



HAL
open science

Postures de lecteurs et représentations de soi : médiation documentaire à l'œuvre

Cécile Dupin de Saint Cyr-Heckel, Isabelle Fabre

► To cite this version:

Cécile Dupin de Saint Cyr-Heckel, Isabelle Fabre. Postures de lecteurs et représentations de soi : médiation documentaire à l'œuvre. De la médiation des savoirs : Sciences de l'information-documentation et mémoires, 2016, 3èmes journées scientifiques internationales du réseau MUSSI. hal-01759124

HAL Id: hal-01759124

<https://hal.science/hal-01759124>

Submitted on 5 Apr 2018

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.

Postures de lecteurs et représentations de soi : médiation documentaire à l'œuvre

Cécile Heckel – Dupin de Saint-Cyr,

Doctorante en sciences de l'information et de la communication

LERASS-MICS, Université Toulouse 3 Paul Sabatier, France

cecile.heckel@iut-tlse3.fr

Isabelle Fabre

Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication

ENFA, UMR EFTS, université de Toulouse, France

isabelle.fabre@educagri.fr

Le professeur documentaliste est un médiateur de l'information (Meyriat, 1983). Il est prescripteur, il conseille, propose, notamment des livres. Dans cette activité il est intermédiaire entre le lecteur et l'objet, puis il cherche progressivement à s'effacer pour laisser le livre entre les mains du lecteur potentiel.

Dans le contexte du Centre de documentation et d'information des collèges, le rôle du professeur documentaliste est d'autant plus important que les élèves, en classe de 6^e mais pas exclusivement, peuvent présenter des difficultés de lecture. Or 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, 2013), et participe à la construction de soi (Petit, 2002). Comment alors questionner ces pratiques ? La lecture inclut un rapport au corps dans les postures du lecteur (Mercier, 2013) dont il n'est pas toujours conscient. Que révèlent les postures sur les pratiques ? Plus généralement, quelles représentations le lecteur a-t-il de ses pratiques ou de ses non pratiques de lecture ?

Pour répondre à ces questions nous nous proposons de mener une recherche exploratoire dans un collège public rural des Pyrénées Orientales dans lequel nous exerçons comme professeur documentaliste. Il s'agit de mener une observation participante visant à identifier la diversité des pratiques. Une enquête de terrain complète les observations et se termine par la réalisation d'un autoportrait. La méthode des portraits et autoportraits a commencé récemment à être développée en sciences de l'information et de la communication pour analyser, en miroir, des postures dans des contextes divers (Wrona, 2012 ; Rueda, 2014). Ici, il s'agira d'essayer de comprendre si les éléments dessinés révèlent le rapport à la lecture.

Après une approche théorique au cours de laquelle nous exposerons les recherches sur les pratiques de lecture et les postures, nous définirons notre croisement de méthodes et expliciterons la méthode des portraits et sa transposition à la population que nous souhaitons observer. Les résultats que nous espérons obtenir devraient nous permettre de construire notre échantillon de population afin d'approfondir les connaissances sur la médiation documentaire dans le développement de la lecture.

1. Médiation documentaire et lecture

1.1. Médiation documentaire

« On ne peut donc se contenter d'une définition unique de la fonction de *documentaliste* » écrit Viviane Couzinet (2002). La médiation documentaire est une des facettes de ce métier. Dans ce cas, il joue un rôle de médiateur du livre dans la mise en place du lieu afin que le lecteur y trouve les documents qu'il cherche. En pensant la signalétique, la circulation dans l'espace (Fabre, 2006), l'accès au document, le langage documentaire, le professeur documentaliste participe au cheminement du lecteur vers le livre.

« *Le documentaliste ... s'attacherait à privilégier la recherche et la diffusion documentaire, à concevoir et à mettre au point de nouveaux outils – comme les thésaurus –, de nouveaux produits – comme les banques de données – et de nouveaux concepts – celui de coopération ou de réseau d'information (Fondin, 1987 : 4). Le praticien de l'information serait aussi considéré comme un auxiliaire actif de la recherche, contribuant au décloisonnement des disciplines, un formateur à l'auto-information (Bianchi, 1981).* » (Couzinet, 2002).

Le traitement de l'information par le documentaliste médiateur participe donc pleinement à la médiation documentaire. Ce travail de facilitation de l'accès à l'information effectué en amont et dans l'ombre, est une phase que l'utilisateur ignore (Régimbeau, 2011). La médiation documentaire permet une mise en lien dans une relation ternaire : usager - médiateur documentaliste - document. « *En se centrant sur la médiation, il ne s'agit donc pas de penser la circulation, ni les interactions, mais réellement d'accompagner la transformation de l'information par le récepteur.* » (Liquète, Fabre, Gardiès, 2010)

Il est aussi le garant du calme et du silence, et permettra à l'utilisateur de trouver une intimité qui lui donnera l'occasion de s'installer dans sa posture de lecture (Formis, Perrin, 2007).

1.2. La notion de pratique

Pour Stéphane Chaudiron et Madjij Ihadjadene le terme de pratique englobe : « *aussi bien les comportements, les représentations que les attitudes informationnelles de l'humain (individuel ou collectif) associés à ces situations* ». (Chaudiron, Ihadjadene, 2010). Isabelle Fabre et Josiane Senié-Demeurisse (2011) s'intéressent aux concepts « d'usage » et de « pratiques ». 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.* » Etudier les pratiques de lecture revient alors à analyser des comportements de lecteurs. Les pratiques de lecture sont influencées par différents contextes : des circonstances psychologiques, économiques, historiques, sociales, scolaires... dans lesquelles le lecteur évolue. Nous nous intéressons aux circonstances de lecture, nous entrons alors dans la sphère intime du lecteur, une intériorité que ce dernier ne voudra pas forcément nous dévoiler. Nous pouvons distinguer deux types de contextes étroitement liés l'un à l'autre. Tout d'abord, le rapport du corps physique au support document. Dans ce cas, la rencontre entre le lecteur et le livre se concrétise à travers une posture de lecteur dans un lieu donné : la maison, le lieu de travail, la chambre, le salon, l'espace documentaire... Ensuite, le rapport entre le mental et le texte. Ici, chaque lecteur s'approprie le texte en fonction de son vécu, de son expérience personnelle, de ses connaissances, de sa culture, de sa sensibilité (Patoine, 2015). Il existe donc autant de réceptions possibles d'un même texte qu'il existe de lecteurs.

1.3. Lecture et lecteurs

En interrogeant le concept même de « lecture » nous découvrons différentes définitions. Vincent Jouve, professeur de littérature, définit l'acte de lire comme une « opération de perception, d'identification et de mémorisation des signes. » (Jouve, 1993). L'écrivain Emile Faguet, lui, nous explique dans son *art de lire*, (Faguet, 1912) comment bien lire. Pour lui, il faut lire lentement, avec prudence et toujours se demander si ce qu'on lit est conforme à ce qu'a bien voulu dire l'auteur : « Lire c'est penser avec un autre, penser la pensée d'un autre, et penser la pensée conforme ou contraire à la sienne, qu'il nous suggère. » Emile Faguet explique que nous lisons pour nous instruire, nous devons écrire ce que nous apprenons et nous devons nous relire scrupuleusement, « 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. »

La lecture n'est donc pas une activité innée. C'est une activité intellectuelle acquise par l'apprentissage d'abord, puis par l'expérience. Elle est intimement liée au monde de l'écrit. Elle suppose l'apprentissage d'un alphabet, de mots de vocabulaire, de la conjugaison, de la grammaire... autant d'éléments qui permettent au lecteur d'accéder à des textes complexes. L'apprentissage de la lecture a lieu le plus souvent dans le cadre de l'école et elle est de ce fait, associée à une activité de type scolaire. Mais l'apprentissage des codes de la lecture se fait vers six ans, et après que se passe-t-il ? Que devient le lecteur ? Raphaël Baroni, professeur de didactique spécialiste de l'intrigue, oppose lecture plaisir et lecture scolaire : « L'institution scolaire serait ... une école de la lecture « disciplinée ». [...] On nous apprend à découvrir les classiques et à les décortiquer, à les soumettre à la question, à sortir de l'illusion de la fiction, à prendre le style au sérieux. On apprend, pour gagner de la distinction, à désirer des romans difficiles et austères, forcément dénués de suspense, de rebondissements ou d'intrigue. » (Baroni, 2013).

L'importance de l'écriture et de la lecture pour l'homme dans l'acquisition des connaissances est aussi abordée par Raffaele Simone, linguiste et professeur à l'université de Rome. Pour lui : « À la différence des autres formes de vision, l'appareil cognitif de l'homme moderne doit être éduqué, entraîné, exercé [...] Une fois que l'œil a déchiffré le signe écrit, il doit lui attribuer une valeur phonétique et extraire le réseau de sens qu'il contient. Mais si la vision alphabétique est intrinsèquement ardue, cette difficulté est contrebalancée par les avantages énormes offerts par la gamme d'informations à laquelle elle donne accès. » (Simone, 2012). La pratique de la lecture demande donc un effort mental. Lire suppose de se rendre disponible. Et comme toute activité, comme pour le sport, la musique, le dessin... en s'exerçant nous devenons plus performants. En lisant régulièrement nous pouvons acquérir différentes aptitudes comme : choisir un livre, réaliser des hypothèses de lecture, inventer des personnages, critiquer ses lectures, écrire à notre tour, trouver un rythme de lecture, organiser nos lectures. La pratique de la lecture demande aussi du temps. Ainsi, le lecteur choisit son propre rythme. C'est lui qui décide d'accélérer ou bien de ralentir en fonction de ce qu'il lit. Ces changements de rythme de lecture prouvent que le lecteur réagit au texte (Bellenger, 1978). Raffaele Simone oppose ce rythme lent à celui, plus rapide, du visionnage d'un film : « ... 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).

2. Approche des lecteurs par le portrait

2.1. Questions de portrait, d'autoportrait, de postures

Penser la posture ce n'est pas se fixer sur le document mais sur la façon dont le lecteur le lit, la façon dont le corps s'en empare et dont l'individu entre en lecture. Et lorsque le

lecteur est plongé dans la lecture, alors il reste dans une posture - changeante - pour un temps donné. Les notions de portrait et d'autoportrait sous-entendent la représentation graphique d'un individu. Elles impliquent la reproduction en image que l'on peut avoir de soi. Elles amènent à réfléchir à l'idée de posture. Selon le sociologue Jérôme Meizoz (2008), la posture constitue une identité singulière et distinctive. La représentation de l'individu peut être différente en fonction de son auteur et du cadre, du contexte dans lequel elle voit le jour. En effet, le portrait peut être utilisé dans différents domaines : la peinture, le cinéma, la photographie, la littérature, le journalisme. Il peut apparaître aussi sur différents supports et différentes formes : textes, images fixes ou animées.

L'autoportrait laisse supposer que celui qui le dessine, tente de montrer quelque chose de lui-même ou de cacher d'autres éléments. Alors, l'autoportrait aurait-il moins de valeur que le portrait ? Serait-il moins fidèle à la réalité ? L'autoportrait dit-il la vérité ?

Le portrait implique un contexte traduit par un espace spatio-temporel défini qui peut être d'ordre intime ou professionnel. Les notions de portrait, d'autoportrait et de posture renvoient à une « esthétique littéraire », expression empruntée à Jérôme Meizoz (2008). Dans le cas de la lecture, le lecteur donne à voir une image de lui dans laquelle il engage sa conception de la lecture. Il rend compte de la façon dont il entrera ou ne se rendra pas, dans un centre de documentation. L'utilisateur de ce lieu cherche une place, il essaye différents coins et recoins à la recherche d'un espace d'intimité de façon à s'approprier le territoire et marquer une empreinte de lecteur dans le lieu. De la même manière, Isabelle Fabre a cherché à retranscrire les ressentis positifs et négatifs des usagers dans l'espace documentaire (Fabre, 2006).

A travers les questions de portrait, d'autoportrait et de posture, nous cherchons à décoder les gestes des usagers (Leclaire, 2009). La posture du lecteur a un sens. Elle semble révéler un comportement, un usage du document. Entrer en lecture suppose un effort, nous l'avons vu, et le corps le sait et s'en souvient. Au même titre que le narrateur de Philippe Delerm (1997), nous allons tenter d'explicitier ces façons de « lire avec le corps ». La posture des lecteurs se traduit par la position des mains, des jambes, une façon d'être : stable et immobile qui traduit une concentration, une tension. Un lecteur concentré, est absorbé par ce qu'il lit. Sa lecture emporte son esprit en dehors de la réalité dans laquelle il se trouve. La posture est donc importante pour trouver un équilibre qui permettra ce basculement mental. Mais si le lecteur s'évade, échappe au réel garde-t-il une conscience de la position de son corps ?

On peut dire avec Adeline Wrona (2012) que le genre du portrait est apparu au XVIII^e siècle comme « *un mode de connaissance de l'humain* ». C'est le récit d'un individu, le récit d'une vie, une présentation, la description d'une partie de la société. Il s'apparente à une rencontre. Le portrait a un rôle narratif et descriptif. Il cherche à montrer quelque chose, à capter et retranscrire des informations. Amanda Rueda (2014) revient sur le genre du portrait en ces termes : « ... *les travaux qui investissent ce genre se rapprochent fortement de la sociologie des individus : le processus de fabrication d'un spectateur, d'un lecteur, apparaît en filigrane par le biais d'un récit du présent qui s'articule à l'histoire de l'individu.* »

En 1993, Pierre Bourdieu publiait *La misère du monde* et en 2005, Bernard Lahire *Les portraits sociologiques*. Ces recherches ont été fondamentales dans la constitution même du genre du portrait. Après eux, de nombreux auteurs ont travaillé dans ce sens que ce soit en sociologie de la lecture, sociologie du corps ou encore en sciences de l'information.

Amanda Rueda (2014) explique cette méthode du portrait :

« *Le portrait intervient ... rarement seul. Il s'agit fréquemment d'un ensemble de portraits qui se suivent les uns les autres. Cette juxtaposition, ... permet de relier chaque individu à l'autre, aux autres. Cette articulation ... montre ... ce qu'une représentation singulière peut dire du social.* »

Concernant les portraits de lecteurs, cette méthode a été utilisée par différents auteurs. Nous retrouvons cette méthode dans *Histoires de lecteurs* (Mauger, Poliak, Pudal, 2013) une enquête qui fait appel à l'introspection. Les personnes interrogées sont des personnes adultes, ayant déjà une certaine expérience de la lecture, une maturité de lecteur.

2.2. La méthode des portraits et autoportraits : une mémoire de lecture par l'automédiation

L'enseignant documentaliste médiateur conduit l'élève vers la découverte, la prise de conscience de son propre itinéraire de lecteur. Il le guide dans son cheminement de lectures. Et si l'automédiation désigne le fait d'éviter le filtrage des médiateurs (Gadras, 2010), en l'occurrence celui du documentaliste, alors cela reviendrait à dire que l'élève arriverait par le biais de son autoportrait à s'auto acheminer, se mieux connaître, et trouver par lui-même les documents dont il aurait besoin. Nous pouvons alors imaginer dans le cadre de l'automédiation, un individu errant sous l'effet de la sérendipité, à la recherche d'un objet livre lui correspondant. Or, étudier des portraits, des autoportraits, des postures de lecteurs, c'est s'intéresser à l'identité même du lecteur. C'est une façon d'explorer les pratiques de lecture, les conditions de réception, d'appropriation, d'interprétation d'un texte à travers le corps, les mouvements, l'appropriation du support lu. Umberto Eco (1985) explique que le texte, parce qu'il ne dit pas tout, requiert la coopération du lecteur. Il définit ce qu'est pour lui le « *lecteur modèle* », 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. Le texte se présente comme un champ interactif où l'écrit, par associations sémantiques, stimule le lecteur, dont la coopération fait partie intégrante de la stratégie mise en œuvre par l'auteur. Alors, si le lecteur conscientise la pratique de lecture à travers un autoportrait, ne sera-t-il pas à même de mieux s'orienter ensuite ? Il nous semble que l'autoportrait permet d'observer comment un individu se représente son expérience de lecteur. Nous faisons l'hypothèse qu'il permet de percevoir au moins partiellement les difficultés ou les facilités de lecture. Cette facilité ou non facilité d'aborder la lecture et tout ce qu'elle implique pour un élève (effort, concentration, solitude forcée ou non...) fait remonter à la surface un bien-être ou un malaise. Or, l'un des objectifs du professeur documentaliste est de proposer des lectures à tous les élèves. Il doit apprendre à connaître les usagers et questionner leur parcours, les faire parler sur leur expérience de lecteur afin de palier un possible vide de lecture. L'espace documentaire dans lequel l'utilisateur évolue doit permettre de trouver des réponses à un éventuel mal être voire un possible « vide-être ».

2.3. Transposition de la méthode des portraits à la population observée : les élèves adolescents

Choisir de faire se représenter les adolescents c'est chercher à faire ressentir sa posture et avoir un point de vue qui ressemble à celui de l'autobiographie. C'est explorer une écriture sur soi, une écriture de soi. C'est se confier sur sa façon d'entrer en empathie, de s'impliquer dans une lecture, de s'identifier (Lévy, 2015). Se dessiner, c'est une manière de penser ses habitudes de lectures ou de non lecture, de revenir sur son comportement et participer à la construction de soi (Petit, 2002).

En choisissant telle ou telle position, l'adolescent construit une image de lui-même par rapport aux autres. La posture des lecteurs s'exerce en général en relation avec d'autres : par imitation, opposition... (Meizoz, 2008). La méthode des portraits consiste à réaliser une description de soi qui peut être écrite ou imagée (dessin, photo, peinture...). Lionel Bellenger écrit : « *Regardons lire les gens* » (1978). Il décrit des visages crispés, une attitude

inconfortable, une tension de lecture. Alberto Manguel (1998) dans *Une histoire de la lecture* révèle une communauté universelle de lecteurs : « *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.* » Or, demander à des élèves adolescents de dessiner leur autoportrait d'eux lecteur ne va pas de soi tant il est complexe d'approcher les pratiques de ce public particulier. La plupart des élèves enquêtés ne savent pas exactement ce qu'est un autoportrait. Nous leur précisons qu'ils doivent s'imaginer une petite souris qui les espionne dans un coin alors qu'ils sont en train de lire. La consigne devient : dessiner ce que voit cette petite souris. Ou bien nous prenons l'exemple d'une caméra cachée qui les filme en train de lire. Quelle image fixe a été captée par la caméra ? Il arrive que sur certains autoportraits nous trouvions une souris ou une caméra... Souvent, nous reformulons les consignes avec le risque d'interférer. Une consigne que nous souhaitons la plus neutre possible peut s'avérer plus subjective et influencer l'auteur de l'autoportrait.

Par ailleurs, nous demandons aux élèves de repenser à la position de leur corps par rapport au livre d'observer comment sont leurs yeux, leurs mains. Nous questionnons leur sensibilité, leur rapport corps / texte.

C'est ainsi que nous avons demandé à trois élèves, choisis au hasard, pour leur fréquentation ou non fréquentation du CDI, de se représenter comme ils se voyaient en tant qu'individus lisant. Nous analysons les gestes dessinés dans leurs autoportraits. Etudier les postures de lecteurs revient à repenser la position du corps et des membres. Nous portons alors notre attention sur le placement des épaules, des bras, des mains, des doigts, de la tête, des lèvres, des yeux, du front, des sourcils, des jambes. Nous examinons l'expression des visages, les regards, les sourires, les traits du visage. Nous portons notre attention à la position du livre par rapport au corps. Nous regardons d'abord si le livre est présent ou pas dans le portrait. Nous analysons sa place par rapport au sujet. Parfois, il s'agit d'un volume, ailleurs d'une simple feuille. Puis, nous nous demandons si le livre est ouvert ou fermé. Nous observons à quelle page le lecteur s'est arrêté dans sa lecture. En image, celui qui se dessine donne à voir une position, un environnement. Cette représentation est porteuse de sens. Elle reflète un état, une façon d'être. Une envie d'être aussi peut-être. L'élève enquêté se dessine en train de lire (Porte, 2009). A travers son dessin, laissera-t-il paraître une émotion ou un sentiment ?

3. Médiation documentaire à l'œuvre

3.1. Posture de lecteurs et représentation de soi

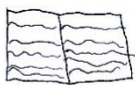


Elève 1 est en 4^e lorsqu'elle dessine son autoportrait de lectrice. Elle fait partie des vingt-et-un lecteurs les plus actifs du CDI. Aussi s'est-elle dessinée de profil, sur un fauteuil du CDI. Un lieu qu'elle fréquente dès qu'elle en a l'occasion. Cette place est souvent la sienne. Elle est assise, le dos calé au fond du siège, les pieds posés au sol. Elle a le visage penché en avant, elle a des cheveux longs et bouclés. Des mèches tombent sur son front et sur sa joue gauche mais sans lui cacher les yeux. Son visage est dégagé laissant apparaître l'expression concentrée de son visage. Elève 1 tient un livre dans les mains. Plus exactement, sa main gauche tient le livre presque du bout des doigts entre son pouce et les autres doigts, alors que l'index et le majeur repliés de sa main droite semblent impatients de tourner la page. Comme si cet acte avait le pouvoir d'accélérer la lecture. Le visage au-dessus du

texte, le regard captivé par le récit, le sourcil gauche relevé, la bouche à demi ouverte, nous font ressentir la tension du lecteur et l'appréhension de ce qui va se passer dans l'histoire. Imperturbable, Elève 1 semble nous révéler que rien, ni personne ne peut la déranger dans sa lecture. Plusieurs traits laissés par le crayon autour du visage et du livre trahissent une certaine agitation, une lecture mouvementée, des traits révélateurs d'une lecture active et participante. Le livre est plutôt petit - il est plus petit que sa main droite- et épais. Comme si, pour elle, l'acte de lire était bien plus important que le livre lui-même. Nous ne pouvons voir que la page de droite. Nous pouvons établir un lien évident entre le lecteur et le livre. Le corps se sent concerné par le livre, il le voit, l'absorbe, le touche, il existe un prolongement entre le livre, l'œil, les bras, les mains, les doigts, tous les membres de ce corps semblent être des récepteurs d'un message.

Ce portrait comporte toute la maturité du lecteur. Elève 1 a une expérience du livre. Elle a ressenti à plusieurs reprises du plaisir à lire. Elle est passionnée et cela se lit dans son autoportrait. De la même façon, elle est curieuse. Elle entre dans une histoire et s'y enfonce au point de s'en envelopper et de ne s'intéresser qu'à son objet. Les sensations viennent à présent du livre, du texte. Et la curiosité la conduit vers la suite de l'histoire. Ses yeux parcourent les lignes, son corps tout entier participe à la lecture.

3.2. Posture de non-lecteurs et représentation de soi



KAMO ET MOI

Elève 2 est entré en classe de 6^e en septembre 2015. En fin de Cm2, lors de la visite du collège et du CDI, il dessine son autoportrait de lecteur. Sur son dessin, son corps a disparu. Elève 2 lecteur est un visage rêveur au regard enjoué et au sourire malicieux. Sa tête est légèrement penchée en arrière. Elle paraît voler au-dessus du livre. Ses yeux semblent regarder un point au loin vers le ciel. Il est à l'écoute d'une voix silencieuse que lui seul peut entendre. Le livre, lui, est dessiné à la place du corps imaginaire d'Elève 2. Il est ouvert devant lui ou plutôt en dessous de son visage. Le livre n'a pas d'épaisseur. Il ressemble à une feuille de papier de format A4 pliée en deux. La largeur du livre correspond à la largeur du visage. Des lignes en forme de vagues symbolisent le texte. Ces lignes parcourent la double page. A un endroit, l'écriture sort du livre. En bas à droite, Elève 2 a ajouté le titre du livre qu'il a représenté : *Kamo et moi*. Quel est le rapport de ce visage au texte ? Il n'y a pas de lien entre le visage et le livre. Il y a un espace blanc entre les deux et rien ne relie le lecteur au texte. Pas de bras, pas de main, pas de regard vers le texte. Peut-être le texte laisse-t-il le lecteur songeur ? Cependant le grand sourire peut laisser penser que la lecture n'est pas une chose désagréable. Serait-ce alors une lecture qui laisse songeur, une lecture de détente ?



Elève 3 est en classe de 4^e. Il n'aime pas lire. Pourtant, il se représente tenant un livre ouvert. Son autoportrait laisse supposer que c'est le livre qui n'aime pas lire. La différence de couleur entre le message « J'aime pas lire » et le corps, indique qu'Elève 3 l'a ajouté dans un second temps afin de s'assurer que le lecteur de son autoportrait comprenne bien le sens de sa pensée. Elève 3 semble ainsi nous communiquer par tout son corps cette aversion à la lecture. Ce corps est un simple trait. La tête, les bras, ne semblent pas vouloir s'impliquer dans cette lecture. C'est comme si le livre devait lui aussi faire un effort pour aider le lecteur. Mais même le livre, en délivrant son message ne semble pas souhaiter une interaction corps / texte. L'expression du

visage est aussi très significative. Elle révèle à la fois du dégoût et de la tristesse. Les yeux semblent tournés vers un spectateur invisible.

A la question : t'est-il déjà arrivé de ressentir un besoin de lire des romans ? Elève 3 répond : « Je ressens le besoin de jouer à la console ». Pour lui, la lecture est forcément « une obligation », « ce n'est pas intéressant », c'est « pénible », « ennuyeux », « démoralisant », « déprimant », « désespérant ». Il n'a « pas la patience », il « le vit mal », c'est « long », « c'est une corvée ». Lire n'apporte rien, lire ne sert à rien. « Je suis vraiment obligé ? Je ne peux pas faire autre chose à la place ? » Il y a tellement d'autres choses à faire que lire : jouer, sortir, écouter de la musique, regarder des vidéos. Aujourd'hui, les livres sont adaptés en films alors, pourquoi les lire ? « Ça va plus vite de lire le film ». Elève 3 ne lit pas les lectures imposées en classe. Il développe des stratégies pour en connaître le contenu sans les avoir lus : comme regarder des résumés sur internet. Pas lire les résumés, mais visionner des vidéos sur le livre ; ou bien Elève 3 demandera à un copain de lui raconter sa lecture.

3.3. Lecture et médiation documentaire

Des élèves lisent sans comprendre souvent par manque de vocabulaire ou par paresse intellectuelle. L'effort demandé pour entrer dans la lecture est parfois trop important et ne permet pas au lecteur d'accéder au contenu. Le documentaliste intervient comme un miroir de leurs pratiques, il peut faire prendre conscience aux élèves de leur cheminement de lecture. L'élève a beaucoup de mal à théoriser ses pratiques. Il se lasse des discours sur l'importance de la lecture et ne comprend pas lui-même ce qu'est le plaisir de lire à moins de l'avoir ressenti auparavant.

Le documentaliste en collège connaît ses lecteurs, il cherche à les mettre en relation surtout pendant le temps des récréations. C'est un espace-temps pendant lequel les élèves se retrouvent, tous niveaux confondus. C'est un temps pendant lequel ils échangent autour de leurs lectures. Le documentaliste intervient aussi dans l'accès au document, il a un rôle de conseiller. Il répond aux élèves désireux de lire : un petit livre sur les sorcières, un drôle, un qui fait peur, un livre qui ressemble à un autre. Il connaît la littérature jeunesse, les collections, il est curieux des nouveautés et de ce qui plait aux élèves tout en pouvant leur proposer des titres différents de ceux qu'ils connaissent déjà. Et parce que lire est un apprentissage de toute une vie, le documentaliste s'intéresse au parcours de lecture de chacun pour proposer des lectures à la hauteur du cheminement de l'utilisateur. Il cherche à trouver des correspondances entre le lecteur potentiel et le livre. Le médiateur du livre cherche à faire écho entre des mondes de papier et les vies intérieures, les préoccupations des élèves.

Penser les postures avec les élèves et choisir de les faire se représenter paraît être une étape importante dans le cheminement de lecture. Parler de ses pratiques de lectures à partir d'un autoportrait, peut « réveiller » des lecteurs, rassurer et même stimuler. Il nous paraît périlleux de catégoriser des lecteurs dans la mesure où cette façon de procéder peut être vraie à un moment donné seulement. En effet, rien ne nous permet d'affirmer que demain ces élèves auront le même rapport au livre et à la lecture. Mais l'objectif n'est pas là. Nous souhaitons simplement titiller la conscience de l'individu lecteur. Ainsi, nous nous interrogeons sur la relation « corps / texte » (Patoine, 2015).

Conclusion

L'observation par l'autoportrait nous semble apporter des éléments de compréhension des comportements de lecture. Il s'agit pour nous d'approfondir nos analyses à l'aide de nouveaux cas et nous envisageons également de travailler sur la représentation des élèves par leurs pairs. Réaliser le portrait d'un autre, peut appeler une toute autre vision, détournée du

regard sur soi. Par le portrait, nous pourrions amener l'individu à se demander comment l'autre lit ? Est-ce qu'il lit de la même façon que moi ? Lit-il les mêmes livres que moi ? Entre onze et seize ans, les adolescents aiment (se) comparer, faire comme les autres ou bien se démarquer. Réaliser un portrait de lecteur leur permettrait peut-être de ressentir d'autres positions que celles qu'ils ont l'habitude de prendre, ce serait un moyen de les faire réfléchir à une gestualité « étrangère ». Et si, en regardant les autres, lire, nous apprenions nous-mêmes une autre manière de lire ? Et si, réaliser un portrait de lecteur, c'était le commencement du réapprendre à lire ? (Zoghbi, 1988).

Bibliographie

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.

Bellenger Lionel, 1978. *Les méthodes de lecture*. Paris : Presses Universitaires de France. 128 p. (Que-sais-je ?).

Chaudiron Stéphane et Ihadjadene Madjid, 2010. De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication*, n° 35, p. 13-30.

Couzinet Viviane, 2001. *Médiations hybrides : le documentaliste et le chercheur en Sciences de l'information*. Paris : ADBS. 340 p.

Couzinet Viviane, 2002. Expertise et association professionnelle : de la reconnaissance des documentalistes. *Questions de communication*, n° 2, p. 57-69.

Delerm Philippe, 1997. *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules*. Paris : Gallimard. 96 p. (L'arpenteur).

Eco Umberto, 1985. *Lector in fabula*. Paris : Grasset. 324 p.

Fabre Isabelle, Gardiès Cécile, 2010. *La médiation documentaire*. In : Vincent Liquète (coord.) *Médiations*. Paris : Hermès ; CNRS Éd. p. 121-132. (Les Essentiels d'Hermès).

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.

Formis Barbara et Perrin Julie, 2007. « La Lecture comme geste », in *Proceedings Rethinking Practice and Theory*, International Symposium on Dance Research, Society of Dance History Scholars, p. 273-281.

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 (Dossier 2010), p. 12-25.

Lahire Bernard, 2005. *Portraits sociologiques, dispositions et variations individuelles*. Paris : Armand Colin. 434 p. (Essais & Recherches).

Leclaire Céline, 2009. *Posture, geste, mouvement. L'usager dans la bibliothèque publique : du corps raisonné au corps inspiré*. Mémoire d'étude pour le diplôme de conservateur de bibliothèque : BNF-ENSSIB. 127 p.

Lévy Clara, 2015. *Le roman d'une vie. Les livres de chevet et leurs lecteurs*. Paris : Éd. Hermann. 260 p. (Société et Pensées).

Manguel Alberto, 1998. *Une histoire de la lecture*. Paris : Actes sud. 515 p. (Babel).

Mauger Gérard, Poliak Claude et Pudal Bernard, 2010. *Histoires de lecteurs*. Paris : Éd. du Croquant. 540 p. (Champ social).

Meizoz Jérôme, 2008. Posture et biographie : Semmelweis de L.-F. Céline. *CONTEXTES*, n° 3, *La question biographique en littérature*.

Mercier Edith, 2013. Tentatives d'épuisement des postures de lecteurs. *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 4.

Meyriat Jean, 1983. De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et Schématisation*, n° 19.

Patoine Pierre-Louis, 2015. *Corps/texte : pour une théorie de la lecture empathique*. Cooper, Danielewski, Frey, Palahniuk. Lyon : ENS Éd. 280 p. (Signes).

Petit, Michèle, 2002. *Eloge de la lecture : la construction de soi*. Paris : Belin. 160 p. (Nouveaux mondes).

Petit Michèle, 2008. *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*. Paris : Belin. 272 p. (Nouveaux mondes).

Porte Gilles, 2009. *Portraits-Autoportraits - Syrène, Ibrahim, Malo et tous les autres....* Paris : Seuil. 250 p.

Régimbeau Gérard, 2011. Médiation. In : Gardiès Cécile (Dir.) *Approche de l'information-documentation. Concepts fondateurs*. Toulouse : Cépaduès. p. 75-114.

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.

Simone Raffaele, 2012. *Pris dans la toile : l'esprit au temps du web*. Paris : Gallimard. 272 p. (Le Débat).

Wrona Adeline, 2012. *Face au portrait. De Sainte-Beuve à Facebook*. Paris : Hermann. 441 p. (Cultures numériques).

Zoghbi Mona, 1988. Pourquoi cette haine du livre ? *Annales de Philosophie et des Sciences humaines*, n° 2.