, GLAS Annabelle, MILLET Mathias, RENARD Fanny, TRALONGO Stéphanie (collab.), 2002. *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan. 431 p. (Essais & Recherches).
- LAMBERT-CHESNOT, Odile, 1986. L'ABC des BCD, *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 1, p. 64-69.
- LAMIZET Bernard, 1995. *Les lieux de communication*. Liège : Mardaga. 347 p. (Philosophie et langage).
- LAMIZET Bernard, 1999. *La médiation culturelle*. Paris : Montréal : L'Harmattan, 447 p. (Communication et civilisation).
- LAPLANTINE François, 2015. *La description ethnographique*. Paris : Armand Colin. 128 p. (128).
- LATOUR Bruno, 1996. Sur la pratique des théoriciens. Dans : BARBIER Jean-Marie (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : P.U.F. p. 131-146.

- LAUFER Roger, 1982. L'esprit de la lettre : D'une lecture matérielle des livres, *Le débat*, Vol. 5, n° 22, p. 146-159.
- LAUFER Roger, 1986. L'énonciation typographique : hier et demain, *Communication et langages*, n° 68, p. 68-85.
- LAVE Jean, WENGER Etienne, 1991. *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press. 138 p.
- LAVELLE Louis, 1942. *La parole et l'écriture*. Paris : L'Artisan du livre. 250 p.
- LE BRETON David, 2016. *Corps et adolescence*. Paris : éditions Fabert ; Bruxelles : yapaka.be. 61 p. (Temps d'arrêt lectures ; 87).
- LE BRETON David, 2016. *La sociologie du corps*. Paris : PUF. 126 p. (Que sais-je ? 2678).
- Le Centre de Recherche en Poétique, Histoire Littéraire et Linguistique (Université de Pau et des Pays de l'Adour) a organisé deux journées d'étude le 7 octobre et le 9 décembre 2016 sur « Le corps du lecteur et ses représentations dans les littératures de langue française et anglaise ».
- Le Gazetier Cuirassé ou Anecdotes scandaleuses de la Cour de France*, 1771. Disponible sur : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k10656221/f9.double> Consulté le 25 mars 2017.
- LE COADIC Yves-François, 1997. *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan. 128 p. (128 - Information-documentation).
- LE COADIC Yves-François, 2000. Vers une intégration de savoirs en Science de l'information dans le CAPES de documentation. *Documentaliste-Sciences de l'information*, mars, Vol. 37, n° 1, p. 28-35.
- LE DEUFF Olivier, 2006. Folksonomies, Les usagers indexent le web, *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 4, p. 66-70.
- LE LEUSSE Sonia, 2017. Les booktubers, nouveaux critiques ?, *Strenae*, n° 12, Disponible sur : <https://journalsedition.org/strenae/1719> Consulté le : 27 avril 2018.
- LECLAIRE Céline, 2010. S'asseoir, braconner, se courber : le vocabulaire des corps à la médiathèque. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 6, p. 59-64.
- LEGENDRE Renald, 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin. 1554 p. (Le défi éducatif).

- LEJEUNE Philippe, 1998. *Les Brouillons de soi*. Paris : Éditions du Seuil. 426 p. (Poétiques).
- LELEU-MERVIEL Sylvie, 1995. *Le concept de la déclinaison polyptyque pour la convergence du processus de communication*. Dans : *Les autoroutes de l'information : Un produit de la convergence*. LACROIX Jean-Guy et TREMBLAY Gaëtan (dir.). Québec : Presses de l'Université du Québec. 568 p. (Communication, culture et société).
- LELIÈVRE Valérie, 2007. La page : entre texte et livre. Dans : MILON Alain, PERELMAN Marc. *Le livre et ses espaces*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Nanterre. p. 155-172.
- LENOBLE Évelyne, JOSSO-FAURITE Claire, 2016. Refus de grandir, refus d'apprendre : les « phobies scolaires » comme symptôme ?, *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, Vol. 93, n° 1, p. 171-186.
- LENOIR Yves, 1996. Médiation cognitive et médiation didactique. Dans : RAISKY Claude, CAILLOT Michel, *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour des concepts fondateurs*. Bruxelles : De Boeck Université. p. 223-251. (Perspectives en éducation et formation).
- LERESCHE Françoise, 2009. Les règles françaises de catalogage à la croisée des chemins : quelles évolutions pour quels enjeux ? Disponible sur : <http://bid.ub.edu/22/leresche2.htm> Consulté le : 28 janvier 2018.
- LEROI-GOURHAN André, 1964. *Le geste et la parole : technique et langage*. Paris : Albin Michel. 323 p. (Sciences d'aujourd'hui).
- LESSER Eric, EVEREST Kathryn, 2001. Using communities of practice to manage intellectual capital, *Ivey Business Journal*, Vol. 65. p. 37-41.
- LÉVI-STRAUSS Claude, 1955. *Tristes tropiques*. Paris : Plon. 464 p. (Terre humaine).
- LÉVI-STRAUSS Claude, *Les dessins de Claude Lévi-Strauss*, Disponible sur : http://www.bnf.fr/fr/collections_et_services/anx_videos/a.c_130618_dessins_levi_strauss.html Consulté le 20 mars 2017.
- LÉVY Clara, 2015. *Le roman d'une vie, Les livres de chevet et leurs lecteurs*. Paris : Hermann. 248 p. (Société et pensée).
- LÉVY Pierre, 1989. Remarques sur les interfaces, *Réseaux, Interactivité*, Vol. 7, n° 33, p. 7-26.

- LICHTENSTEIN Jacqueline, 2007. Dessin, Dans : MORIZOT Jacques, POUIVET Roger, 2007. *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Armand Colin. 471 p.
- LIQUÈTE Vincent, 2005. Contribution à la réflexion sur les formations initiale et continue de la documentation scolaire. Dans : *Savoirs CDI*. Disponible sur : <https://reseau-canope.fr> Consulté le 26 octobre 2017.
- LIQUÈTE Vincent, 2007. Enseigner l'information-documentation ? Repérage d'éléments épistémologiques et organisationnels. Dans : *Actes de colloque Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation*, Rouen 2006. (Penser l'éducation, hors-série).
- LIQUÈTE Vincent, 2010. *Médiations*. Paris : CNRS éd. 171 p. (Les Essentiels d'Hermès).
- LIQUÈTE Vincent, FABRE Isabelle, GARDIÈS Cécile, 2010. Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ?, *Les Enjeux de l'information et de la communication*, Vol. dossier 2010, n° 2, p. 43-57.
- LOBROT Michel, 1982. Une pédagogie pour les masses, *Esprit*, n° 71-72. p. 25-44.
- Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Les_grands_textes/08/3/Loi_d_orientatio_n_sur_l_education_1989_571083.pdf Consulté le 20 juillet 2017.
- LONGHURST Robyn, 1994. Dans : HOYEZ Anne-Cécile, 2014. Le corps comme espace en soi et espace à soi ? Regards géographiques sur la complexité d'une pratique corporelle mondialisée : le yoga. *L'information géographique*, n° 1, Vol. 78, p. 57-72.
- LUQUET Georges-Henri, 1927. *Le dessin enfantin*. Paris : PUF. 267 p.
- LURÇAT Liliane, 1982. L'impossible connaissance totale de l'enfant, *Esprit*, n° 71-72, p. 46-53.
- LUSSAULT Michel, 2003. Spatialité. Dans : LUSSAULT Michel et LEVY Jacques (dir.). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin. 1034 p.
- MAIZONNIER-PAYELLE Elisabeth, 2015. *Germaine Tortel : une anthropologue à l'école primaire ? Une voie de communication graphique pour l'enfant*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Rouen, 267 p.
- MALINOWSKI Bronislaw, [1922] 1989. *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard. 606 p. (Tel ; 145).

- MALRAUX André, [1952] 1996. *Le musée imaginaire*. Paris : Gallimard. 285 p. (Folio. Essais ; 300).
- MALRAUX André, 1959. Hommage à la Grèce. Discours prononcé le 28 mai 1959 à Athènes.
 Disponible sur : http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/andre-malraux/discours_politique_culture/hommage_grece.asp
 Consulté le 20 juillet 2018.
- MANGUEL Alberto, 2004. *Journal d'un lecteur*. Arles : Actes Sud. 246 p. (Lettres anglo-américaines).
- MANGUEL Alberto, 2012. *Une histoire de la lecture*. Arles : Actes Sud. 515 p. (Babel ; 416).
- MARZANO Michela (dir.), 2007. *Dictionnaire du corps*. Paris : Presses Universitaires de France. 1048 p. (Quadrige).
- MAS Sabine, 2007. *Schémas de classification et repérage des documents administratifs électroniques dans un contexte de gestion décentralisée des ressources informationnelles*. Thèse de doctorat en sciences de l'information, Université de Montréal, 359 p.
- MASSIN Marianne, 2013. *Expérience esthétique et art contemporain*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 170 p.
- MAUGER Gérard, 1992. La lecture en baisse, quatre hypothèses, *Sociétés contemporaines*, Vol. 11, n° 1, p. 221-226.
- MAUGER Gérard, POLIAK Claude, PUDAL Bernard, 2010. *Histoires de lecteurs*. Broissieux : Éditions du Croquant, 537 p. (Champ social).
- MAUREL Lionel, 2017. La végétalisation des villes et la tragi-comédie des communs, *Vacarme*, n° 81, p. 46-52.
- MAURY Yolande, 2011. Espaces documentaires, espaces de savoir, espaces d'expérience : vers une redéfinition du modèle des CDI ? Dans : *Actes du 39^{ème} congrès annuel CAIS-ACSI - Les intersections : gens, lieux, information*, Université du Nouveau-Brunswick et Université Saint-Thomas, Fredericton, Nouveau-Brunswick (Canada), 2-4 juin 2011, Disponible sur : http://www.cais-acsi.ca/proceedings/2011/13_Maury.pdf Consulté le 16 avril 2018.

- MAURY Yolande, 2012. *D'une culture de l'information à une culture informationnelle... au-delà du « penser, classer, catégoriser »*. Contribution à la construction des connaissances. Disponible sur : <http://slideplayer.fr/slide/187223/> Consulté le 04 octobre 2017.
- MAURY Yolande, ETÉVÉ Christiane, 2010. L'information-documentation et sa mise en scène au quotidien : la culture informationnelle en questions. Rapport de recherche. Université Lille 3. 16 p. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00986154/document> Consulté le 04 octobre 2017.
- MAURY Yolande, SERRES Alexandre, 2010. Les cultures informationnelles : définitions, approches, enjeux. Dans : Chapron Françoise, Delamotte Éric (dir.). *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB. p. 26-39.
- MAUSS Marcel, [1947] 1967. *Manuel d'ethnographie*. Paris : Payot. 264 p.
- MELIN Valérie, 2017. Lire, une expérience de la vie, *Le sujet dans la cité*, Vol. 8, n° 2, p. 31-37.
- MELOT Michel, 2005. L'image n'est plus ce qu'elle était, *Documentaliste-Sciences de l'Information*, Vol. 42, n° 6, p. 361-365.
- MELOT Michel, 2006. *Livre*, Paris : L'Œil neuf éditions, 197 p. (l'âme des choses).
- MELOT Michel, RIVES Caroline, 2011. Usages et usagers de l'image fixe en bibliothèque, Dans : MELOT Michel (dir.), COLLARD Claude (dir.). *Images et bibliothèques*. Paris : Éd. Du Cercle de la librairie. p. 23-40. (Bibliothèques).
- MENON Bruno, 2007. Les langages documentaires. Un panorama, quelques remarques critiques et un essai de bilan, *Documentaliste-Sciences de l'Information*, Vol. 44, n° 1, p. 18-28.
- MERCIER Édith, 2011. *Sur les postures de lecteur - Observation à la BPI*, BPI : Service Études et Recherche, 25 p.
- MERCIER Édith, 2013. Postures de lecteur, Tentatives d'épuisement des postures de lecteurs, *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 4, p. 13-18.
- MERCIER Silvère, 2011. La lecture à l'ère du numérique : dissolution et réinventions. *L'Observatoire, la revue des politiques culturelles*, Vol. 2, n° 39, p. 43-44.
- MERKLEN Denis, 2013. *Pourquoi brûle-t-on des bibliothèques ?* Villeurbanne : Presses de l'Enssib. 349 p. (Papiers).

- MERKLEN Denis, 2015. Quand nos bibliothèques brûlent, *Vacarme*, Vol. 3, n° 72, p. 72-87.
- MERLEAU PONTY Maurice, 1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard. 531 p. (Bibliothèque des idées).
- MERLEAU-PONTY Maurice, 1969. *La prose du monde*. Paris : Gallimard. 211 p.
- MERTON Robert K., 1968. The Matthew Effect in Science, *Science*, Vol. 159, p. 56-63.
- MERTON Robert K., BARBER Elinor, 2006, *The Travels and Adventures of Serendipity : a study in sociological semantics and the sociology of science*. Princeton : Princeton University Press. 313 p.
- MESMIN Georges, 1973. *L'enfant, l'architecture et l'espace*. Paris : Casterman, 190 p. (E 3. Enfance, éducation, enseignement).
- METZGER Jean-Paul, 2002. *Les trois pôles de la science de l'information*, Dans : Actes du Colloque international, Recherches récentes en sciences de l'information : convergences et dynamiques, Université Toulouse 3 (Mics-Lerass), 21-22 mars 2002, Toulouse, Viviane Couzinet (dir.), Gérard Régimbeau (dir.), Paris : ADBS. p. 17-28.
- MEYRIAT Jean, 1978. De l'écrit à l'information : la notion de document et la méthodologie de l'analyse du document, *Inforcom*, 1978, Compiègne. Dans : COUZINET Viviane (dir.), 2001. *Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation*. ADBS Éditions. p. 113-124.
- MEYRIAT Jean, 1981. Document, documentation, documentologie, *Schéma et Schématisation*, n° 14, p. 51-63. Dans : COUZINET Viviane (dir.), 2001. *Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation*. ADBS Éditions. p. 143-160.
- MEYRIAT Jean, 1983. De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 65-74. Dans : COUZINET Viviane (dir.), 2001. *Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation*. ADBS Éditions. p. 183-200.
- MEYRIAT Jean, 1993. Documents photographiques et électroniques. Dans : Estivals Robert (dir.), *Les sciences de l'écrit : Encyclopédie internationale de bibliologie*, p. 152-154.
- MEYRIAT Jean, 1993. Indexation. Dans : ESTIVALS Robert (dir.), MEYRIAT Jean (collab.), RICHAUDEAU François (collab.). *Les sciences de l'écrit : encyclopédie internationale de bibliologie*. Paris : Retz. 325 p.

- MICHEAU Béatrice, 2015. *Faire avec les ordres documentaires : pratiques infodocumentaires, culture écrite et travail scolaire chez des collégiens*. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, Université Charles de Gaulle Lille 3, 451 p.
- MILON Alain, 2007. Entre-ouverture d'espaces multiples. Dans : MILON Alain, PERELMAN Marc. *Le livre et ses espaces*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Nanterre, p. XI-XVI.
- MINGAM Michel, 2005. Rameau, *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 5, p. 38-47.
- Ministère de la Culture et de la Communication. Disponible sur : <http://www.culture.gouv.fr/documentation/joconde/fr/partenaires/AIDEMUSEES/telechargement.htm> Consulté le : 03 mai 2017.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2017. *Repères & références statistiques. Enseignements, formation, recherche*. 400 p. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/83/0/depp-rers-2017-maj-dec-2017_861830.pdf Consulté le 28 février 2018.
- MONTESQUIEU, 1879. *Pensées diverses*. Garnier. p. 149-181.
- MONTMASSON Doriane, 2015. *La réception de la littérature de jeunesse par les enfants : une fenêtre ouverte sur le processus de socialisation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Paris Descartes.
- MORIN Edgar, 1969. De la culturanalyse à la politique culturelle, *Communications*, n° 14, p. 5-38.
- MORIZOT Jacques, 2007. Naïf (art), Dans : MORIZOT Jacques, POUIVET Roger, 2007. *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Armand Colin. 471 p.
- MORRISSETTE Joëlle, FORGET Marie-Hélène, GIROUX Louise, 2016. Apprendre la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, hors-série « Les Actes », 19, 75. Disponible sur : www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-19/rq-hs-19-numero-complet.pdf Consulté le : 07 octobre 2016.
- MUCCHIELLI Alex (dir.), 2009. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin. 303 p. (Dictionnaire).

- MUCCHIELLI Alex, 1995. Les mécanismes de la médiation dans les groupes et les organisations, Dans : *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication*, BENOIT Denis (dir.). Paris : Éd. d'Organisation. p. 83-93.
- NAMIAN Dahlia, GRIMARD Carolyne, 2013. Pourquoi parle-t-on de sérendipité aujourd'hui ? Conditions sociologiques et portée heuristique d'un néologisme « barbare » », *SociologieS*.
 Disponible sur : <http://journals.openedition.org/sociologies/4490> Consulté le 30 mai 2017.
- NANCY Jean-Luc, 1986. *La Communauté désœuvrée*. Paris : C. Bourgois. 197 p. (Détroits ; 4).
- OCTOBRE Sylvie, 2004. *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : La Documentation française. 432 p. (Questions de culture).
- OLDENBURG Ray, 2001. *Celebrating the third place; inspiring stories about the great goog places at the heart of our communities*. New York : Marlowe & Co. 224 p.
- OLENDER Maurice, MONADÉ Vincent, 2017. *Faire parler les livres avec Maurice Olender et Vincent Monadé*. Disponible sur : <https://www.franceculture.fr/oeuvre/un-fantome-dans-la-bibliotheque-0> Consulté le 18 mai 2017.
- OLSON David Richard, 2010. *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz. 348 p. (Petit Forum).
- ORSENNA Erik, 2012. L'auteur entre le papier et l'immatériel. Entretien avec Erik Orsenna, *Le Débat*, Vol. 3, n° 170, p. 107-111.
- OTLET Paul, 1934. *Traité de documentation : Le livre sur le livre*. Bruxelles : Editions Mundaneum. Disponible sur : https://lib.ugent.be/fulltxt/handle/1854/5612/Traite_de_documentation_ocr.pdf
 Consulté le : 18 avril 2016.
- PAGANELLI Céline. 2012. Analyse des discours sur la notion d' « usage » dans deux revues en sciences de l'information : Doc-SI et BBF, *Documentaliste-Sciences de l'Information*, Vol. 49, n° 2, p. 64-71.
- PAILLÉ Pierre, 1994. L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, p. 147-181.
- PAOLETTI René, 1999. *Éducation et motricité. L'enfant de deux à huit ans*. Montréal ; Paris : G. Morin. 215 p.

- PARK Robert Ezra, 1950. *Race and Culture*. Glencoe, Ill., The Free Press, 249 p.
- PASQUIER Dominique, 2005. *Culture lycéenne : la tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement. 180 p. (Mutations).
- PASSERON Jean-Claude, 1991. *Le raisonnement sociologique : l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan. 408 p. (Essais & recherches. Série Sciences sociales).
- PATOINE Pierre-Louis, 2015. *Corps-texte : pour une lecture théorie de la lecture empathique*. Lyon : ENS éditions. 278 p.
- PAUGAM Serge, 2014. Objet d'études, Dans : PAUGAM Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*. Paris : Presses universitaires de France. p. 16-17. (Que Sais-Je ?).
- PAUS Tomáš, 2005. Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence, *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 9, n° 2, p. 60-68.
- PEETERS Benoît, 2012. Paul Otlet Le bibliographe rêveur. *Revue de la BNF*, Vol. 3, n° 42, p. 5-12. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-de-la-bibliotheque-nationale-de-france-2012-3-page-5.htm>. Consulté le 31 juillet 2017.
- PEETERS Hugues, CHARLIER Philippe, 1999. Contributions à une théorie du dispositif, *Hermès, La Revue*, n° 25, p. 15-23.
- PEIGNOT Gabriel, 1804. *Dictionnaire raisonné de bibliologie*. Paris : Villier. Disponible sur : <https://gallica.bnf.fr> Consulté le 26 avril 2017.
- PERAYA Daniel, 1999. Médiation et médiatisation : le campus virtuel, *Hermès, La Revue*, n° 25, p. 153-167.
- PEREC Georges, 1974. *Espèces d'espaces*. Paris : Galilée. 200 p.
- PEREC Georges, 1976. Lire : esquisse socio-physiologique, *Esprit, Lecture II : le texte dans l'espace*, n° 1, janvier, p. 9-20.
- PERIER Pierre, 2007. La lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et lycées, *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 43-57.
- PERRIAULT Jacques, 1989. *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion. 256 p.
- PETIT Michèle, [2002], 2016. *Éloge de la lecture : la construction de soi*. Paris : Belin. 198 p. (Alpha).

- PIAGET Jean, 1974. *La prise de conscience*. Paris : Presses universitaires de France. 282 p. (Psychologie d'aujourd'hui).
- PICARD Delphine, ZARHBOUCH Benaïssa, 2014. Le dessin comme langage graphique, *Approches, Revue des Sciences Humaines*, p. 28-40.
- PICARD Michel, 1995. La lecture comme jeu. Causerie introductive au congrès de l'ABF, Qui lit quoi ?, mai 1984. *Bulletin d'informations de l'Association des bibliothécaires français*, n° 167, 2^e trimestre, p. 4-10.
- PIEGAY-GROS Nathalie, 2002. *Le lecteur*. Paris : Flammarion, 255 p. (Garnier Flammarion).
- PINCEMIN Bénédicte, 2007. Interprétation, contextes, codage, *Corpus*, n° 6, p. 5-15.
- PINGAUD Bernard, BARREAU Jean-Claude, Ministère de la Culture, 1982. *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture*. Paris : Dalloz. 297 p.
- PIQUARD Alexandre, 2014. « Le partage gratuit de nos images peut dégager des revenus », juge le PDG de Getty Images, *Le Monde économie*, Disponible sur : http://www.lemonde.fr/economie/article/2014/10/08/le-partage-gratuit-de-nos-images-peut-degager-des-revenus-juge-le-pdg-de-getty-images_4502507_3234.html
- PINSON Daniel, 2016. L'habitat, relevé et révélé par le dessin : observer l'espace construit et son appropriation, *Espaces et sociétés*, Vol. 1, n° 164-165, p. 49-66.
- PIVIDAL Rafaël, 1996. Questions sur le roman, *Le Débat*, n° 90, mai-août.
- PLATON, 1950. *Phèdre ou la beauté des âmes. Œuvres complètes. Tome II*. Paris : Gallimard. 251 p. (La Pléiade).
- PLATT Jennifer, 1983. The Development of the « Participant Observation » Method in Sociology : Origin Myth and History, *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, n° 19, p. 379-393.
- POISSENOT Claude, 1997. *Les adolescents et la bibliothèque*. Paris : Bibliothèque publique d'information, Centre Georges-Pompidou. 360 p. (Études et recherche).
- POSLANIEC Christian, 2008. *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette livre. 367 p. (Profession enseignant).

- POULAIN Martine, 1990. Les sociologies de la lecture. Dans : *Le Grand Atlas des littératures*. Encyclopédie Universalis.
- PRADELLE Dominique, 2008. Comment penser le propre de l'espace ? *Les Temps Modernes*, Vol. 4, n° 650, p. 75-100.
- PRIVAT Jean-Marie, 1993. L'institution des lecteurs, *Pratiques*, n° 80, p. 7-34.
- PRIVAT Jean-Marie, 2003. *Médiations culturelles et médiations textuelles*. Conférence donnée le 4 juin 2003 à l'occasion de la journée professionnelle des documentalistes de CDI de l'Académie de Lyon. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/education-et-pedagogie/mediations-culturelles-et-mediations-textuelles.html> Consulté le 19 avril 2017.
- PRIVAT Jean-Marie, BOROWSKI Patrick, CURINGA Valérie, SCHIAVONE Sara, SIDOBRE Bernadette, VINSON Marie-Christine, VOINOT Danielle, LAPARRA Marceline, 2001. Vers une didactisation des médiations textuelles, *Cahiers du Français Contemporain*, n° 7, *Pratiques de lecture et cheminements du sens*, p. 161-177.
- PRUVÔT, M. V. 2005. Le dessin libre et le dessin de la famille chez l'enfant cubain : étude comparative avec un groupe d'écoliers français. *Pratiques Psychologiques*, n° 11, p. 15-27.
- PUECH Michel, 2016. Getty Images en maître du monde de la photo, *Mediapart*, 30 janvier, Disponible sur : <https://blogs.mediapart.fr/michel-puech/blog/300116/getty-images-en-maitre-du-monde-de-la-photo>
- QUACH Cécile, 2013. *Histoire des bibliothèques municipales de 1880 à 1910 : vers une modernisation ?* Diplôme de conservateur de bibliothèque, Université de Lyon, 70 p.
- QUINTON Philippe, 2000. Montrer ou dire : la communication graphique dans la course à l'identification, *Communication et organisation*, n° 18. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/communicationorganisation/2465#notes> Consulté le 28 avril 2018.
- QUINTON Philippe, 2002. Le sens du terrain, *Études de communication*, n° 25, p. 41-50.
- RABATEL Alain, 2009. Perspective et point de vue, *Communications*, Vol. 85, n° 2, p. 23-35.

- RAOUL Bruno, 2002. Un travail d'enquête à l'épreuve du terrain ou « l'expérience de terrain » comme relation en tension, *Études de communication*, n° 25, p. 87-103.
- Rapport TALLON, 1974. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/index.php?id=193> Consulté le 20 juillet 2016.
- RASSE Paul, 2000. La médiation, entre idéal théorique et application pratique, *Recherche en communication*, n° 13, p. 38-61.
- RAWLS John, 2009. *Théorie de la justice*. Paris : Points. 665 p. (Points. Essais ; 354).
- RAIMOND Anne-Claire, 2009. *Lectures de la littérature pour la jeunesse dans l'enseignement secondaire français et québécois : diversité des corpus, des finalités et des pratiques pédagogiques*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris 3, 507 p.
- RAYNAL Françoise ; RIEUNIER Alain, 1997. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF. 405 p.
- REBHI Mohamed, ODOURA Wahid, 1990. Deux précurseurs de la bibliologie en terre d'Islam, *Communication et langages*, n° 86, p. 5-21.
- Rectorat de Rouen. Inspection pédagogique régionale Etablissements et Vie scolaire, 2000. *Organiser l'espace CDI*. 60 p. Disponible sur : http://documentation.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/cdi_org.pdf Consulté le : 20 juillet 2018.
- RÉGIMBEAU Gérard, 1996. *Thématique des œuvres plastiques contemporaines et indexation documentaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse II-Le Mirail, 464 p.
- RÉGIMBEAU Gérard, 2001. Clés d'accès aux images fixes : indexation et perspectives pédagogiques à partir des ressources d'Internet, *Spirale*, n° 28, p. 233-251.
- RÉGIMBEAU Gérard, 2006. Cas et figures en indexation de l'art contemporain. Dans : TIMIMI Ismaïl et KOVACS Susan. *Indice, index, indexation : actes du colloque international organisé les 3 et 4 novembre 2005 à l'Université Lille-3*. Paris : ADBS. 304 p. (Sciences et techniques de l'information).
- RÉGIMBEAU Gérard, 2007. Médiations iconographiques et médiations informationnelles, *Communication*, Vol. 26, n° 1, p. 164-177.

- RÉGIMBEAU Gérard, 2008. Des savoirs en histoire de l'art sur internet : écritures profanes, spécialisées et documentaires. Rio de Janeiro : 1^{er} colloque du réseau MUSSI. *Médiation et usages des savoirs et de l'information : un dialogue France-Brésil*. p. 182-194.
- RÉGIMBEAU Gérard, 2009. Des savoirs en histoire de l'art sur Internet : écritures profanes, spécialisées et documentaires, *RECIIS - Electronic Journal of Communication, Information & Innovation in Health*, n° 3, p. 97-103.
- RÉGIMBEAU Gérard, 2011. Médiation. Dans : GARDIÈS Cécile (dir.). *Approche de l'information-documentation. Concepts fondateurs*. Toulouse : Cépaduès. p. 75-114.
- RÉGIMBEAU Gérard, 2013. Petit glossaire des notions centrales de ce numéro, *Hermès, La Revue*, Vol. 2, n° 66, 268 p.
- REHAULT Sébastien, 2011. Contextualisme, Dans : MORIZOT Jacques, POUIVET Roger, 2007. *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Armand Colin. 471 p.
- REITH Emiel, 1997. Quand les psychologues étudient le dessin. *Médiation et Information*, n° 7, p. 130-151.
- RENARD Fanny, 2009. Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire, *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 25-36.
- RENARD Fanny, 2011. *Les lycéens et la lecture : entre habitudes et sollicitations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 334 p. (Plaideia).
- REY Alain (dir.), REY-DEBOVE Josette (dir.), 1993. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert. 2493 p.
- REY Alain (dir.), 2001. Dans : *Le Grand Robert de la langue française*. Paris : Le Robert. 1566 p.
- REY Alain (dir.), 2005. *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Le Robert. Tome I. 2355 p. ; Tome II. 2396 p. ; Tome IV. 2083 p.
- REY Alain (dir.), 2005. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert. Septembre. p. 2895.
- REY Alain (dir.), 2016. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert. Vol 1. 1306 p. ; Vol. 2. 2767 p.

- RÉZEAU Joseph, 2002. Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique », *ASp*, n° 35-36, p. 183-200.
- RICOEUR Paul, 1986. *Du texte à l'action : Essai d'herméneutique II*. Paris : Éditions du Seuil. 405 p. (Esprit).
- ROBINE Nicole, 1991. État et résultats de la recherche sur l'évolution de la lecture en France, *Cahier de l'économie du livre*, n° 5, p. 80-106.
- ROBITAILLE Marie-Josée, 2008. *Les attitudes des garçons et des filles du primaire envers la lecture, le coin-lecture et la période de lecture personnelle*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de maîtrise en psychopédagogie. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, 132 p.
- ROSELLI Mariangela, 2016. La bibliothèque dans les quartiers populaires. *Mondes sociaux*. Disponible sur : <http://sms.hypotheses.org/8718> Consulté le : 08 mai 2017.
- ROSENWALD Fabienne (dir.), 2017. *L'éducation nationale en chiffres*. Courbevoie : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. 20 p. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/96/3/depp-enc-2017_801963.pdf Consulté le 28 février 2018.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, 2009. *Émile, ou de l'éducation*. Paris : GF Flammarion. 841 p. (G.F. ; 1428).
- ROUXEL Annie, 2004. *Autobiographie de lecteur et identité littéraire*. Dans : ROUXEL Annie, et LANGLADE, Gérard. *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. p. 137-152. (Didact. Français).
- ROUZÉ Vincent, 2010. Médiation/s : un avatar du régime de la communication, *Les enjeux de l'information et de la communication*, Vol. dossier 2010, n° 2, p. 71-87.
- RUEDA Amanda, 2014. Du portrait cinématographique documentaire au portrait en sciences de l'information et de la communication, *Sciences de la société*, n° 92, p. 177-191.
- SCHAEFFER Jean-Marie, 2015. *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard. 366 p.
- SEIBEL Bernadette, 1987. État des travaux depuis 1983. Propositions d'orientation de recherches sur la lecture. Observatoire France Loisirs de la Lecture.

- SENIÉ-DEMEURISSE Josiane, FABRE Isabelle, 2011. Usages et pratiques de l'information. Dans : *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*. GARDIÈS Cécile (Dir.). Toulouse : Cepaduès éditions, p. 209-227.
- SENIÉ-DEMEURISSE Josiane, ROUX Sabine, COUZINET Viviane, 2007. Revues scientifiques électroniques : contribution à une analyse de leurs mutations typologiques. Colloque International EUTIC 2007. Enjeux et usages des TIC. Médias et diffusion de l'information : vers une société ouverte. p. 343-352.
- SERVET Mathilde, 2009. *Les bibliothèques troisième lieu*. Villeurbanne : ENSSIB. Mémoire d'étude. Diplôme de conservateur des bibliothèques. 83 p.
- SHARPE Kevin, 2000. *Reading revolutions : the politics of reading in early modern England*. New Haven ; London : Yale University Press. 258 p.
- SHAWKY-MILCENT Bénédicte, 2016. *La lecture ça ne sert à rien !* Paris : PUF. 223 p. (Partage du savoir).
- SICARD Monique, 1997. Les paradoxes de l'image, *Hermès, La Revue*, n° 21, p. 45-54.
- SIMONE Raffaele, 2012. *Pris dans la toile : l'esprit au temps du web*. Paris : Gallimard. 271 p. (Le débat).
- SIMONNOT Brigitte, 2013. Médiations et agir informationnels à l'ère des technologies numériques, *Les Cahiers d'Esquisse*, n° 4, p. 21-33.
- SINGLY François de, 1989. *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*. Paris : Nathan. 223 p.
- SINGLY François de, 1993. *Les jeunes et la lecture*. Vanves : Direction de l'évaluation et de la prospective. 206 p. (Les dossiers éducation et formations ; 24).
- SINGLY François de, 2006. *Les Adonaissants*. Paris : Armand Colin. 398 p. (Individu et Société).
- SOULÉ Bastien, 2007. Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales, *Recherches qualitatives*, Vol. 27, n° 1, p. 127-140.
- SOUMAGNAC-COLIN Karel, 2016. Construire l'interopérabilité culturelle autour de la documentation et de l'information dans une communauté de pratique, *Communication*, Vol. 34, n° 1. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/communication/6670#quotation> Consulté le 19 avril 2017.

- SOURIAU Étienne, 2004. *Vocabulaire d'esthétique*. Paris : PUF. 1415 p. (Quadrige. Dicos poche).
- STANOVICH Keith, 1986. Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, Vol. 21, n° 4, p. 360-406.
- STOCK Mathis, 2004. L'habiter comme pratique des lieux géographiques, *EspacesTemps.net*, Travaux. Disponible sur : <http://www.espacestemp.net/articles/habiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques/> Consulté le : 21 mai 2017.
- STOCK Mathis, 2006. Pratiques des lieux, modes d'habiter, régimes d'habiter : pour une analyse triologique des dimensions spatiales des sociétés humaines, Travaux de l'Institut de Géographie de Reims, 115-118, p. 213-230.
- TARDY Cécile, 2007. La photographie, outil documentaire : des musées aux paysages, *Recherches en communication*, n° 27, p. 151-164.
- TAUSSIG Michael, 2011. *I swear I saw this : drawings in fieldwork notebooks, namely my own*. Chicago ; London : The University of Chicago Press. 173 p.
- TERRAIL Jean-Pierre, 2002. *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute. 348 p.
- Thésaurus de l'UNESCO. Disponible sur : <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/fr/> Consulté le 03 mai 2017.
- THOMAS William Isaac, ZNANIECKI Florian, 1984. *The Polish peasant in Europe and America : monograph of an immigrant group*. Urbana : Chicago : University of Illinois Press. 310 p.
- THOMPSON Marie, MELOT Michel, COLLARD Claude 2011. Traitement documentaire de l'image fixe, Dans : MELOT Michel (dir.), COLLARD Claude (dir.). *Images et bibliothèques*. Paris : Éd. Du Cercle de la librairie. p. 145-186. (Bibliothèques).
- TÖNNIES Ferdinand, 1994. *Communauté et société*. Paris : Presses universitaires de France. 276 p. (Le lien social).
- UCCIANI Louis, 2010. Qu'est-ce qu'une expérience artistique, *Philosophique*, n° 13, p. 93-103.
- URFALINO Philippe, 2011. *L'invention de la politique culturelle*. Paris : Pluriel. 427 p.

- VAN CUYCK Alain, BERGER Patrice, CHOFFAT Bernard, GARDIEN Joëlle, MORIN Christine, 1998. *Rôles et enjeux des centres de documentation et d'information dans l'innovation pédagogique en région Rhône-Alpes*. Lyon : Université Jean Moulin-Lyon 3. 306 p.
- VANDENDORPE Christian, 2011. *Quelques questions clés que pose la lecture sur écran*, Dans : BELISLE Claire (dir.), *Lire dans un monde numérique*. Lyon : Presses de l'ENSSIB. p. 50-66.
- VANDENINDEN Élise, 2010. Comment le texte touche le corps, *Études littéraires*, Vol. 41, n° 2, p. 81-88.
- VANDENINDEN Élise, 2010. Pour une approche de la médiation par ses usages professionnels : le cas de l'art comme médiateur en psychiatrie, *Les Enjeux de l'information et de la communication*, n° 2 (Dossier 2010), p. 104-115.
- VERMERSCH Pierre, 2010. *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF. 220 p.
- VERON Eliseo, 1985. L'analyse du « contrat de lecture » : une nouvelle méthode de positionnement des supports de presse, Dans : Institut de Recherches et d'Études Publicitaires. *Les médias. Expériences recherches actuelles, applications*. 527 p.
- VERRIER Christian, 2006. Journal de grève à la Gare du Nord. Disponible sur : <http://www.barbier-rd.nom.fr/journal.greve.html> Consulté le : 07 mars 2018.
- VIEIRA Louis, 1997. Méthode d'analyse de l'image d'information : analyse de contenu iconique par les formes du contenu, *Communication et organisation*, Disponible sur : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/1934#quotation> Consulté le 26 avril 2017.
- VINATIER Isabelle, LAURENT Jeanne-Marie, 2008. Médiation, enseignement-apprentissage. Présentation du dossier, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Vol. 2, n° 42, p. 5-14.
- VIOLLET Marion, 2011. *Les comportements du spectateur comme enjeux de l'art contemporain*. Thèse de doctorat en Arts Plastiques, Université Toulouse 2 Le Mirail, 423 p.
- VIRAT Maël, 2014. Vers une conception de l'élève-sujet : la relation enseignant-élève en dispositif relais, *Éducation et socialisation*, n° 36. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/edso/1010#bibliography> Consulté le 19 avril 2017.

- VOISIN Auguste, 1866. Sur les caractères distinctifs de l'homme et des animaux, *Bulletins et Mémoires de la Société d'Anthropologie de Paris*, n° 1, p. 295-307.
- VOUILLOUX Bernard, 2007. Figure. Dans : MORIZOT Jacques, POUIVET Roger, 2007. *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Armand Colin. 471 p.
- WAHNICH Stéphane, 2006. Enquêtes quantitatives et qualitatives, observation ethnographique, *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 6, p. 8-12.
- WARBURG Aby Moritz, 2012. *L'atlas Mnémosyne*. Dijon : L'écarquillé. 197 p.
- WATY Bérénice, 2008. Auto-biblio-graphies : voir et lire le lecteur. Typologie exploratoire de bibliothèques conçues comme des « autoportraits » de grands lecteurs, *Conserveries mémorielles*, #5 -1, p. 20-37.
- WATY Bérénice, 2014. *Méditations sur le métier de bibliothécaire : et la médiation dans tout ça ?* Disponible sur : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/64218-meditations-sur-le-metier-de-bibliothecaire-et-la-mediation-dans-tout-ca.pdf> Consulté le 20 juillet 2017
- WEISSER Marc, 2010. Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !, *Questions Vives*, Vol. 4, n° 13, p. 291-303.
- WELGER-BARBOZA Corinne, 2011. L'édition scientifique des musées en ligne - à partir des catalogues de collections, *Revue Musées et Collections publiques de France*, n° 261.
Disponible sur : https://observatoire-critique.hypotheses.org/1429#footnote_0_1429 Consulté le : 03 avril 2018.
- WENGER Étienne, 1998. *Communities of practice : learning, meaning and identity*. Cambridge : Cambridge University Press. 318 p. (Learning in doing).
- WENGER Étienne, MCDERMOTT Richard, SNYDER William, 2002. *Cultivating communities of practice : a guide to managing knowledge*. Boston : Harvard Business School press. 284 p.
- WINNICOTT, Donald Woods, [1971], 2002. *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard. 276 p.
- WOLF Maryanne, 2015. *Proust et le calamar*. Angoulême : Abeille et castor. 407 p.
- WOODS Peter, 1986. *Inside schools : ethnography in educational research*. London ; New York : Routledge. 204 p.

WOODY HORTON Forest, 2008. *Introduction à la maîtrise de l'information*. Paris : Unesco. 112 p.

WRONA Adeline, 2007. « Usages médiatiques du portrait ». *Communication & langages*, n° 152, p. 35-87.

WRONA Adeline, 2012. Des Panthéons à vendre : le portrait d'homme de lettres, entre réclame et biographie, *Romantisme*, Vol. 1, n° 155, p. 37-50.

WRONA Adeline, 2012. *Face au portrait. De Sainte-Beuve à Facebook*. Paris : Hermann. 441 p. (Cultures numériques).

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, 1999. *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF. 126 p. (Pratiques & enjeux pédagogiques).

Romans

AMIGORENA Santiago, 2016. *Les premières fois*. Paris : P.O.L. 592 p.

PROUST Marcel, 1927. *À la recherche du temps perdu. Tome VIII, Le temps retrouvé*. Paris : Gallimard. 237 p. (À la recherche du temps perdu).

PROUST Marcel, [1919] 1992. Journées de lecture. *Dans : Pastiches et mélanges*. Paris : Gallimard. 286 p. (L'imaginaire).

Table des matières

Sommaire	6
Introduction	8
PREMIÈRE PARTIE : LIVRE ET MÉDIATION	16
Chapitre 1. Le livre et ses espaces	19
1.1. L'objet livre	20
1.1.1. Matérialité physique et anatomie d'un objet	20
1.1.1.1. L'évolution d'un support	21
1.1.1.2. L'enveloppe corporelle du livre	22
1.1.2. Matérialité textuelle	24
1.2. Les espaces des livres	25
1.2.1. De l'espace à l'espace documentaire	25
1.2.2. L'héritage des bibliothèques et la mise en place des CDI	28
1.2.3. L'appréhension des lieux par les individus	31
1.3. Le CDI, un lieu alternatif	32
1.3.1. Un lieu de pratiques et de culture	32
1.3.1.1. Lieu de pratiques	32
1.3.1.2. Lieu de culture	34
1.3.1.3. Troisième lieu	35
1.3.1.4. Le CDI, un lieu polymorphe	36
1.3.2. Le CDI, et ses appropriations	36
Synthèse chapitre 1 Le livre et ses espaces	40
Chapitre 2. La formation des lecteurs	42
2.1. Construire un apprentissage de la lecture	42
2.1.1. La lecture : une activité intellectuelle	43
2.1.2. Penser une ambiance de lecture	44
2.1.2.1. Environnement spatial	45
2.1.2.2. Environnement mental	45
2.1.3. Comprendre les différents moments de la lecture	47
2.1.4. Usages et raisons de lire	48
2.1.4.1. Les usages	48
2.1.4.2. Lire ou ne pas lire ?	48
2.1.5. Par le document, la rencontre avec un auteur	50
2.1.5.1. Approcher la pensée d'un autre	50
2.1.5.2. La coopération et l'interprétation du lecteur	52
2.2. Lire à l'adolescence	53
2.2.1. L'adolescence	53
2.2.2. Les adolescents et leur rapport à la lecture	54
2.2.3. Le lecteur adolescent en difficulté	56
2.3. Comprendre les pratiques de lectures	58
2.3.1. Définitions des pratiques	58
2.3.2. Trois exemples d'enquêtes sur les pratiques lectorales	60
2.3.3. Communauté de pratique	61
2.3.4. Influence du support sur la pratique	63
Synthèse chapitre 2 La formation des lecteurs	66

Chapitre 3. Médiateurs et médiations	68
3.1. Médiations plurielles	68
3.1.1. Définitions	69
3.1.2. Le rôle des médiateurs et des apprenants dans la médiation des savoirs	69
3.2. Médiations du professeur-documentaliste	71
3.2.1. Le rôle du professeur-documentaliste	72
3.2.2. Du statut d'enseignant à l'instauration d'une discipline ?	75
3.2.2.1. Questionner les contenus d'une discipline	75
3.2.2.2. Donner une culture de l'information	76
3.2.3. Médiation de la lecture, une médiation culturelle	79
3.2.3.1. Définition de médiation culturelle	79
3.2.3.2. Une double médiation de la lecture : médiation textuelle et médiation d'une pratique	80
3.3. Le dispositif : point d'appui de la médiation	82
3.3.1. Définitions du dispositif	82
3.3.2. Le dispositif info-communicationnel	84
Synthèse chapitre 3 Médiateurs et médiations	86
Conclusion de la première partie Livre et médiation	87
DEUXIÈME PARTIE : SE DESSINER LECTEUR	94
Chapitre 4. Interroger le dessin d'élève comme matériau	97
4.1. L'image et le dessin	97
4.2. Typologie des dessins	100
4.3. Exemples d'utilisation du dessin	102
4.4. Le dessin d'élève	105
4.4.1. L'activité graphique chez l'enfant	105
4.4.2. Le dessin comme outil de médiation	106
4.4.3. Le dessin comme objet de connaissance et de réflexion de soi et sur soi ?	108
4.4.4. Le dessin comme reflet d'un temps	109
4.4.5. Le dessin comme expérience	110
Synthèse chapitre 4 Interroger le dessin d'élève	112
Chapitre 5. Observer, décrire et appréhender le contexte de la recherche	114
5.1. Une école pour tous	115
5.1.1. Obligation et contrainte scolaire	116
5.1.2. La formation des élèves en France	117
5.1.3. Une école unique pour des élèves pluriels	118
5.1.4. La lecture apprise à l'école	119
5.2. Le terrain d'investigation : le CDI d'un collège rural des Pyrénées-Orientales	120
5.2.1. L'implantation géographique du collège Pierre Mendès France	120
5.2.2. Description des cahiers de bord du premier principal nommé	122
5.2.3. Le Centre de Documentation et d'Information	125
5.3. Observation participante	127
5.4. Expérience de lecture menée au collège	129
5.5. Prémices de l'enquête : mener des entretiens exploratoires	130
Synthèse chapitre 5 Observer, décrire et appréhender le contexte de recherche	132

Chapitre 6. Les langages documentaires en SIC	134
6.1. Élaboration de la description bibliographique des documents	135
6.1.1. Description bibliographique des documents	135
6.1.2. L'analyse documentaire	137
6.2. Décrire et analyser les images fixes	140
6.3. Cinq exemples de contenus de thésaurus et schéma de classification	143
6.3.1. Exemple 1 : Le thésaurus Iconclass (1950)	143
6.3.2. Exemple 2 : Le thésaurus de l'UNESCO (1974)	145
6.3.3. Exemple 3 : Le thésaurus iconographique de Garnier (1984)	146
6.3.4. Exemple 4 : Getty images : usage de la folksonomie (1995)	150
6.3.5. Exemple 5 : Schéma de classification de la bibliologie (XV ^e siècle)	152
6.3.6. Synthèse des éléments récoltés dans les différents outils présentés : le thésaurus de l'Iconclass, le thésaurus de l'Unesco, le thésaurus Garnier, Getty Images	154
Synthèse chapitre 6 Les langages documentaires en SIC	157
Chapitre 7. Données et corpus	159
7.1. Production et collecte des données sur le terrain	159
7.1.1. Recueil des données	161
7.1.1.1. Données n° 1 : les dessins des sujets lisant, par eux-mêmes	161
7.1.1.2. Données n° 2 : les dessins des sujets lisant, par leurs pairs	161
7.1.1.3. Données n° 3 : les dessins des sujets lisant, par l'observateur	162
7.1.1.4. Données n° 4 : des bribes de récits de soi	162
7.1.2. Constitution d'un corpus	163
7.2. Penser, observer, approcher les scènes de lecture à partir de la construction d'une grille d'interprétation	165
Synthèse chapitre 7 Données et corpus	167
Conclusion de la deuxième partie Se dessiner	169
TROISIÈME PARTIE : INTERROGER LE DESSIN	174
Chapitre 8. Regards de jeunes lecteurs sur le livre	176
8.1. Qu'est-ce qu'un livre pour un jeune lecteur ?	176
Questions de matérialité, de supports et de contenus	
8.2. Quel rôle joue le livre pour un jeune lecteur ?	181
Synthèse chapitre 8 Regards de jeunes lecteurs sur le livre	186
Chapitre 9. Pratiques des jeunes lecteurs	188
9.1. Les espaces de lecture	188
9.2. Les attitudes	193
9.2.1. Les manières de lire	193
9.2.2. Les attitudes corporelles	196
9.3. Les ressentis des jeunes lecteurs	205
Synthèse chapitre 9 Pratiques des jeunes lecteurs	208
Chapitre 10. Le dessin comme moyen de médiation et matériau d'observation	210
10.1. Le dessin comme médiation	210
10.2. Le dessin comme corpus de recherche	213
10.2.1. Le langage du dessin	213
10.2.2. La co-valorisation des documents mis ensemble	215
10.3. Analyser le dessin	217
10.3.1. Du portrait à la scène de lecture	217
10.3.2. Les langages documentaires pour l'analyse des dessins	220
Synthèse chapitre 10 Le dessin comme moyen de médiation et matériau d'observation	222

Conclusion de la troisième partie Interroger le dessin	224
Conclusion	228
Bibliographie	233
Table des matières	272
Table des figures	276
Annexes	277
Annexe A : Liste des sigles et des acronymes	278
Annexe B : Autorisation et exploitation des données à des fins scientifiques	280
Annexe C : Questionnaire sur les pratiques de lecture de roman	281
Annexe D : Tableau des catégories socioprofessionnelles des auteurs des dessins	286
Annexe E : Corpus de dessins	287
Annexe F : Entretien avec Alyzée, élève de troisième	309
Annexe G : Entretien avec Louise, élève de quatrième	312
Annexe H : Nicolas, élève de quatrième	316
Annexe I : Liste des titres de jeunesse cités dans la thèse et par les jeunes lecteurs	317
Annexe J : Influence du support sur la pratique de lecture	318
Annexe K : Fiches d'identité des thésaurus et banque d'images	319
Annexe L : Tableau comparatif, terminologie de la pratique de lecture	324
Annexe M : Grille d'interprétation des dessins d'élèves	326

Table des figures

Figures	Titres	Pages
Figure n° 1	Les différents niveaux de participation à la vie communautaire. D'après Arzumanyan, Mayrhofer, 2016	62
Figure n° 2	Schéma de l'espace documentaire : CDI du collège Pierre Mendès France, 66690 Saint-André	126
Figure n° 3	<i>Les normes de catalogage</i> . Saint-Denis La Plaine : AFNOR, 2005	136
Figure n° 4	Exemples de notices complètes extraites du catalogue Joconde	148
Figure n° 5	Extrait de la liste des sujets représentés (à partir du Thésaurus iconographique Garnier)	149
Figure n° 6	Schéma de classification de la bibliologie d'après Al KalKashandi (XV ^e siècle) (Rebhi, Odoura, 1990 : 19)	153
Figure n° 7	Tableau de synthèse des dessins	168
Figure n° 8	Tableau de synthèse : qu'est-ce qu'un livre pour le jeune lecteur ?	187
Figure n° 9	Tableau de synthèse : pourquoi lire ?	187
Figure n° 10	Tableau de synthèse : pratiques des jeunes lecteurs	209

Annexes

Annexes	Titres	Pages
Annexe A	Liste des sigles et des acronymes	278
Annexe B	Autorisation et exploitation des données à des fins scientifiques	280
Annexe C	Questionnaire sur les pratiques de lecture de roman	281
Annexe D	Tableau des catégories socioprofessionnelles des auteurs des dessins	286
Annexe E	Corpus de dessins	287
Annexe F	Entretien avec Alyzée, élève de troisième	309
Annexe G	Entretien avec Louise, élève de quatrième	312
Annexe H	Nicolas, élève de quatrième	316
Annexe I	Liste des titres de jeunesse cités dans la thèse et par les jeunes lecteurs	317
Annexe J	Influence du support sur la pratique de lecture	318
Annexe K	Fiches d'identité des thésaurus et banque d'images	319
Annexe L	Tableau comparatif, terminologie de la pratique de lecture	324
Annexe M	Grille d'interprétation des dessins d'élèves	326

Annexe A : Liste des sigles et des acronymes

AFNOR	Association Française de NORmalisation
ATOSS	Administratifs, Techniciens, Ouvriers, Social, Santé
AVS	Auxiliaire de Vie Scolaire
BBF	Bulletin des Bibliothèques de France
BCD	Bibliothèque Centre Documentaire
BNF	Bibliothèque nationale de France
BD	Bande Dessinée
BNF	Bibliothèque Nationale de France
BPI	Bibliothèque Publique d'Information
CAPES	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CDD	Classification Décimale de Dewey
CDI	Centre de Documentation et d'Information
CE1	Cours Élémentaire première année
CDU	Classification Décimale Universelle
CM1	Cours Moyen première année
CM2	Cours Moyen deuxième année
COPSY	Conseiller d'Orientation PSYchologue
CP	Cours Préparatoire
CPE	Conseiller principal d'éducation
DAO	Dessin Assisté par Ordinateur
DBMIST	Direction des bibliothèques, des musées et de l'information scientifique et technique
DDEN	Délégué Départemental de l'Éducation Nationale
DEPP	Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
DRAC	Direction Régionale des Affaires Culturelles
ENSSIB	École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques
ERTé	Équipe de Recherche en Technologie éducative
ESPE	École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
IA	Inspection Académique
IFLA	International Federation of Library Associations and institutions
ISBD	International Standard Bibliographic Description

ISBD (M)	International Standard Bibliographic Description for Monographic publications
ISBD (CR)	International Standard Bibliographic Description for Serials and Other Continuing Resources
ISBD (CM)	International Standard Bibliographic Description for Cartographic Materials
ISBD (NBM)	International Standard Bibliographic Description for Non-Book Materials
ISBD (A)	International Standard Bibliographic Description for Older Monographic Publications (Antiquarian)
ISBD (ER)	International Standard Bibliographic Description for Electronic Resources
ISSN	International Standard Serial Number
ISO	International Organization for Standardization
MENESR	Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
NF	Norme Française
OIB	Office International de Bibliologie
OP	Ouvrier Professionnel
PAL	Pile À Lire
PPO	Pédagogie Par Objectif
RAMEAU	Répertoire d'Autorité-Matière Encyclopédique et Alphabétique Unifié
RDA	Ressource Description and Acces
RVM	Répertoire de vedettes-matière
SDI	Service de Documentation et d'Information
SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SIC	Sciences de l'Information et de la Communication
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Organisation des Nation Unies pour l'éducation, la science et la culture
USB	Universal Serial Bus
VS	Vie Scolaire

Annexe B : Autorisation et exploitation des données à des fins scientifiques

PRESENTATION DE L'ENQUETE

Madame Heckel, professeur-documentaliste au collège Pierre Mendès France de Saint André est membre de l'équipe Médiations en Information-Communication Spécialisée (MICS) du Laboratoire d'Etudes et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales (LERASS) à l'université de Toulouse.

Elle mène une enquête sur les pratiques de lecture des adolescents. Et pour mener à bien ce travail universitaire, elle interroge les élèves sur leurs pratiques de lecture et leur fait dessiner des portraits et des autoportraits de lecteurs.

Ces recherches ne sont possibles que grâce au consentement des personnes qui acceptent que leurs dessins soient utilisés à des fins de recherche scientifique. C'est pourquoi nous vous demandons votre autorisation pour procéder à des copies (reproductions, numérisations, diaporamas...) des dessins des élèves.

AUTORISATION

À Saint-André, le

.....

Je soussigné(e).....

autorise l'utilisation des données dessinées (portrait de lecteur),

sous leur forme anonymisée

pour l'élève

- à des fins de recherche scientifique
mémoires, thèses, articles scientifiques, exposés à des congrès, séminaires
- à des fins d'enseignement universitaire
cours et séminaires données à des étudiants en sciences sociales
- pour une diffusion large dans la communauté des chercheurs, sous la forme d'éventuels échanges et prêts de corpus à des chercheurs, moyennant la signature d'une convention de recherche
- pour une diffusion sur un site Internet réservé à la recherche

Signature du représentant légal :

Annexe C : Questionnaire sur les pratiques de lecture de roman

Ce questionnaire est mis en place dans le cadre d'une enquête auprès d'un panel de collégiens de la sixième à la troisième. Cette enquête est réalisée par Madame Heckel, professeur-documentaliste, dans le cadre d'une recherche en science de l'information et de la communication à l'université Paul Sabatier de Toulouse.

Ce questionnaire permettra d'étudier les pratiques de lecture de romans des collégiens. Essayez de répondre à ce questionnaire en étant le plus sincère possible et non en pensant à ce que vous aimeriez être. Ce questionnaire n'est pas noté et nous garantissons l'anonymat à tous les participants. La qualité de cette enquête dépend de la "réalité" de vos réponses.

Date de réponse à ce questionnaire	
Nom	
Prénom	
Date de naissance	
Profession de votre père	
Profession de votre mère	
Nombre de sœur(s) - Age(s)	
Nombre de frère(s) - Age(s)	
Diriez-vous que vous aimez lire : Pas du tout / Un peu / Beaucoup / Passionnément	
A quel âge ou en quelle classe avez-vous appris à lire ?	
En quelle(s) langue(s) lisez-vous ?	
Y a-t-il des personnes dans votre entourage qui lisent des romans ?	
Quel est le titre du roman que vous êtes en train de lire ?	

Combien de roman(s) avez-vous lu cette année scolaire (depuis le mois de septembre) ? Quels sont les titres de ces romans ?

Aimeriez-vous lire davantage ?

Quelle est votre moyenne générale ?

Diriez-vous que votre moyenne générale est liée à votre goût pour la lecture ?

Pour vous y a-t-il un ou des lieux sacrés pour la lecture ? Quels sont-ils ?

Décrivez un endroit idéal pour lire.

Quelles sont vos lectures scolaires qui vous ont le plus marquées ?

Quelles sont vos lectures plaisirs les plus marquantes ?

<p>Avez-vous un ou des auteurs préférés ?</p>	
<p>Y a-t-il un personnage fictif que vous auriez aimé rencontrer « pour de vrai » ?</p>	
<p>Aimez-vous les séries de romans ?</p>	
<p>Quelles sont les séries de romans que vous avez lues ?</p>	
<p>Aimez-vous aller voir les adaptations au cinéma des romans que vous avez lus ? Pouvez-vous donner des exemples de films ?</p>	
<p>Y a-t-il un roman qui vous a fait vous coucher très tard car vous ne pouviez pas vous arrêter de lire ?</p>	
<p>Vous est-il arrivé de lire un roman que vous avez mis un certain temps à "digérer", un roman après lequel il vous a fallu un certain temps pour vous remettre à lire ? Si oui, lequel ?</p>	
<p>Y a-t-il un ou des romans que vous avez lu plusieurs fois ? Quels sont-ils ?</p>	
<p>Avez-vous une bibliothèque personnelle ?</p>	
<p>Combien de romans possédez-vous ?</p>	
<p>Prêtez-vous des romans ou est-ce, pour vous, des objets personnels ?</p>	

Pourriez-vous prendre une photo de votre bibliothèque personnelle et me l'apporter sur une clé USB?	
Vous arrive-t-il d'utiliser une tablette numérique pour lire des romans ?	
Vous arrive-t-il d'utiliser une liseuse pour lire des romans ?	
Avez-vous déjà lu un ou plusieurs romans numériques ?	
Avez-vous des romans numériques ? Si oui combien ?	
Etes-vous abonné à une médiathèque ? Si oui, y allez-vous souvent ?	
Allez-vous au CDI : Au moins une fois par semaine / Au moins une fois par mois / Jamais	
Achetez-vous des romans pour vous ? Si oui, où les achetez-vous ?	
Offrez-vous des romans ? A qui ? Si oui, les lisez-vous avant de les offrir ?	
Avez-vous déjà conseillé un roman à quelqu'un ? Quel roman et à qui ?	

<p>Y a-t-il un roman qui vous a fait pleurer ? Si oui, lequel ?</p>	
<p>D'après vous, que peut apporter la lecture d'un roman à un lecteur ?</p>	
<p>Que recherchez-vous quand vous lisez ?</p>	
<p>Pouvez-vous raconter un moment important dans votre vie de lecteur de roman ?</p>	
<p>Pensez-vous qu'un roman peut être lu et compris de plusieurs façons différentes ? Pouvez-vous citer des exemples ?</p>	
<p>Avant cette enquête, aviez-vous déjà pensé à vos pratiques de lecture ?</p>	
<p>A votre avis, à quoi cela peut-il servir de réfléchir à ses pratiques de lecture ?</p>	
<p>Si la lecture était une recette, pour vous, quels en seraient les ingrédients ?</p>	
<p>Faites votre autoportrait de lecteur écrit, dessiné, photographié...</p>	
<p>Avez-vous des questions ou des commentaires ?</p>	

Annexe D : Tableau des catégories socioprofessionnelles des auteurs des dessins

Dessin n°	Auteur	Profession du père	Profession de la mère	Date de réalisation du dessin	Age au moment du dessin
1	Agathe	Employé de commerce	Fonctionnaire	19/05/2015	11
2	Mathilde	Agent de maîtrise	Sans activité	28/05/2015	11
3	Carla	Employé de commerce	Sans activité	11/01/2016	12
4	Bertrand	Sans activité	Cadre	11/01/2016	12
5	Lilian	Employé administratif	Sans activité	04/06/2015	11
6	Kévin	Commerçant	Commerçante	11/01/2016	12
8	Quillian	Inconnue	Ouvrier non qualifié	19/05/2015	11
9	Sacha	Commerçant	Aide à la personne	11/01/2016	12
10	Manon	Fonctionnaire	Cadre	19/05/2015	10
11	Eva	Inconnue	Sans activité	20/09/2015	11
13	Émilie	Ouvrier qualifié	Chef d'entreprise	11/01/2016	12
15	Iris	Fonctionnaire	Fonctionnaire	11/01/2016	12
19	Arthur	Employé de commerce	Fonctionnaire	11/01/2016	12
20	Alexia	Ouvrier qualifié	Sans activité	28/05/2015	10
21	Mathis	Ouvrier qualifié	Aide à la personne	04/06/2015	12
22	Mikaël	Ouvrier qualifié	Commerçante	28/05/2015	11
Annexe F	Alyzée	Cadre administratif	Fonctionnaire	15/10/2015	14
Annexe G	Louise	Cadre fonctionnaire	Fonctionnaire	18/11/2015	13
Annexe H	Nicolas	Ouvrier qualifié	Commerçante	18/11/2015	14
7, 12, 14, 16, 17, 18	Observateur				

Annexe E : Corpus de dessins



Dessin n° 1

Titre *Le choix*

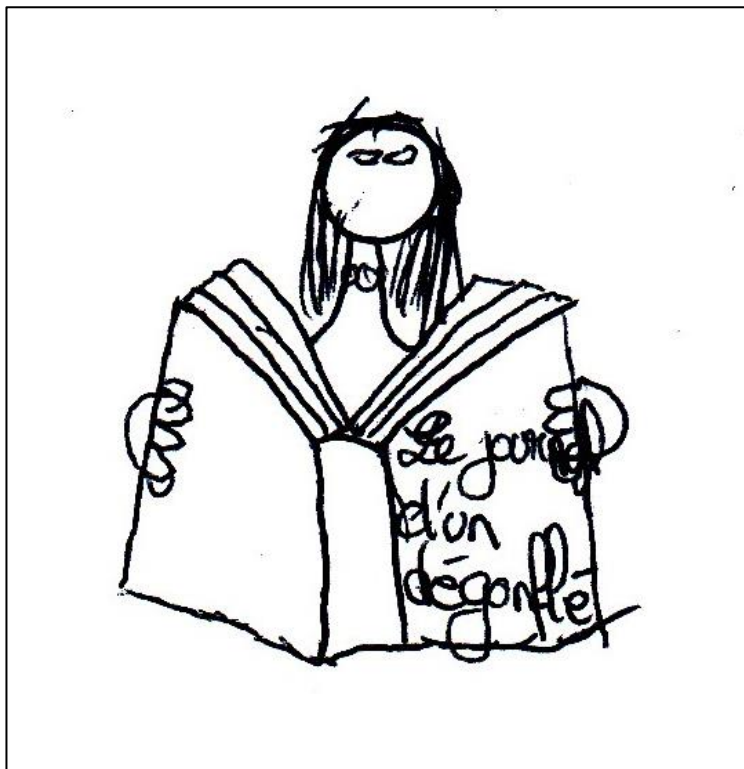
Auteur Agathe, 11 ans

Description Agathe lit assise à genoux. Près d'elle, on peut voir deux piles de livres sur lesquels on peut lire les mots « conte » et « BD ». À la manière dont est positionné le mot « conte », on pourrait croire qu'il s'agit du titre du livre. On peut s'interroger quant à la nature du livre qu'elle a en main. Son format ressemble davantage à un journal mais vu les proportions des autres livres inscrits dans les piles, on peut penser à un conte.

Éléments du contenu

(à partir de la grille
d'interprétation
cf. annexe M)

Angle de vue : De profil
Pile de livres
Conte
Bande dessinée
Des lignes représentent le texte
Corps assis : à genou : sur le sol
Tenir le livre : des deux mains



Dessin n°	2
Titre	<i>Être dans le livre</i>
Auteur	Mathilde, 11 ans
Description	<p>Mathilde tient de ses deux mains un gros livre intitulé <i>Le journal d'un dégonflé</i>. Le titre apparaît en toutes lettres sur la première de couverture se superposant à la main gauche de la lectrice. Compte tenu de l'ouverture du livre, elle semble être à la moitié du livre.</p> <p>La matérialité du support recouvre son corps ne laissant voir que son cou et sa tête. Difficile de dire si les yeux de ce lecteur parcourent le texte. Ce lecteur n'a ni nez, ni bouche.</p>
Éléments du contenu	Plan rapproché
	Angle de vue : de face
	Corps caché par le livre
	Tenir le livre : des deux mains
	Gros volume
	Roman : titre
	Absence d'une partie du corps : absence de bouche
(à partir de la grille d'interprétation cf. annexe M)	



Dessin n° 3

Titre *Positions et attitudes variées*

Auteur Carla, 12 ans

Description Six lecteurs sont représentés au CDI. Cinq d'entre eux sont assis, un seul est allongé sur le ventre. Trois sont assis dans des fauteuils, un sur un banc. Hormis le lecteur représenté de dos assis à même le sol, ils ont tous le regard orienté vers le contenu du livre.

Éléments du contenu Angles de vue : de dos ; de face ; de trois-quarts, de profil
 Corps allongé : sur le ventre : sur un tapis de lecture
 Corps assis
 Coussin
 Des lignes représentent le texte
 Expression du visage : amusé ; triste
 Lire à l'intérieur : collègue : espace documentaire : CDI
 Livre ouvert
 Regard orienté vers le texte
 Roman

(à partir de la grille d'interprétation cf. annexe M)



Dessin n° 4

Titre *Lecture décontractée*

Auteur Bertrand, 12 ans

Description Le dessin de Bertrand met en scène sept lecteurs. Les trois plus grands dessins occupent une place centrale et laissent deviner des lecteurs décontractés, dans des positions de détente du corps ; l'un d'eux a les pieds posés sur un banc et le corps affalé dans un fauteuil. L'un des lecteurs est représenté de dos, son corps cache le livre.

Éléments du contenu Bande dessinée
 Corps affalé
 Corps assis : sur un siège ; sur un tapis de lecture
 Des lignes représentent le texte
 Expression du visage
 Lire à l'intérieur : collègue : espace documentaire : CDI
 Livre ouvert
 Livre posé sur le siège
 Tronc : Dos : Courbé



Dessin n°	5
Titre	<i>Le geekteur (geek-lecteur)</i>
Auteur	Lilian, 11 ans
Description	Lilian lit près d'un écran d'ordinateur, de télévision ou d'une console de jeu. L'écran noir nous laisse supposer qu'il est éteint. Lilian est assis sur une chaise. La fenêtre peut lui apporter une lumière naturelle pour sa lecture.
Éléments du contenu	Plan d'ensemble Lire à l'intérieur : Chambre Bande dessinée Ordinateur Lumière naturelle Corps assis : sur une chaise
(à partir de la grille d'interprétation cf. annexe M)	



Dessin n° 6

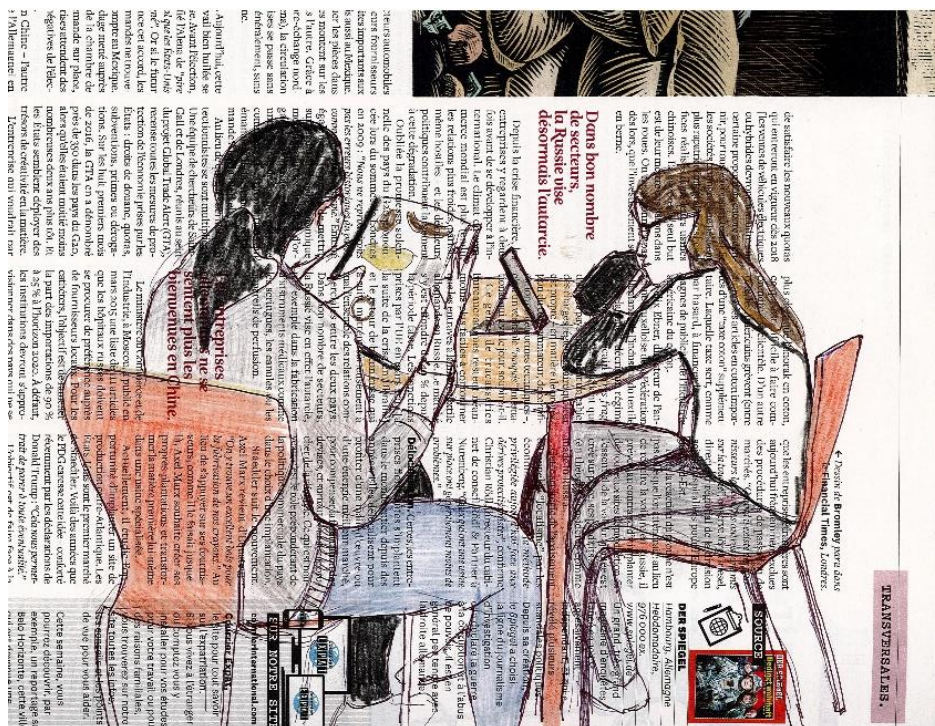
Titre *La lecture de BD*

Auteur Kévin, 12 ans

Description Le dessin de Kévin représente quatre lecteurs : trois sont assis sans que le siège ne soit représenté et le quatrième est dessiné de dos, peut-être allongé. Trois d'entre eux semblent lire des bandes dessinées car les cases représentées sur les livres révèlent les vignettes contenues dans les bandes dessinées.

Éléments du contenu Angle de vue : de face ; de profil ; de dos
Bande dessinée
Corps assis
Livre ouvert
Livre posé devant soi
Livre posé sur les cuisses

(à partir de la grille d'interprétation cf. annexe M)



Dessin n°

7

Titre

Des supports de lecture différents

Auteur

Observateur

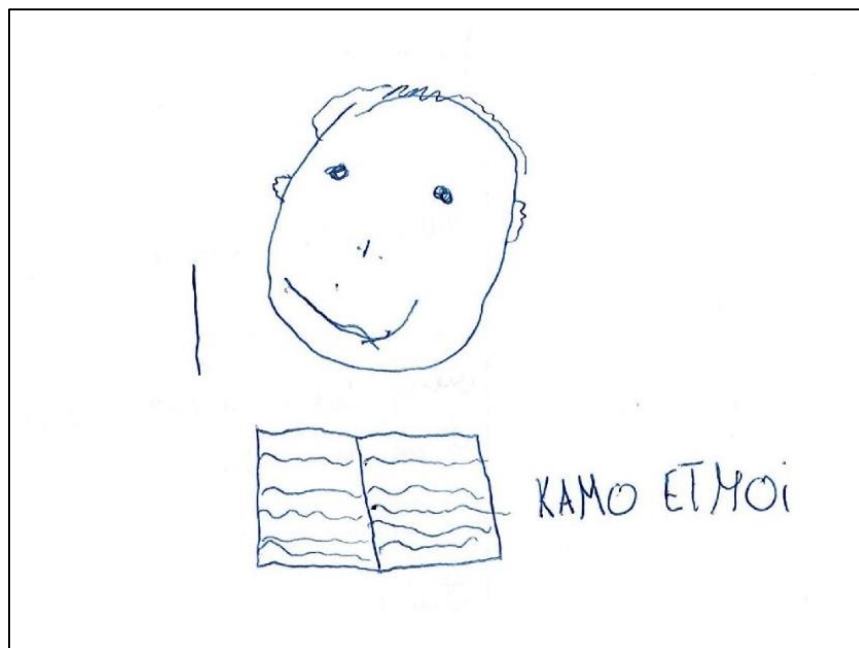
Description

Deux élèves sont assises à une table du CDI. L'une est représentée de dos, elle lit un documentaire. Elle tient son livre des deux mains. L'autre lit sur une liseuse posée sur la table devant elle. Elle porte des lunettes et se tient la tête de la main droite.

Éléments de contenu

(à partir de la grille d'interprétation cf. annexe M)

- Corps assis : à une table
- Écran : Liseuse
- Lecture à deux
- Lire à l'intérieur : collège : espace documentaire : CDI
- Liseuse sur une table posée devant soi
- Livre documentaire
- Livre ouvert
- Lunettes
- Regard orienté vers le contenu
- Tenir le livre des deux mains
- Tête appuyée sur une main



Dessin n°	8
Titre	<i>La tête et le livre</i>
Auteur	Quillian, 11 ans
Description	Quillian a dessiné devant lui un livre ouvert. À droite du livre, il a inscrit un titre : <i>Kamo et moi</i> . Si la représentation du livre donne à voir davantage un feuillet qu'un livre, le titre indique clairement un petit roman de Daniel Pennac. Le corps de Quillian a disparu, ne laissant que la tête au-dessus du livre.
Éléments du contenu (à partir de la grille d'interprétation cf. annexe M)	Des lignes représentent le texte Absence d'une partie du corps : absence du corps Regard en face Roman : titre Expression du visage : amusé



Dessin n°

9

Titre

Des livres blancs

Auteur

Sacha, 12 ans

Description

Le dessin de Sacha représente six lecteurs : cinq assis et un allongé sur le dos, la tête relevée par un coussin. Tous les livres sauf un sont représentés sans contenu.

Éléments du contenu

(à partir de la grille
d'interprétation
cf. annexe M)

Angle de vue : de profil ; de dos
Corps allongé : sur un Coussin
Corps assis : sur un fauteuil ; sur un banc ; sur le sol
Corps confondu avec le livre
Lire à l'intérieur : collège : espace documentaire : CDI
Livre ouvert
Livre vide, livre transparent
Regard orienté vers le contenu
Tenir le livre des deux mains



Dessin n° 10

Titre *Ma chambre, mon livre et moi*

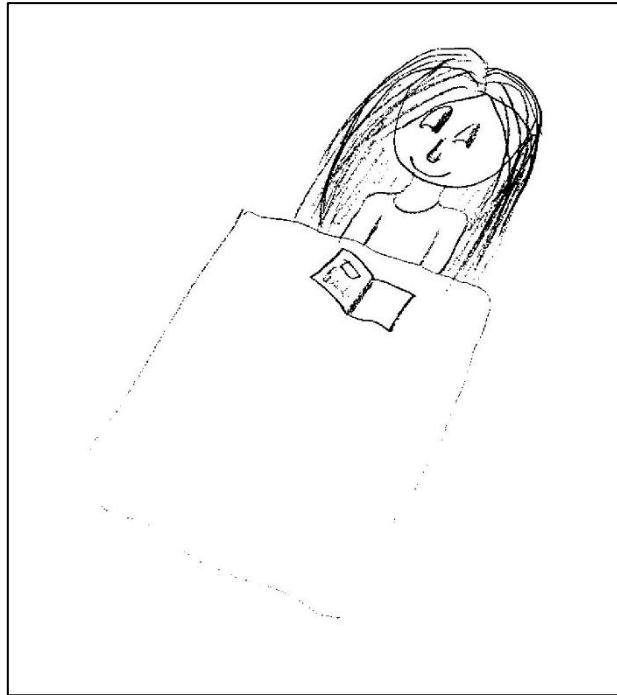
Auteur Manon, 10 ans

Description Le dessin de Manon révèle une posture de lecteur allongé sur un lit, la tête appuyée sur la main gauche, sur un oreiller. Le dessin de la table de chevet et de la lampe, font penser qu'elle peut prolonger la lecture quand la nuit est tombée.

Éléments du contenu

(à partir de la grille d'interprétation cf. annexe M)

Corps allongé : sur le côté
 Des lignes représentent le texte
 Lecture solitaire, personnelle, isolée
 Lire à l'intérieur : chambre : sur un lit ; table de chevet ; lampe
 Plan d'ensemble
 Regard orienté vers le texte
 Tenir le livre à une main
 Tête appuyée sur une main
 Tête sur un oreiller



Dessin n°

11

Titre

Elle pense à ce qu'elle lit

Auteur

Eva, 11 ans

Description

Eva s'est dessinée attablée face à un livre ouvert. On peut supposer qu'elle est assise. Elle sourit et semble regarder sur le côté gauche. Les bras le long du corps, elle ne touche pas le livre. On relève des inscriptions seulement sur la page de droite du livre.

Éléments du contenu

(à partir de la grille
d'interprétation
cf. annexe M)

Corps assis : à une table
Corps déconnecté du livre
Des cases représentent des images
Expression du visage : amusé
Livre ouvert
Livre posé sur une table, ouvert devant soi
Livre : support d'un message
Regard sur le côté



Dessin n°

12

Titre

La lecture posée de manga

Auteur

Observateur

Description

Cette jeune fille lit attablée au CDI. Elle est représentée avec le visage penché près du livre ouvert. Elle semble absorbée par sa lecture.

Éléments du contenu

Angle de vue : de trois quart

Corps penché

Coudes posés sur une table

Lecteur assis : sur une chaise

Lecture solitaire, personnelle, isolée

Lire à l'intérieur : collège : espace documentaire : CDI

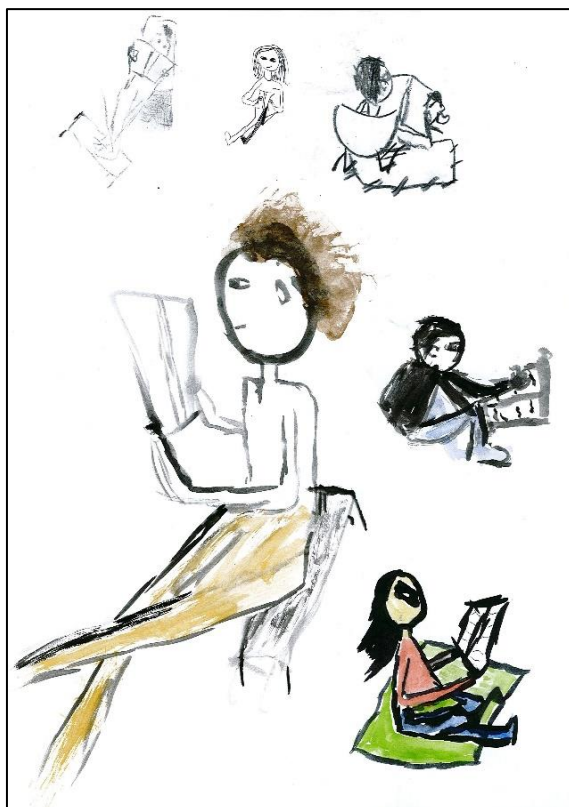
Livre ouvert

Regard orienté vers le texte

Tenir le livre des deux mains : pouces à l'intérieur du livre

Visage près du livre

(à partir de la grille
d'interprétation
cf. annexe M)



Dessin n°

13

Titre

Maman montre l'exemple

Auteur

Émilie, 12 ans

Description

Le dessin d'Émilie représente six lecteurs. L'un d'eux est plus imposant par sa taille que les autres dessinés plus petits autour de lui. Ce dessin est frappant par la représentation des yeux des lecteurs. Les regards paraissent rivés en direction du texte.

Éléments du contenu

(à partir de la grille
d'interprétation
cf. annexe M)

Absence d'une partie du corps : absence de bouche
 Angle de vue : de face ; de profil
 Corps assis : sur le sol ; sur un banc ; sur un tapis de lecture
 Des lignes représentent le texte
 Lire à l'intérieur : collège : espace documentaire : CDI
 Livre ouvert
 Livre vide
 Tenir le livre des deux mains
 Visage près du livre

Dessin n°

14

Titre

Lire côte à côte

Auteur

Observateur

Description

Pendant le projet lecture, deux élèves se positionnent côte à côte, chacun lit son propre livre. La représentation de la couverture du roman du lecteur de gauche permet de reconnaître le roman jeunesse : « L'ami l'iguane » de Alex Cousseau. Ces deux jeunes lisent en contact comme pour se sentir rassurés, ensemble dans une activité solitaire.

Éléments du contenu

Angle de vue : de face

Corps assis

Corps qui se touchent

Lecture côte à côte

Lire à l'intérieur : collège : salle polyvalente

Livre ouvert

Livre posé sur les jambes

Plan rapproché

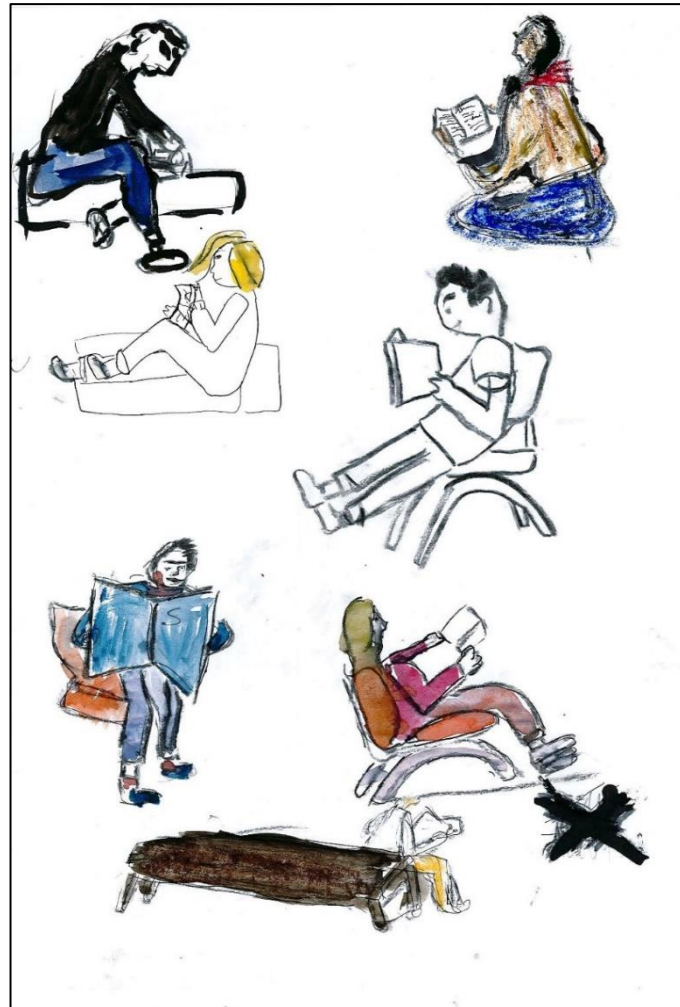
Regard orienté vers le contenu

Tenir le livre à une main

Tête appuyée sur une main

(à partir de la grille
d'interprétation
cf. annexe M)





Dessin n°

15

Titre

Lire au CDI

Auteur

Iris, 12 ans

Description

Le dessin d'Iris met en scène des élèves lecteurs. Il permet de reconnaître, pour ceux qui le connaissent, le mobilier du CDI du collège : un tapis de lecture, un banc, des coussins, des fauteuils. Ces dessins expriment la capacité de chacun à se sentir physiquement appartenir à un espace et la manière dont il vit dans cet espace, la façon dont il choisit d'être à l'espace avec un objet : le livre.

Éléments du contenu

Corps assis : sur un coussin ; sur un tapis de lecture ; sur un banc ; dans un fauteuil ; sur le sol

Des lignes représentent le texte

(à partir de la grille
d'interprétation
cf. annexe M)

Lire à l'intérieur : Espace documentaire : CDI

Livre posé sur le siège



Dessin n°

16

Titre

Lecteur assis

Auteur

Observateur

Description

Ce dessin expose un lecteur plus distancié par rapport à sa lecture. Ecarté de la table, les bras près du corps, ce lecteur tient le livre des deux mains.

Éléments du contenu

Angle de vue : de trois quart

Lecteur assis : sur une chaise

Lecture solitaire, personnelle, isolée

(à partir de la grille

Lire à l'intérieur : collège : espace documentaire : CDI

d'interprétation

Livre ouvert

cf. annexe M)

Regard orienté vers le texte : regard concentré

Tenir le livre des deux mains



Dessin n°

17

Titre

Lecture dans l'escalier

Auteur

Observateur

Description

Pendant le projet lecture deux élèves se sont installées dans l'un des escaliers du collège : l'un des espaces réservé à la lecture. Assises sur une marche, elles ont leur cartable près d'elles. L'une d'elle est de face, l'autre de profil, adossée à un mur. Elles ont chacune un livre en main.

Éléments du contenu

Angle de vue : de face ; de profil

(à partir de la grille d'interprétation cf. annexe M)

Lire à l'intérieur : collège : escaliers

Matériel scolaire : cartable

Livre ouvert

Lecture à plusieurs, lecture en groupe

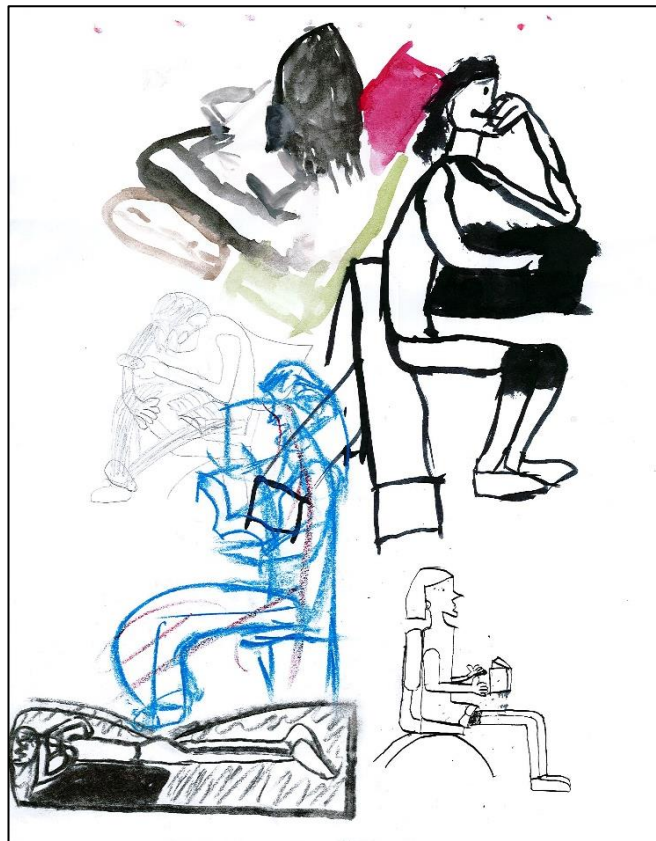
Corps assis : corps adossé

Livre posé sur les cuisses

Regard orienté vers le contenu



Dessin n°	18
Titre	<i>Diversité des positions de lecteurs</i>
Auteur	Observateur
Description	Ce dessin vient en écho aux dessins des élèves réalisés au CDI. Il intervient comme point de vue de l'observateur. Il représente sept lecteurs dont six sont assis et un est allongé sur le ventre. Tous sauf un ont le regard orienté vers le support lu.
Éléments du contenu (à partir de la grille d'interprétation cf. annexe M)	<ul style="list-style-type: none"> Absence d'une partie du corps : absence de bouche Angle de vue : de profil ; de dos ; de face Corps allongé sur le ventre Corps assis : sur un fauteuil, sur le sol Des lignes représentent le texte Lire à l'intérieur : collègue : espace documentaire : CDI Livre ouvert Lunettes Regard orienté vers le contenu Tête appuyée sur une main



Dessin n° 19

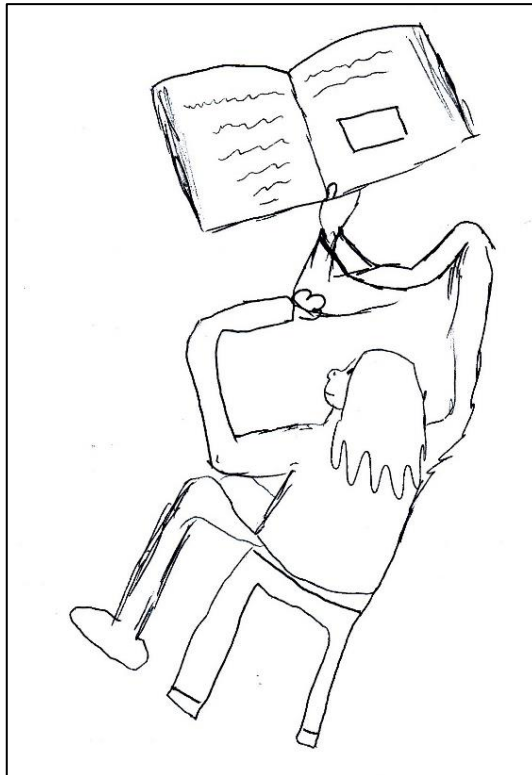
Titre *Trois livres pour six lecteurs ou L'inverse de lire*

Auteur Arthur, 12 ans

Description Le dessin d'Arthur représente six lecteurs. Si on distingue assez bien les positions des corps, on ne distingue pas toujours la présence du livre. On peut même se demander s'il n'a pas disparu. Comme dans les dessins de Mathis ou de Quillian, l'un des dessins d'Arthur (en bas à droite) met en scène un « livre volant ». Le livre est dissocié du corps. Ici il semble tomber des mains du lecteur.

Éléments du contenu Angle de vue : de profil
 Corps allongé
 Corps assis : sur un banc ; dans un fauteuil
 Lire à l'intérieur : collège : espace documentaire : CDI
 Regard en face

(à partir de la grille d'interprétation cf. annexe M)



Dessin n°

20

Titre

Lecture en mouvement

Auteur

Alexia, 10 ans

Description

Alexia est assise sur une chaise ou un tabouret. Elle a de longs bras et semble avoir du mal à prendre le livre en mains. Seule la main droite arrive à saisir le livre en se contorsionnant le bras. Le livre semble entraîner le lecteur vers le haut tandis qu'elle tente de l'attraper et de le retenir.

Éléments du contenu

Livre ouvert

Des lignes représentent le texte

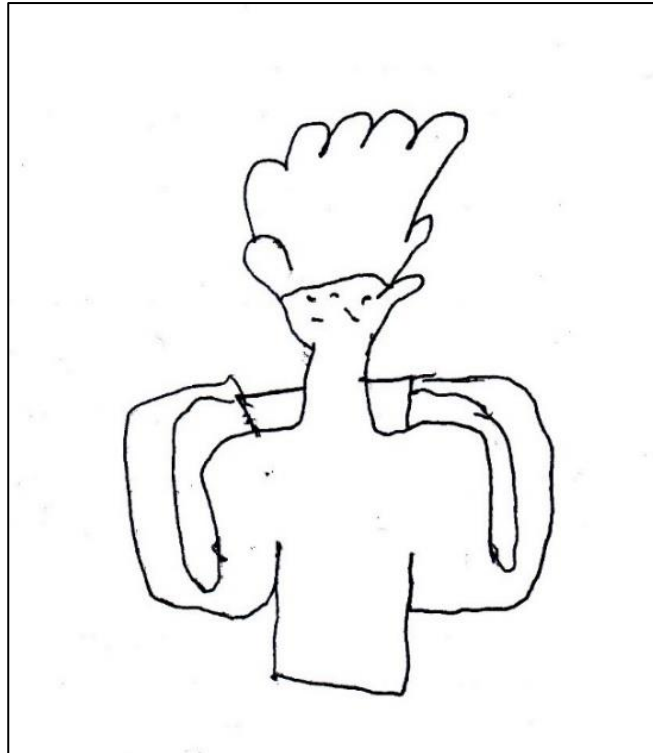
Des cases représentent des images

Corps assis : sur un siège

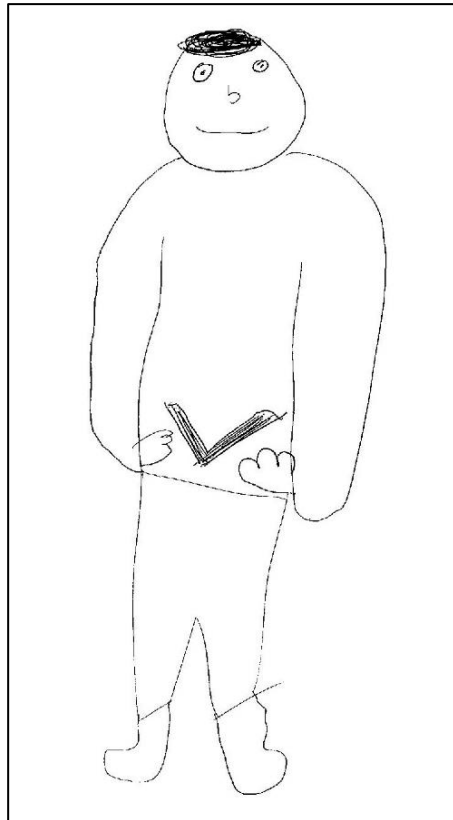
Corps gêné par le livre

Tenir le livre à une main

**(à partir de la grille
d'interprétation
cf. annexe M)**



Dessin n°	21
Titre	<i>Lire le dos tourné</i>
Auteur	Mathis, 12 ans
Description	Mathis déclare ne pas aimer lire. Il se représente de dos et en buste. Le livre est caché par son cou et ses épaules. On ne voit pas son visage. Il tient le livre par les coins, du bout de son vêtement. Il semble lire le haut d'une page sans signe apparent.
Éléments du contenu (à partir de la grille d'interprétation cf. annexe M)	Angle de vue : de dos En buste Livre caché par le corps Tenir le livre du bout de son vêtement Livre : forme rectangulaire vide



Dessin n°	22
Titre	<i>Le livre volant</i>
Auteur	Mikaël, 11 ans
Description	On ne sait pas dans quel espace lit Mikaël. Difficile de dire s'il lit tant il semble regarder le destinataire du dessin. Il sourit. Et le livre paraît tenir par lui-même au niveau de son nombril.
Éléments du contenu (à partir de la grille d'interprétation cf. annexe M)	Regard en face Corps déconnecté du livre Bras tendus Livre ouvert Corps debout

Annexe F : Entretien avec Alyzée

Alyzée, élève de troisième, 14 ans.

Son père est cadre administratif et sa mère est au service direct des particuliers.

Alyzée aime beaucoup lire, surtout des romans fantastiques.

Jeudi 15 octobre 2015

Est-ce que tu as le sentiment qu'à un moment de ta vie tu as plus ou moins lu qu'aujourd'hui ? Pourquoi ?

Non, je ne compte pas quand je lis.

Est-ce qu'il y a des titres que tu as lu dans le cadre du collège -des livres imposés par un professeur- que tu as aimé un peu, beaucoup, passionnément ?

J'ai beaucoup aimé *Mondo* et *Le lion*.

Est-ce que tu as participé au prix des incorruptibles ? Quels souvenirs as-tu de tes lectures ?

Oui, en sixième. Je ne sais pas pourquoi, j'ai retenu *Tistou les pouces verts* (il était étrange) et *Là où la montagne rejoint la lune*.

T'arrive-t-il de parler de tes lectures ? Avec qui ?

Tout le monde ! J'aime lire, je suis folle de ça ! Grâce à ma grande sœur qui était au collège et qui m'apportait des livres alors que j'avais à peine huit ans ! (Mon premier gros livre, je l'ai lu à dix ans).

As-tu un carnet de tes lectures dans lequel tu notes des titres, des auteurs, des extraits ?

Non, mais je note des citations quelques fois.

Toi, si tu étais professeur comment enseignerais-tu la lecture ? D'ailleurs est ce que ça s'enseigne la lecture au collège ?

Je ne pense pas. La lecture, c'est quelque chose qu'on a ou pas.

Y a-t-il des livres qui t'ont « construit(e) » et qui ont fait que tu es devenu(e) ce que tu es aujourd'hui ?

Sûrement ! Lesquels ?

C'est quoi pour toi le plaisir de la lecture ? Comment se traduit-il pour toi ?

Ressentir, rêver, c'est ça la lecture.

Ressens-tu un besoin de lire des romans ? Tu saurais me décrire comment se manifeste ce besoin ?

Pas un « besoin », mais ça permet de s'échapper de la réalité, d'en vivre une autre.

De quelle façon s'enchainent tes lectures ? Comment te vient le choix d'un livre ? As-tu une liste de livres que tu as envie de lire ?

Mes lectures deviennent moins fréquentes.

Le résumé, le titre, la couverture !

Oui ! Plein, mais je suis fauchée !

Comment vis-tu les lectures qui sont imposées par les professeurs depuis ton entrée au collège ? Illustre ton propos avec des exemples de lectures obligatoires.

Un fléau. *Le grand Meaulnes* est particulièrement visé. C'est une torture de lire un livre qui ne nous fait ressentir aucun frisson, sentiment...

Est-ce qu'à ton avis, une relation amoureuse peut influencer tes lectures ? En quoi ? Comment ?

Non ! Bien sûr que non ! C'est le caractère de la personne, sa personnalité qui influe sa lecture. Quand on aime les livres c'est pour toujours.

Peux-tu me dessiner ton autoportrait de lecteur. Écrit ou dessiné.



Jeudi 16 juin 2016

Sur ton autoportrait tu as écrit « adolescence ». Qu'est-ce que ce mot a à voir avec tes lectures ?

Comme je l'ai dit plus tôt, les livres me déconnectent du monde réel. Or, enfant, personne n'a la notion de la gravité des problèmes, et c'est ce qui fait des enfants des êtres « purs » et innocents, en grandissant, cette notion est plus prise en conscience, et à l'adolescence, c'est là que les enfants apprennent à grandir et faire face aux vrais problèmes de la vie. Cette adolescence m'a donc éloignée des livres.

Tu m'as dit : « Mon premier gros livre, je l'ai lu à dix ans ». Te rappelles-tu le titre de ce gros livre ?

Malheureusement, non. Tout ce dont je me souviens, c'est que ce fameux livre a été l'élément déclencheur qui m'a poussé à avoir pour type de livre favori, le fantastique (la magie et les choses imaginaires sont devenues une drogue !)

Tu as cité des titres de livre. Que te reste-t-il de ces lectures ?

Mondo : Ce qui m'a marqué, c'était le sentiment de liberté, d'une indépendance et d'un mode de vie presque utopiques, pour moi, ce livre définit parfaitement la vie.

Le lion : C'était mon premier livre sur la savane, et pour être honnête, j'appréhendais le récit, mais dès la première page, cette fameuse scène qui décrit un matin au pied du Kilimandjaro, dans la nature, je suis tombée amoureuse. Ce livre (que M. A. m'a fait découvrir) est une véritable mine d'or, chaque phrase vend du rêve et Patricia est vraiment une petite fille que tout le monde devrait rencontrer ne serait-ce qu'une seule fois dans sa vie.

Le grand Meaulnes : J'ai beaucoup aimé les descriptions des décors, précis et qui mettent en valeur l'importance de la nature, mais ce livre n'est pas mon favori.

Tu m'as dit que pour toi le plaisir de la lecture c'est : « ressentir, rêver ». C'est quoi « ressentir » ? Que ressens-tu, toi, quand tu lis ? Comment se manifestent ces ressentis quand tu lis ?

Eh bien, à mon avis, ressentir, c'est penser avec son cœur, c'est le sentir s'ébranler, languir, chavirer, à cause de quelque chose. Lorsque je lis, je ressens beaucoup de choses que je ne ressens que rarement dans la vraie vie, comme l'adrénaline, le courage ou le fait de connaître ses propres limites. Je ne saurais pas dire, comment se manifestent ces ressentis mais

ils me protègent du monde cruel, à l'extérieur et apportent un peu de rêve et d'ordre dans mon esprit.

Y-a-t-il des livres qui t'ont « construit(e) » et qui ont fait que tu es devenu(e) ce que tu es aujourd'hui ? Sûrement ! Oui, certains m'ont « construite » mais il y a aussi des personnes, ou même des simples musiques qui ont fait partie de ce « processus ».

Lesquels ?

Pfouuuu ! Un tas, *Là où la montagne rejoint la lune* ; *Le Horla* et j'en passe !

À quoi penses-tu quand tu lis ?

Au récit, aux personnages, à cette vie parallèle.

As-tu un programme particulier de lectures pour cet été ?

Oui, des classiques de Molière, *Le Misanthrope* par exemple, et des livres sur la psychologie animale et humaine, ainsi que sur des maladies psychiatriques.

Tu m'as dit que tu notais des citations. Est-ce que tu pourrais m'en écrire quelques-unes ?

ALCESTE

Non, vous dis-je, on devrait châtier, sans pitié,

Ce commerce honteux de semblants d'amitié.

Je veux que l'on soit homme, et qu'en toute rencontre

Le fond de notre cœur dans nos discours se montre,

Que ce soit lui qui parle, et que nos sentiments

Ne se masquent jamais sous de vains compliments.

Le Misanthrope, Molière

Sous cette brume empoisonnée par leurs fatigues d'hier, des millions d'hommes s'éveillent, déjà exténués d'aujourd'hui.

La nuit des temps, Barjavel

When life gives you lemons, squeeze them in people's eyes. Inconnu

Comment t'es venu le plaisir de lire ? À quel âge et avec quel titre(s) de livre(s) ? Comment et que lisais-tu petite ? Est-ce que quelqu'un te lisait des histoires ?

Petite, on m'offrait des tas de livres, et ce depuis que je sais lire, j'ai toujours aimé les histoires, surtout celles que l'on me racontait. Je ne me souviens d'aucun titre, parce que ma vie avant la 6^e à Saint André me paraît très lointaine.

Est-ce que tu dirais que tu es passionnée par la lecture ? As-tu d'autres loisirs ? D'autres passions ?

J'aime beaucoup lire, oui mais je ne saurais pas dire si j'en suis passionnée. J'aime énormément la

musique et la photographie, ainsi que les années 1930-1940, avec les bals et les appareils photos instantanés (à moins que ces-derniers soient plus récents ?).

Est-ce que ça t'embête que je te pose ces questions ? Tu peux m'expliquer pourquoi ? Est-ce qu'il y a des questions auxquelles tu préfères répondre et d'autres qui t'ennuient ?

Non, justement, c'est la première fois que l'on me pose des questions de ce genre, et je me sens heureuse d'y répondre. Honnêtement, toutes vos questions sont aussi bien les unes que les autres, alors, non aucune question m'ennuie.

Merci pour votre patience !

Suite de l'entretien par mail lors de l'été 2016.

Vendredi 16 septembre 2016

Pourrais-tu me décrire ta bibliothèque personnelle ? Celle qui est peut-être dans ta chambre ? Celle où sont réunis tes livres ? Quels livres ? Combien ? Quels classements ? Quel type de bibliothèque ?

Un peu de tout, surtout des romans fantastiques (qui est mon genre favori).

Les livres que tu as prévu de lire cet été ont-ils un lien avec ton orientation ? Ou avec un métier que tu aimerais exercer plus tard ? (« Le Misanthrope », des livres sur la psychologie animale et humaine, ainsi que sur des maladies psychiatriques.)

Oubliez tout ça, je n'ai pas pu lire et je n'ai même pas fini *Le Misanthrope*, mais oui, j'avais pour projet de lire et trouver des livres en rapport avec mon orientation.

Sur ton autoportrait tu as écrit « adolescence ». Qu'est-ce que ce mot a à voir avec tes lectures ?

Beaucoup de problèmes dont les souvenirs me fendent le cœur. Pour lire il faut avoir envie, je n'en avais pas envie.

Quels sont les différents gestes que tu fais quand tu lis un livre ? Quels sont les différents gestes que tu fais quand tu découvres un livre pour la première fois ? Quelle est la position de ton corps quand tu lis ? Quels sont les différents gestes que tu fais quand tu as fini le livre ? As-tu des exemples ?

Je lis le livre, le feuillette, le sens, le regarde de tous ses angles, regarde la couleur des pages...

Toutes les positions me conviennent, assise, debout, ou couchée, ça m'est égal ! Rien, je pose le livre comme si je venais de le prendre, pensive et triste.

Annexe G :

Entretien avec Louise

Louise, élève de quatrième, 14 ans.
Elle a une petite sœur née en 2007. Elle aime lire, dessiner, faire du sport, ses copains, sa sœur et ses parents.

Mardi 13 octobre 2015

Est-ce que tu as le sentiment qu'à un moment dans ta vie tu as moins lu qu'aujourd'hui ? Pourquoi ?

À vrai dire c'est en ce moment que je lis le moins... Mais je ne me lasse pas des livres pour autant ! C'est juste que j'ai plus à lire dans mes cahiers de cours et que je n'ai plus vraiment le temps pour mes lectures de romans... En plus, nous, les élèves de quatrième (parce que pour les autres, je ne sais pas !) sommes très fatigués et en dormant moins de sept heures par nuit depuis la sixième, le soir, je n'ai même plus la force de lire !

Est-ce qu'il y a des titres que tu as lu dans le cadre du collège -imposés par un professeur- que tu as aimé un peu, beaucoup, passionnément ?

Franchement, je trouve que les livres imposés en français ne devraient pas être choisis uniquement pour des critères de travail et devraient initier les jeunes au plaisir de la lecture. En ce moment, je dois lire *Le Horla* de Guy de Maupassant (un livre écrit par un fou au sens littéral) et je me souviens avoir dû lire *Yvain le chevalier au lion*... pas terrible...

Il y a juste *La mouette et le chat* en sixième qui m'avait beaucoup plu⁹⁰⁰.

Est-ce que tu te rappelles du prix des Incorruptibles ? Quels souvenirs tu as de tes lectures ?

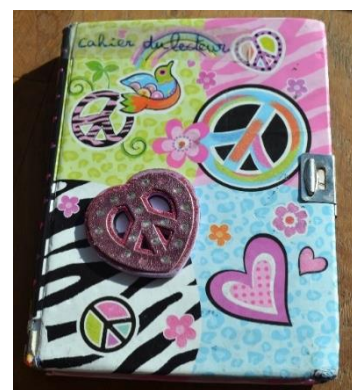
Avec les incorruptibles, je ne me rappelle pas de tous les livres (même si je me souviens d'une certaine erreur nommée *Star crossed lovers*...) mais ils m'avaient à peu près tous plus. Par contre, les livres qu'on lit en français, eux ne sont pas toujours

bien... Mais j'avais trouvé que le prix des Incorruptibles était une super idée !

Avec qui parles-tu de tes lectures ?

Je discute de livres avec beaucoup de monde ! Pas mes parents, car ils en ont marre de m'entendre tout le temps parler de livres. E. et moi, on parle tout le temps de livres ! (d'ailleurs, s'il vous plaît *regard de chien battu* dites à E. d'arrêter les livres de vampires, loup-garou et tout le tralala !) A., qui pendant un moment lisait encore plus de livres que moi ! On parle souvent de livres. Il y a aussi C. (avec elle, c'est livres 24h/24 !) et j'en parle aussi avec L.

Est-ce que tu tiens toujours ton carnet de lectrice dans lequel tu écris les titres des livres que tu as lu ? As-tu toujours un contrat de lecture avec ton papa ?



⁹⁰⁰ Le titre exact de ce livre est : *Histoire d'une mouette et du chat qui lui apprend à voler* de Luis Sepulveda.

Rassurez-vous, je tiens toujours mon petit carnet-du-lecteur très à jour ! Il y a toujours cette petite histoire des cent livres et au passage, le prochain, c'est le deux-centième ! (je pense faire une petite virée à Perpignan avec ma mère !)

En plus :) Quand vous lisez un livre (ou autre), tout comme moi (j'espère), vous entendez une sorte de petite voix dans votre tête ? Eh bien il a été démontré qu'elle existe belle et bien ! Des chercheurs ont fait des tests sur des personnes en train de lire et ont prouvé que quand on lit, une partie du cerveau sensée s'occuper de quand on entend un bruit s'active !⁹⁰¹

Novembre 2015

Est-ce que tu es triste d'avoir moins de temps aujourd'hui pour lire ?

Oui, un peu quand même ! Mais je n'ai pas le choix, alors bon... c'est pas si grave !

Tu dis que les livres que vous lisez en français « ne sont pas toujours bien ». Alors à ton avis, pour quoi le professeur vous les donne à lire ?

Alors là, je n'en ai aucune idée...

Toi, si tu étais professeur comment tu enseignerais la lecture ? D'ailleurs est ce que ça s'enseigne la lecture ?

Je pense qu'il faudrait faire une sélection Incorruptibles pour les quatrièmes ! Et que parmi les livres qui plaisent, on nous en donne à lire en français.

Tu peux me retrouver l'article de SVJ sur la petite voix ?

Je vais essayer.

***Star Crossed lovers*⁹⁰² est un livre qui t'avait plu ? Que pourrais-tu me dire de ce livre ? Tu te rappelles de l'histoire ?**

Je vous expliquerai ce cas directement...

⁹⁰¹ Article cité par L. : Hancock, Coralie, 2005. Notre petite voix intérieure commence à se faire entendre, *Science & vie*, n° 1053, p. 70-75. Résumé : Enquête, réalisée en 2005, sur l'analyse des bénéfices et des incidences de la lecture silencieuse, sur l'apprentissage de la lecture. Point sur la voix intérieure qui stimule notre apprentissage à la lecture. Disponible sur : <http://www.educalire.net/Miroirsite1/petitevoix2.pdf>

⁹⁰² OLLIVIER Mikaël, 2002. *Star-crossed lovers*. Paris : Thierry Magnier. 208 p.

Y a-t-il des livres qui t'ont « construite » ? Qui ont fait que tu es devenue ce que tu es aujourd'hui ?

Je pense avoir lu trop de livres pour me souvenir d'un titre en particulier qui m'aurait « changée »...

mardi 1^{er} décembre 2015

Dans une de tes réponses, tu me dis « que les livres imposés en français ne devraient pas être choisis uniquement pour des critères de travail mais devraient initier les jeunes au plaisir de la lecture ». C'est quoi pour toi le plaisir de la lecture ? Comment se traduit-il pour toi ce plaisir ? Penses-tu que les élèves de 4^e ressentent la même chose que toi quand ils lisent ?

Le plaisir de la lecture ce serait un livre sympa, drôle, entraînant... par exemple « le manoir » serait parfait à étudier ! (en plus il relate des faits historiques) et oui, la plupart des 4^e sont d'accord avec moi (enfin tous ceux avec qui j'en ai discuté tout du moins)

Tu peux me redire ce qui se passe quand tu as fini de lire cent livres ?

A la base, tous les 100 livres, mes parents m'emmènent à Perpignan faire une razzia de nouveaux livres (car maintenant, ils ne veulent plus m'en acheter normalement, ils disent que ça fait trop cher et qu'il y a la bibliothèque et le CDI pour ça)

Comment tu expliques que tu lis autant ?

Comment certaines personnes sont-elles accros aux films ? À la musique ? Aux jeux ? À l'ordinateur ? Aux portables ?

À quoi penses-tu quand tu lis ?

Des fois à des trucs tout à fait abstrait style « les bouteilles d'eau devraient être en verre plutôt qu'en plastique » (oui, que des choses bizarres) et des fois simplement au livre.

Ressens-tu un besoin de lire des romans ? Tu saurais me décrire comment se manifeste ce besoin ?

Pas vraiment. C'est juste pour les séries, il FAUT CONNAITRE LA SUITE ! (comme pour des films) et après, c'est un peu comme dessiner, quand on s'ennuie, c'est « le remède miracle » !

De quelle façon s'enchainent tes lectures ? Comment te vient le choix d'un livre ? As-tu une liste de livres que tu as envie de lire ?

La plupart du temps, ça tient du hasard ! J'ai vu quelqu'un lire ce livre dans la rue, il était en promo,

on me l'a offert à Noël... Mais il m'arrive aussi de repérer mes cibles à l'avance... !

Mon top perso :

1. *Percy Jackson*
2. *Le manoir*
3. *Alex Rider*
4. *Réseau(x)*
5. *Hunger games (Tome 01)*
6. *Les chemins de poussière : Saba l'ange de la mort (Tome 01)*

Lundi 20 juin 2016

Tu me dis que tu as lu ces livres, cela veut dire que tu as lu tous les tomes à chaque fois ?

Percy Jackson : Tome 1 à 5
Le manoir : Tome 1 à 7
Alex Rider : Tome 1 à 10
Réseau(x) : Tome 1 - 2
Hunger games : Tome 1 - 2 - 3
Les chemins de poussière : Saba l'ange de la mort : Tome 1 - 2 - 3

J'ai l'impression que lorsque tu lis, tu donnes beaucoup d'importance aux personnages. Je pense à Liam dans *Le Manoir* ou encore à Nada dans *Réseau(x)*. Quelle importance ont-ils à tes yeux ?

Oui c'est vrai que je donne énormément d'importance aux personnages des livres... et bien, un peu comme quelqu'un qui aurait existé il y a longtemps. Mais ils sont vraiment importants pour moi ! Je déteste qu'on bâcle un personnage de livre avec un film, en ne respectant pas le personnage.

Que se passe-t-il dans ton corps quand tu lis un livre qui te touche ? De quelle manière ce livre te touche-t-il ? Je veux dire au niveau des sensations, de ce qui se passe en toi ?

De la même façon qu'un film qui m'aurait touché. C'est un peu comme si l'action du livre s'était produite dans une dimension parallèle.

Au troisième trimestre, lors du conseil de classe, tu n'as pas eu la mention excellence que tu souhaitais. Est-ce que tu penses que la lecture y est pour quelque chose ?

Non, je ne pense en aucun cas que la lecture a une influence négative sur mes résultats.

A la question que je t'ai posée : « A quoi penses-tu quand tu lis ? » Tu m'avais répondu : « Des fois à des trucs tout à fait abstrait style « les bouteilles d'eau devraient être en verre plutôt qu'en plastique » (oui, que des choses bizarres) et des fois simplement au livre. » Est-ce que c'est par

association d'idées que tu penses aux bouteilles d'eau ? **Comment raccroches-tu ses pensées à ta lecture ? A ce moment-là tu n'es plus absorbée ? Je veux dire, tu n'es plus concentrée sur l'histoire ?**

Oui c'est souvent par association d'idées que je pense à la bouteille d'eau par exemple. Et non, je ne suis plus concentrée sur l'histoire, je dois même reprendre l'histoire deux ou trois pages avant des fois pour me reconnecter à l'histoire.

Tu pourrais m'apporter ton carnet dans lequel tu as noté tous les titres des livres que tu as lu ?

Oui

Comment t'est venu le plaisir de lire ? À quel âge et avec quel titre(s) de livre(s) ? Comment et que lisais-tu petite ? Est-ce que quelqu'un te lisait des histoires ?

Déjà mes parents me lisaient beaucoup de livres petite et j'ai commencé avec des livres imagés (comme beaucoup de monde). Mais mon premier vrai roman, celui qui m'a fait rêver et m'a le plus initié aux plaisirs de la lecture c'est *Narnia*. (1400 pages).

Est-ce que tu serais d'accord pour me donner ton adresse mail, ou celui de tes parents, pour que nous continuions à « parler » de nos lectures ?

Je n'ai pas d'adresse mail et celles de mes parents sont professionnelles, désolée.

Est-ce que tu dirais que tu es passionnée par la lecture ? As-tu d'autres loisirs ? D'autres passions ?

La lecture est clairement une passion, mon plus grand passe-temps. Le dessin aussi est une passion et j'adore tout ce qui est scientifique (je suis abonnée aux « science et vie junior » depuis quatre ans).

As-tu un programme particulier de lectures pour cet été ?

J'ai déjà une pile de huit gros romans pour l'été !)

Est-ce que ça t'embête que je te pose ces questions ? Tu peux m'expliquer pourquoi ? Est-ce qu'il y a des questions auxquelles tu préfères répondre et d'autres qui t'ennuient ?

Pas de souci, ça ne m'embête pas du tout de répondre à vos questions et j'aime bien répondre à toutes.

Vendredi 23 septembre 2016

Je lis deux à trois romans par semaine et je me rappelle des noms des auteurs et des histoires.

Pour moi, ceux qui n'aiment pas lire, ils ratent quelque chose mais après ils font ce qu'ils veulent.



Annexe H : Nicolas, élève de quatrième



Le dessin de Nicolas pose question à beaucoup d'élèves qui se demandent : est-ce une lecture forcée ? Pourquoi n'aime-t-il pas lire ? Comment ne peut-il pas aimer lire ? A quoi ça sert de lire ? Il ne lit jamais ? Un élève pose la question de savoir s'il existe des livres pour ceux qui n'aiment pas lire.

Titre *La lecture ne plait pas à tout le monde*

Auteur Nicolas

Description Nicolas est en classe de quatrième lorsqu'il se dessine. Il n'aime pas lire. Il se représente avec un visage triste et déclare ouvertement qu'il n'aime pas lire. Ce pourrait être le sujet du livre qui ne lui plait pas, ou la paraisse qui le gagne mais cette attitude ressemble davantage à une aversion à tous types de lecture. Sa tristesse peut laisser penser que la lecture n'a, pour lui, rien de plaisant, rien de divertissant, la lecture est une activité qui le fait souffrir. L'inscription sur le support de lecture renforce ce sentiment. Il semble tenir son message à deux mains comme un panneau d'information.

Éléments du contenu Regard en face
Livre posé devant soi
(à partir de la grille d'interprétation
cf. annexe M) Tenir le livre à deux mains
Visage triste
Livre support d'un message

Annexe I : Liste des titres de jeunesse cités dans la thèse et par les jeunes lecteurs

Romans

- ALAIN-FOURNIER, 1990. *Le grand Meaulnes*. Paris : Librairie générale française. 246 p.
- BARJAVEL René, 2005. *La nuit des temps*. Paris : Pocket. 393 p.
- BRADBURY Ray, 2012. *Fahrenheit 451*. Paris : Gallimard. 244 p.
- BRISOU-PELLEN Evelyne, 2013. *Le Manoir, Tome 1 : Liam et la carte d'éternité*. Paris : Bayard jeunesse. 366 p.
- CHRÉTIEN DE TROYES, 2000. *Yvain ou le Chevalier au Lion*. Paris : Gallimard. 244 p. (Folio classique).
- COLLINS Suzanne, 2015. *Hunger Games, Tome 1*. Paris : Pocket jeunesse. 432 p.
- COUSSEAU Alex, 2008. *L'ami l'iguane*. Arles : Rouergue. 112 p.
- DRUON Maurice, 1990. *Tistou les pouces verts*. Paris : Hachette. 189 p. (Le livre de poche).
- HOROWITZ Anthony, 2007. *Alex Rider, Tome 1 : Stormbreaker*. Paris : Le livre de poche jeunesse. 214 p.
- HUNTER Erin, 2005. *La guerre des clans, Tome 1 : Retour à l'état sauvage*. Paris : Pocket jeunesse. 302 p.
- JOHNSON Maureen, 2007. *Treize petites enveloppes bleues*. Paris : Gallimard jeunesse. 360 p. (Pôle Fiction).
- KESSEL Joseph, 1988. *Le lion*. Paris : Gallimard. 242 p. (Folio)
- KEYES Daniel, 2001. *Des fleurs pour Algernon*. J'ai Lu. 251 p.
- KINNEY Jef, 2009. *Journal d'un dégonflé, tome 1*. Paris : Seuil. 223 p.
- KUIPERS Alice, 2014. *Ne t'inquiète pas pour moi*. Paris : Le livre de poche jeunesse. 256 p.
- LE CLÉZIO Jean-Marie Gustave, 2001. *Mondo et autres histoires*. Paris : Gallimard. 310 p. (Folio).
- LEWIS Clive Staples, 2005. *Le monde de Narnia*. Paris : Gallimard jeunesse. 868 p.
- LIN Grace, 2011. *Là où la montagne rejoint la lune*. Paris : Bayard jeunesse. 289 p.
- MAISONNEUVE Emmanuelle, 2015. *Dans les branches*. Paris : Graine 2 Éditions. 345 p.
- MAUPASSANT Guy (de), [1887] 1986. *Le Horla*. Paris : Gallimard. 215 p. (Folio)
- MEYER Stephenie, 2012. *Twilight, tome 4 : Révélation*. Paris : Le livre de poche jeunesse. 768 p.
- MOLIERE, 1986. *Le Misanthrope*. Paris : Librairie générale française. 190 p.
- OLLIVIER Mikaël, 2002. *Star-crossed lovers*. Paris : Thierry Magnier. 208 p.
- PENNAC Daniel, 2007. *Une aventure de Kamo : Kamo et moi*. Paris : Gallimard jeunesse. 88 p.
- RIORDAN Rick, 2010. *Percy Jackson, Tome 1 : Le voleur de foudre*. Paris : Albin Michel jeunesse. 424 p. (Wiz)
- SEPULVEDA Luis, 1996. *Histoire d'une mouette et du chat qui lui apprit à voler*. Paris : Seuil. 135 p.
- VILLEMENOT Vincent, 2013. *Réseau(x), Tome 1*. Paris : Nathan. 446 p.
- YOON Nicola, 2016. *Everything everything*. Paris : Bayard jeunesse. 368 p.
- YOUNG Moira, 2011. *Les chemins de poussière, Tome 1 : Saba, ange de la mort*. Paris : Gallimard jeunesse. 348 p.

Bandes dessinées

- BEKA, POUPARD, 2005. *Les Rugbymen, tome 1 : On va leur mettre les points sur les yeux*. Charnay Les Mâcon : Bamboo. 46 p.
- GAZZOTI Bruno, VEHLMANN Fabien, 2006. *Seuls, tome 1 : La disparition*. Paris : Dupuis. 56 p.

Annexe J : Influence du support sur la pratique de lecture

Objet livre papier	Pratique induite par le livre papier
<p>Lecture traditionnelle (Compagnon, 2012) Livre imprimé Livre physique Livre sans secours numérique (Compagnon, 2012) Texte linéaire Pages quantifiables (Lelièvre, 2007) Objet clos (Benhamou, 2012)</p>	<p>Lecture solitaire (Mercier, 2011) Lecture intérieure (Mercier, 2011) Lecture linéaire (Bellenger, 1978) Lecture prolongée (Compagnon, 2012) Lecture exploratrice (Bellenger, 1978) Ennui Individualisme Imagination Lenteur (Orsenna, 2012) Recueillement (Orsenna, 2012) Temps long et solitaire (Mercier, 2011)</p>

Objet livre numérique	Pratique induite par le livre numérique
<p>Écran (Donnat, 2012) Liseuse, tablette Objet multimédia Objet hybride (Benhamou, 2012) Livre augmenté Livre enrichi (Benhamou, 2012) Éditions amplifiées (Compagnon, 2012) Livre dématérialisé Dématérialisation des contenus (Donnat, 2012) « Demeurent des livres, dans la mesure où ils véhiculent toujours des savoirs et des histoires sous une forme matérielle » (Howsam, 2015)</p>	<p>Lecture sociale, collective (Mercier, 2011) Lecture partagée (Mercier, 2011) Lecture utilitaire, immédiate, sans mémorisation, conduisant à un manque d'appropriation des textes (Simonnot, 2014) Navigation active (Mercier, 2011) Lecture active (Vanderlope, 2011) Lecture survol, fragmentée (Giffard, 2013) Lecture parcellaire, discontinue, intermittente (Compagnon, 2012) Butinage (Compagnon, 2012) Vagabonde (Benhamou, 2012) Fractionnée (Benhamou, 2012) Lecture interactive Nomadisme Attention partielle continue et multidimensionnelle (Wolf, 2015 : 51) Perte d'attention et de concentration (Giffard, 2013) Comportement multitâche (Wolf, 2015)</p>

Annexe K : Fiches d'identité des thésaurus et banque d'images

Titre	Thésaurus de l'Iconclass
Création	1950
Lieu de création	Pays-Bas
Éditeur	Première édition en 1961 par Henri Van de Waal (1910-1972) Maintenance et publication : Université d'Utrecht
Présentation générale	Système de classification décimale qui permet d'indexer la plupart des illustrations de manière normalisée. À chaque élément descriptif correspond un code alphanumérique
Nombre de descripteurs	20 000 motifs
Descripteurs	Spécialisés dans le domaine des œuvres d'arts pour décrire : œuvres d'art, livres illustrés, reproductions, photographies, diapositives, etc.
Utilisation et rayonnement	Principalement utilisé par les musées et les institutions au niveau international Neuf domaines principaux
Structure générale	1 Religion et Magie 2 Nature 3 Etre Humain, l'Homme en général 4 Société, Civilisation, Culture 5 Idées et Concepts Abstraits 6 Histoire 7 Bible 8 Littérature 9 Mythologie et Histoire de l'Antiquité Classique
Langues	Allemand, Anglais, Finnois, Français, Italien, Néerlandais
Mise à jour	
Accessible en ligne	http://www.iconclass.org/
Avantage(s)	L'indexation permet d'effectuer un tri significatif dans l'ensemble des images disponibles
Inconvénient(s)	Le système reste cependant généraliste et ne permet pas une description fine dans tous les domaines. Les codes choisis pour indexer chaque image ne tiennent donc pas lieu de description scientifique.

Titre	Thésaurus de l'Unesco
Création	1 ^{er} janvier 1977
Lieu de création	Unesco (1945), institution de l'Organisation des Nations Unies, spécialisée dans les domaines de l'éducation, la science et la culture.
Éditeur	Unesco Deuxième édition en 1995
Présentation générale	Liste de descripteurs contrôlés et structurés pour l'analyse thématique et la recherche de documents dans les domaines de l'éducation, la culture, les sciences naturelles, les sciences humaines et sociales, la communication et l'information.
Nombre de descripteurs	4417
Descripteurs	Utilisés pour l'indexation et la recherche dans les domaines de l'éducation, des sciences, la culture, les sciences sociales et humaines, l'information et la communication, la politique, les pays Reflètent l'évolution des programmes et des activités de l'Unesco.
Utilisation et rayonnement	Utilisé au niveau international Sept domaines principaux <ol style="list-style-type: none"> 1. Éducation 2. Science 3. Culture 4. Sciences sociales et humaines 5. Information et communication 6. Politique, droit et économie 7. Pays et ensembles de pays
Langue(s)	Anglais, Espagnol, Français, Russe
Mise à jour	régulière
Accessible en ligne	http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/fr/
Avantage(s)	Multidisciplinaire
Inconvénient(s)	

Titre	Thésaurus iconographique de Garnier
Création	1984 à la demande du Ministère de la Culture Auteur : François Garnier (1923-2001), Prêtre (ordonné en 1947). - Spécialiste de l'iconographie médiévale. - Chercheur à l'Institut de recherche et d'histoire des textes (en 1988)
Lieu de création	Paris, France Première édition en 1984
Éditeur	Éditeur : Léopard d'Or, ouvrage papier épuisé Éditeur scientifique : Ministère de la Culture. Service informatique (1981-1986)
Présentation générale	Système descriptif des représentations Il est destiné à l'analyse iconographique de toutes les représentations, quelles que soient la nature de leur support, la technique de leur exécution, leur qualité et leur finalité.
Nombre de descripteurs	Créé au départ pour le traitement de l'art ancien (tableaux, enluminures) Le vocabulaire des listes fermées comprend 3200 descripteurs. 588.000 notices dont 390.000 illustrées d'une à sept images
Descripteurs	Concerne tous les types de représentations : collections d'arts, peintures, dessins, sculptures, architectures, objets mobiliers, photographies
Utilisation et rayonnement	Utilisé par la direction des Musées de France La base Joconde, portail des collections des Musées de France, disponible sur internet depuis 1995, utilise ce thésaurus. Quinze catégories thématiques
Structure générale	<ol style="list-style-type: none"> 1. Genre iconographique 2. Nature 3. Corps et vie matérielle 4. Vie psychologique et morale 5. Société et vie sociale 6. Vie politique et administrative 7. Armement - Vie militaire 8. Agriculture - Chasse - Pêche 9. Énergie - Artisanat et industrie - Commerce et services 10. Transport et communication 11. Vie intellectuelle 12. Arts et spectacles 13. Vie religieuse 14. Etre imaginaire 15. Ornement

Huit catégories sujets

1. Sujet géographique
2. Sujet biblique
3. Sujet mythologique
4. Personnage historique
5. Nom de groupe
6. Courant de pensée identifié
7. Périodisation
8. Personnage imaginaire

Langue(s)	Français
Mise à jour	
Accessible en ligne	http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k33231071 http://www.culture.gouv.fr/documentation/joconde/fr/partenaires/AIDEMUSEES/thesaurus-garnier/thesaurus-pres.htm
Avantage(s) ⁹⁰³	La spécificité des langages utilisés convient aux champs disciplinaires concernés : archéologie, ethnologie, histoire, beaux-arts, sciences naturelles, technologies Le vocabulaire utilisé pour décrire les collections correspond à une terminologie souvent spécialisée donc assez précise pour les chercheurs et les professionnels Permet une grande rigueur dans le travail de description des représentations
Inconvénient(s)	Chronophage : identification, description physique, recueil d'informations précises Le langage utilisé pour la description des documents n'est pas forcément adapté aux besoins des utilisateurs non-initiés.

Notons que le 27 janvier 2014, la délégation générale à la langue française et aux langues de France du Ministère de la Culture expérimente la mise en ligne du site internet JocondeLab. Il s'agit d'un croisement des données de la base Joconde avec celles de l'encyclopédie libre Wikipédia. Il offre un accès multilingue (quatorze langues dont le catalan, le basque, l'occitan, le breton) au catalogue du patrimoine numérique muséal de France. JocondeLab propose une indexation collaborative, de ce fait les mots clés proposés ne correspondent pas à ceux de Joconde.

⁹⁰³ LAFAILLE Madeleine, 2006. L'utilisation des langages documentaires dans les musées, *Documentation et bibliothèques*, Vol. 52, n° 2, avril-juin, p. 131-137.

Titre	Getty Images ⁹⁰⁴
Création	1995
Lieu de création	États-Unis, à Seattle
Editeur	Fondateurs : Mark Getty et Jonathan Klein PDG : Jonathan Klein
Présentation générale	Getty images est une banque d'images et de vidéos développée au départ à partir de photos d'actualité, de sport ou de divertissement.
Chiffres	150 millions de photographies au 30 janvier 2016 ⁹⁰⁵
Descripteurs	Système d'indexation des documents centré sur l'utilisateur. En France, Getty images est partenaire de l'AFP et sponsor du festival de photojournalisme Visa pour l'image de Perpignan.
Utilisation et rayonnement	Rayonnement à l'international. Quatre onglets
Structure générale	Images créatives Photos d'actualités Évènements sportifs Célébrités et Mode Actualité internationales Photos d'archives Vidéos Musique
Langues	Français, Allemand, Espagnol, Anglais, Italien, Portugais, etc.
Mise à jour	
Accessible en ligne	http://www.gettyimages.fr
Avantage(s)	Indexation collaborative (« social tagging ») Tout utilisateur peut participer à la description d'un document Processus de description rapide des images en langage naturel Souplesse d'utilisation Liberté totale de l'utilisateur quant au choix des mots-clés Ne nécessite aucun consensus, aucune réflexion, sur l'usage des mots-clés employés
Inconvénient(s)	Emploi de mots vides de sens Polysémie Ne repose sur aucun thésaurus, aucun langage contrôlé Manque de pertinence dans les résultats

⁹⁰⁴ LE DEUFF Olivier, 2006. Folksonomies, Les usagers indexent le web, *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 4, p. 66-70.

PIQUARD Alexandre, 2014. « Le partage gratuit de nos images peut dégager des revenus », juge le PDG de Getty Images, *Le Monde économie*, Disponible sur : http://www.lemonde.fr/economie/article/2014/10/08/le-partage-gratuit-de-nos-images-peut-degager-des-revenus-juge-le-pdg-de-getty-images_4502507_3234.html

⁹⁰⁵ PUECH Michel, 2016. Getty Images en maître du monde de la photo, *Mediapart*, 30 janvier, Disponible sur : <https://blogs.mediapart.fr/michel-puech/blog/300116/getty-images-en-maitre-du-monde-de-la-photo>

Annexe L Tableau comparatif, terminologie de la pratique de lecture

	Thésaurus de l'Iconclass	Thésaurus de l'Unesco	Thésaurus Garnier	Getty Images
Date de création	1950	1974	1984	1995 Etats Unis 2000 France
Livres	Bande dessinée Bréviaire Grimoire Guide touristique La Bible Contes et contes de fées Fables Ancien testament Livre d'Heures Livre d'illustrations Livre d'images Livre de proverbes Livre de sorcellerie Livre des Psaumes Livre noir Livre religieux Livres d'enfants Œuvre Pamphlet Testament Œuvre d'Homère	Album Annuaire Atlas Document de réunion Livre d'art Livre d'enfants Livre rare Manuel Manuel scolaire Manuscrit Ouvrage de référence Matériel de lecture Livre de l'enseignant	Livre Poésie Livre : Evangile Livre scolaire Lecture : livre d'heures	Bande dessinée Bible Coran Littérature Livre Livre de cuisine Livre illustré Livre saint Manuel scolaire Manuscrit Page Poésie-littérature Roman Torah Vieux livre
Caractéristique du livre	Couverture d'un livre Jaquette Livre à fermoir Livre ouvert		Livre : ouvert Livre : reliure	Livre à couverture rigide
Accessoires de lecture	Baguette servant à indiquer le texte Lunettes scolaires Lutrin Monocle Pupitre Signet de livre		Instrument d'écriture : plume, encrier	Lunettes de vue Lunettes de lecture Marque-page Baguette pour pointer

	Thésaurus de l'Iconclass	Thésaurus de l'Unesco	Thésaurus Garnier	Getty Images
Date de création	1950	1974	1984	1995 Etats Unis 2000 France
Verbes associés au verbe lire	Prier Enseigner Méditer Faire la lecture	Enseigner Ecrire	Porter Tenir	Etudier Faire ses devoirs Méditer Prier Raconter une histoire Regarder Regarder vers le bas Rire S'évader du réel S'impliquer à fond Se reposer Tenir
Gestes et corps			Main : visage Nudité Nu	Main au menton Bras croisé Yeux fermés Partie du corps humain
Postures	Assis Se tient debout		Agenouillé Assis Debout Penché Un livre sur les genoux	Assis Allongé sur le dos Etre étendu
Temps				Activités de week-end Heure du coucher Temps libre
Corps intérieur		Aptitude à l'apprentissage Attention Compréhension Information en retour Intérêt (apprentissage) Processus d'apprentissage Rétention Trouble d'apprentissage		Apprentissage Bonheur Concentration Confiance en soi Contemplation Content Curiosité Etre à l'aise Introspection Joie Loisir Partage Plaisir Relaxation Sérénité Sérieux Solitude Style de vie Vêtements décontractés Silence

Annexe M Grille d'interprétation du contenu⁹⁰⁶

Scène de lecture, scénographie de la lecture

Cadrage

- Plan rapproché
- Plan d'ensemble

Angle de vue

- De face
- De trois-quarts
- De dos
- De profil

Espace de lecture

Lire à l'intérieur

Collège

- Espace documentaire
- CDI
- Escaliers
- Salle polyvalente

Chambre

- Lit
- Table de chevet

Décor

- Lumière
 - Lumière naturelle
 - Lampe
- Pile de livres
- Coussin
- Matériel scolaire
 - Cartable
- Lunettes

⁹⁰⁶ BARDIN Laurence, 2018. *L'analyse de contenu. Op. cit.*

Support de lecture

Livre ouvert

Livre imprimé

Conte
Livre documentaire
Roman

Titre

Livre dans lequel les illustrations sont essentielles

Bande dessinée

Écran

Liseuse
Ordinateur

Représentation graphique du support physique

Disproportionné

Gros volume

Forme rectangulaire

Livre vide, livre transparent

Livre : Support d'un message

Des lignes représentent le texte
Des cases représentent des images

Sujet représenté, Corps lecteur

Lecture solitaire, Lecture personnelle, Lecture isolée

Lecture à deux, Lecture à plusieurs, Lecture en groupe

Lecture côte à côte

Corps qui se touchent

Figure

En buste

Absence d'une partie du corps

Absence du corps
Absence de bouche

Position du corps

Corps debout

Corps assis

à genoux

Corps affalé

Corps adossé

Corps allongé

Sur le ventre

Sur le côté

Corps penché

Corps et meuble

Sur un coussin

Sur un lit

Sur un tapis de lecture

Sur un siège

À une table

Sur un banc

Sur une chaise

Dans un fauteuil

Corps et sol

Sur le sol

Tête

Tête appuyée sur une main

Tête sur un oreiller

Visage

Expression du visage

Triste

Amusé

Regard

Regard en face

Regard sur le côté

Regard orienté vers le contenu

Regard orienté vers le texte

Regard concentré

Sourcils froncés

Tronc

Dos

Dos courbé

Bras

Coudes posés sur une table

Rapport corps / livre

Corps caché par le livre

Corps confondu avec le livre

Corps déconnecté du livre

Corps gêné par le livre

Livre caché par le corps

Livre posé devant soi

Livre posé sur les jambes

Livre posé sur les cuisses

Livre posé sur le siège

Visage près du livre

Tenir le livre

À une main

Des deux mains

Pouces à l'intérieur du livre

Le livre posé

Sur une table, ouvert devant soi

Liseuse sur une table, posée devant soi

Titre : Le dessin comme médiation, du portrait à la scène de lecture : questionner les pratiques de lecteurs au collège

Résumé :

L'adolescence constitue une période de construction de soi pendant laquelle tant l'intériorité que le corps physique se transforment. Cette métamorphose change le rapport des jeunes aussi bien au monde, qu'au corps et qu'à la lecture. Leurs pratiques dans ce domaine sont très variées et sont souvent mises en concurrence avec d'autres activités. Certains sont en rupture avec le livre- perçu comme un objet contraignant- alors qu'il est très présent à l'école. Quel rapport l'élève entretient-il avec cet objet ? Quels sont ses pratiques et ses comportements de lecteur ? Inscrite dans une approche bibliologique (Otlet, Estivals) des phénomènes médiateurs et anthropologique des comportements (Lévi-Strauss, Monod) cette recherche à partir de la production de dessins que nous décrivons et analysons grâce aux langages documentaires -d'ordinaire utilisés par les professionnels de l'information-, opère un glissement du portrait du lecteur à la scène de lecture. Porteurs d'indices et de détails signifiants et croisés avec des entretiens, nous interprétons la matière informative recueillie à l'aide d'une grille d'observation et d'interprétation élaborée spécifiquement. Cet outil d'analyse de contenu, construit à partir d'un lexique spécifique lié à la pratique observée, permet de traduire le langage graphique en mots. Le dessin, comme méthode visuelle et sensible, révèle des pratiques, des postures, des attitudes, des comportements, des rituels de lecture et des ressentis. Ainsi, en montrant des sujets agissants et couplé à d'autres méthodes d'investigation, le dessin nous paraît apte à révéler une conscience de soi lecteur et à assurer la médiation entre ce dernier et le livre.

Mots clés : analyse de dessins d'adolescents ; centre de documentation et d'information (CDI) ; médiation documentaire ; pratiques de lecture ; scène de lecture

Title : Drawing as mediation, from portrait to reading scene : examine reading practice in secondary school

Abstract :

The teen years is a self-construction period : inner character and physical body are transformed. For the teenagers, this metamorphosis modifies their relationship to the world, their body and also their reading choices. In the field of reading, their practices are very different, frequently in competition with others activities. Some teenagers have broken away from the book sensed as a limiting object, despite its presence in the school environment. What kind of relationship exists between the pupils and this object ? What kind of practices and behaviours do they adopt as readers ? In keeping with the bibliologic approach (Otlet, Estivals) of the mediator and that of the anthropological phenomena of behaviours (Lévi-Strauss, Monod), the production of drawings described and analyzed through the indexing language – usually used by the information professionals - is the starting point of this research which undertakes a shift from the portrait of the reader to the reading scene. Whilst bringing significant clues and details alongside interviews, we analysed the collected informative material using an observation and interpretation table that we have specifically developed. This analysis tool constructed from specific lexicon linked with the observed practice is a way to translate the graphic language into words. The drawing, considered as a visual and sensitive method, reveals some practices, postures, attitudes, behaviours, reading rituals and perceptions. Finally, showing active subjects and with our approach supplemented by other investigation methods, drawings seems to be able to reveal a self-consciousness as reader and to act as mediator between the latter and the book.

Keywords : analysis of young's drawing ; documentation and information center ; documentary mediation ; reading practices ; reading scene