



Une analyse des pratiques de lecture par le dessin

Cécile Dupin de Saint Cyr-Heckel, Isabelle Fabre, Viviane Couzinet

► To cite this version:

Cécile Dupin de Saint Cyr-Heckel, Isabelle Fabre, Viviane Couzinet. Une analyse des pratiques de lecture par le dessin. 5ème colloque scientifique international du réseau MUSSI. La médiation des savoirs en perspective : mémoire et construction sociale des pratiques et dispositifs d'info-communication, PPGCI IBICT UFRJ – Rio de Janeiro – Brésil., Nov 2021, Rio-de-Janeiro, Brésil. <hal-03476909>

HAL Id: hal-03476909

<https://hal.science/hal-03476909v1>

Submitted on 13 Dec 2021

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.



HAL Authorization

Une analyse des pratiques de lecture par le dessin

Cécile Dupin de Saint Cyr - Heckel

Docteur Sciences de l'information et de la communication

LERASS, Université Toulouse III-Paul Sabatier, France

cecile.heckel@univ.montp3.fr

Isabelle Fabre

Professeur Sciences de l'information et de la communication

ENSFEA, UMR EFTS, Université de Toulouse, France

isabelle.fabre@ensfea.fr

Viviane Couzinet

Professeur Sciences de l'information et de la communication

LERASS, Université Toulouse III-Paul Sabatier, France

viviane.couzinet@iut-tlse3.fr

Les élèves de collège, établissements d'enseignement du 2nd degré en France ont tendance à se détourner de la lecture alors qu'ils ont un médiateur, le professeur-documentaliste, qui leur permet de mieux connaître le livre. Quelles représentations ont-ils de leur pratique de lecture ? La description et l'analyse de dessins d'eux même lisant permettent de percevoir l'importance qu'ils accordent à l'intimité et au confort, leur prédilection pour la lecture des mangas, et leurs confusions de genres des écrits. Le dessin, document de médiation de l'autoreprésentation, semble pouvoir, avec les précautions d'usages, être utilisé pour interroger les pratiques.

Mots clés : méthode du dessin, document, pratique de lecture, adolescent

An analysis of reading practices through drawing

Pupils in secondary schools in France tend to shy away from reading even though they have a mediator, the teacher-documentalist, who helps them to get to know books better. What representations do they have of their reading practice? The description and analysis of the drawing of themselves reading allows us to perceive the importance they give to intimacy and comfort, their predilection for reading manga, and their confusion of genres of writing. Drawing, as a mediation document of self-representation, seems to be able to be used, with the usual precautions, to question the practices.

Key words: drawing method, document, reading practice, teenager

Uma análise das práticas de leitura através de desenho

Os alunos das escolas secundárias na França tendem a se esquivar da leitura, mesmo tendo um mediador, o professor-documentista, que os ajuda a conhecer melhor os livros. Que representações eles têm de sua prática de leitura? A descrição e análise do desenho de si mesmos lendo nos permite perceber a importância que eles dão à intimidade e ao conforto, sua predileção pela leitura de mangá, e sua confusão de gêneros de escrita. O desenho, como documento de mediação da auto-representação, parece poder ser utilizado, com as precauções usuais, para questionar as práticas.

Palavras-chave : método de desenho, documento, prática de leitura, adolescente

Introduction

La lecture occupe une place essentielle à l'Ecole mais au moment de l'adolescence les jeunes ont tendance à s'en détourner. En collège, établissement en France de l'enseignement du 2nd degré, la médiation documentaire s'appuie sur un intermédiaire, le professeur-documentaliste. Son rôle est de rapprocher les élèves de l'information et de ses supports, les documents. Ce rôle ne va pas de soi et pour être effectif, il nécessite la mise en place de dispositifs info-communicationnels. A travers eux, le médiateur cherche à « donner du sens aux pratiques » (Rasse, 2000).

Différents travaux nous permettent d'appréhender le livre, les pratiques et les espaces. En sciences de l'information et de la communication (SIC) la définition du livre donnée par Estivals (1978) pose sa matérialité : support, feuilles, dimensions, assemblage des feuillets, couverture, et son contenu intellectuel : signes, titre, illustrations. Pour Ihadjadène (2009) les pratiques caractérisent « les approches centrées sur le comportement composite à l'œuvre dans différentes sphères informationnelles, culturelles... ». De son côté de Certeau (1990) envisage l'espace avec les mouvements humains qui s'y déploient, c'est « un lieu pratiqué ».

Le centre de documentation et d'information (CDI) de collège propose dans une organisation spatiale un ensemble de documents, liés aux programmes scolaires et à l'actualité littéraire, adapté à l'âge des jeunes scolarisés (11-15 ans). Tous les élèves ne fréquentent pas le CDI de la même manière et tous n'ont pas la même approche du livre. Cependant, tous ont une représentation mentale du rapport qu'ils entretiennent avec lui. Elle s'est construite dans divers lieux, l'école primaire, le domicile et la famille, la bibliothèque municipale, la librairie ou le centre commercial qui dispose d'un rayon consacré aux livres. Or le dispositif mis en place par le professeur-documentaliste qui propose une médiation documentaire pour faciliter les apprentissages se superpose à cette représentation. Comment alors percevoir les représentations des élèves pour proposer des dispositifs adaptés ? Pour répondre à cette question qui se situe en amont de ce qui est déjà mis en place, nous avons expérimenté sur le terrain une méthode utilisée en recherche, la méthode du dessin : nous avons demandé aux élèves de se représenter en train de lire. Elle nous permet de questionner leurs connaissances de l'objet documentaire livre et les représentations qu'ils en ont. Il s'agit de montrer en quoi le regard posé par le jeune sur lui-même, à travers une position de spectateur de ses propres comportements, l'amène à prendre du recul sur son expérience de lecteur et à en témoigner. Ce faisant, nous proposons d'apporter une contribution à la notion de document pour la recherche en y introduisant l'autoreprésentation iconographique.

Après avoir précisé le contexte de notre étude et le rôle du professeur-documentaliste dans les établissements scolaires français, nous exposerons notre terrain, la méthode utilisée et la description des dessins à partir d'une grille construite à l'aide de langages documentaires (Couzinet, 2016). Enfin, nous discuterons la position de médiateur et la valeur documentaire du dessin pour analyser des phénomènes info-communicationnels.

1. Médiation documentaire

1.1.Médiation documentaire, médiation du livre

La médiation documentaire s'inscrit dans le champ de l'information-documentation. Elle se construit autour de différents objets comme l'espace documentaire (Mazurier, 2019 ; Fabre, 2013), elle donne lieu à la production d'outils d'accès à l'information imprimés ou numériques. Elle prend en considération l'utilisateur, l'information en présence, le document, comme « objet sur lequel sont enregistrés des signes représentant de l'information » (Meyriat, 1993). Elle renvoie aux notions d'intermédiaire, d'entre-deux, de milieu ; elle agit dans la mise en relation des sujets et des objets documentaires.

La médiation documentaire implique un rapport personnel direct entre un individu en quête d'information et un médiateur. Tous deux ont recours au langage, l'un pour formuler son besoin d'information, l'autre pour le reformuler en termes documentaires correspondants. Lors de ce rapport discursif, le médiateur cherche à prendre en compte le « niveau de connaissance de l'utilisateur et de ses capacités d'abstraction » (Beguin-Verbrugge, 2002). Fabre (2018) explique que la médiation « questionne la production, la diffusion et l'appropriation de l'information au sein de l'espace public ». Pour elle la médiation documentaire est « tout ce qui concourt à accompagner l'utilisateur dans ses pratiques informatives. Elle joue un rôle premier dans la formation, la circulation et l'appropriation des savoirs ». Les dispositifs documentaires, aménagements matériels permettant l'accès à une information organisée (document, classification, signalétique...), sont pensés et construits pour accompagner l'utilisateur dans un système organisé du savoir (Fabre, 2009). Ils permettent à la fois l'accès à l'information et son appropriation (Couzinet, 2011). Ils se situent entre le concepteur et les usagers de l'espace documentaire.

A partir de ces diverses approches, on peut tenter de préciser la particularité de la médiation du et par le livre comme support documentaire. Nous distinguons la médiation du contenu du livre permettant de connaître et d'accéder à des savoirs, de la médiation du livre renvoyant à la connaissance de sa fabrication intellectuelle et matérielle, l'économie du livre etc. Labbé (2015) définit la médiation du livre comme faisant partie de la médiation culturelle, « en bibliothèque [...elle] constitue une forme de discussion qui se traduit souvent en une recommandation de lecture : que celle-ci soit verbalisée par le bibliothécaire, mise en valeur par une signalétique spécifique ou, plus généralement, qu'elle se traduise par une sélection de livres mis en disponibilité dans les collections ». La médiation du contenu se retrouve donc à travers des recommandations, des prescriptions et des sélections, elle s'intéresse à la diversité des publics et aux pratiques de lecture.

1.2. Médiateur documentaire en collège

En France, dans l'enseignement secondaire, après un Master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation 2nd degré, le professeur-documentaliste doit obtenir un Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du 2nd degré (CAPES) en documentation. En collège, la médiation documentaire s'appuie sur lui. Son rôle est de mettre en relation les élèves et l'information en combinant plusieurs actions :

- Il facilite l'accès à l'information, permet son usage, sa compréhension et initie au regard critique. Il est ainsi un acteur majeur de l'éducation à l'information. Son activité se développe dans un lieu dont il est le gestionnaire, le CDI. Il y organise des « sous-espaces » : accueil, consultation, travail individuel ou collectif, lecture, informatique, périodiques, etc. qui font sens pour l'utilisateur (Fabre, 2013) et il met à disposition des outils de recherche, catalogues, signalétique..., communique des informations afin que l'élève « bâtit ses propres connaissances en vue de se constituer un savoir » (Régimbeau, 2011). En ce sens, le CDI est un dispositif info-communicationnel (Couzinet, 2009), il intervient en tant qu'espace

médiateur et participe à la diffusion du savoir, de la culture et à la construction des connaissances.

- Il fait connaître, particulièrement en milieu rural, des lieux de culture. Il organise en collaboration avec des enseignants de français, d'histoire, de sciences etc. des visites de musées, de théâtres, de tribunaux, de journaux, d'usines, en fonction de l'environnement de l'établissement dans lequel il exerce. Il y fait aussi entrer la culture en réservant des expositions, en proposant des rencontres avec des auteurs, des illustrateurs, des artistes ... Il participe ainsi à une ouverture culturelle vers des formes documentaires autres que les livres ou la presse. Il joue un rôle essentiel dans l'éducation des futurs citoyens autonomes que les élèves seront un jour. Il est un passeur culturel.
- Il prend en considération les différents temps scolaires, une récréation (environ 15 minutes), une séance pédagogique (1 ou 2 heures), une séquence pédagogique (plusieurs heures), une année scolaire ou encore la durée de scolarisation en collège (4 ans). Cette prise en compte du temps lui permet de penser le développement et l'assise de pratiques d'information dont de lecture. Le terme de « pratique » est entendu au sens de « manières dont l'ensemble de dispositifs, des sources, des outils, des compétences cognitives, sont effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche, traitement de l'information » (Ihadjadene, 2009). Les pratiques se centrent sur « l'humain, son comportement, ses représentations, son état cognitif, ses attitudes » (Gardiès, Fabre, Couzinet, 2010).
- Il s'occupe de différentes tranches d'âges de leurs goûts, loisirs, besoins, niveaux de lecture, pratiques du livre, appartenances sociales, cultures...
Le médiateur cherche à ce que les publics se sentent impliqués, concernés, accueillis, écoutés, considérés. Cette prise en considération fait de la médiation du livre, une médiation personnelle (Barbier-Bouvet, Poulain, 2013) entendue comme recours à une personne tierce, une médiation humaine, engageant discours et gestes.
- Il observe et analyse l'évolution du marché du livre (Lamizet, Silem, 1997). Il s'informe de la production éditoriale, tant en ce qui concerne les classiques de la littérature que les ouvrages contemporains à succès, les adaptations littéraires en bande dessinée, en manga ou en film. Il assure une veille éditoriale afin d'en déceler les évolutions en adéquation avec son public.
- Il met en œuvre plusieurs formes de médiations humaines et sensibles : médiation des espaces, médiation par les discours et médiation par les gestes : gestes professionnels et gestes des pairs pour rapprocher les jeunes des livres.

Pour la recherche présentée ici, nous nous centrons sur la médiation du livre ce dernier étant l'objet qui par son volume apparaît rebutant, ennuyeux, austère pour certains. C'est pourquoi nous faisons l'hypothèse que la manière dont l'élève se perçoit en lecteur peut être un moyen de comprendre comment le professeur-documentaliste peut l'amener à améliorer voire à changer son attitude et ses pratiques de lecture.

1.3. Médiation de soi lecteur

La pratique de la lecture interroge plusieurs mises en relation, du lecteur avec lui-même, au temps consacré à lire, à l'objet livre, aux compétences investies pour lire, à l'effort, à la concentration... Moreau (2009), interroge cette relation en ces termes : « on peut se demander s'il existe un lien intrinsèque entre l'aptitude à lire et la perception que l'on a de soi-même en

tant que lecteur. Plusieurs ados disent ne pas aimer lire tout simplement parce qu'ils ne se perçoivent pas comme lecteurs ». Cette réflexion pose le problème du rapport à soi avant même le rapport au livre.

Réfléchir à la médiation de soi conduit à opérer deux rapprochements, avec le souci de soi lecteur d'abord, puis avec la transformation de soi. L'adolescent se trouve dans un processus de découverte, proche du souci de soi. Les sociologues Albenga et Bachmann (2015) estiment que ce souci peut être entretenu par la lecture ou faire partie d'un « ensemble de pratiques de soi qui convergent dans un processus de transformation de soi ». Dans notre approche de la lecture, la transformation de soi a lieu dans la compréhension, l'appropriation et l'interprétation d'un texte lu. Elle opère aussi avec les lectures passées, celles qui permettent de se constituer un capital culturel.

On retrouve cette transformation dans la définition que donne Régimbeau (2011) « la médiation est une des figures de la communication : elle est processus, moyen, construction, transformation, traduction, passage ». Dans l'entre-deux, entre le médiateur et le sujet, on assiste à la transformation du sujet « par et pour lui-même » (Vinatier, Laurent, 2008). Elle peut avoir lieu à différents niveaux, tant dans l'acte de lire que dans la réalisation de la médiation. Elle peut aussi se traduire par une adaptation du sujet à un objet ou à une situation, un environnement (Akrich, 1993). Les différentes médiations en jeu, ne sont pas automatiques et pour les rendre effectives, elles nécessitent la mise en place de dispositifs info-communicationnels qui facilitent l'accès aux documents et à leurs contenus dans un environnement particulier (Couzinet, 2009 ; 2016).

La médiation de soi passe par une représentation mentale de soi, dont le dessin peut permettre de prendre conscience. Il intervient en effet comme la trace d'une action sur un support, un signe de présence au monde, l'empreinte d'une individualité (Georges, 2005). Pour être efficace, la médiation de soi implique plusieurs intentionnalités, de la part de celui qui la met en place (Rasse, 2000 ; Caune, 2000) et de la part du sujet médiatisé.

2. Se représenter lecteur

2.1 Terrain et population

Dans le prolongement de nos premiers travaux (Dupin de Saint Cyr - Heckel, Fabre, 2016 ; Dupin de Saint Cyr - Heckel, 2018), nous avons expérimenté sur le terrain d'un nouveau CDI de collège, la méthode du dessin utilisée en recherche. Cette étude menée sur la représentation de la pratique de la lecture s'inscrit dans un courant qui s'attache à l'analyse des supports, des espaces du livre, des gestes et de la manière dont les élèves les organisent mentalement. La méthode du dessin permet de contourner le questionnement direct sur le rapport à la lecture. Elle interroge les pratiques du livre, les perceptions, les connaissances des différents objets documentaires et met en évidence des habitudes procédurales contractées par le passé.

Le dispositif documentaire pensé et mis en place au sein du CDI est contraignant, puisque les jeunes respectent un cadre d'utilisation, situé lui-même dans un contexte scolaire ayant ses propres règles. Cependant ce resserrement participe à la construction de l'identité des lecteurs. Ainsi, nous avons interrogé une classe de sixième, (19 jeunes entre 10 et 11 ans) avec qui nous travaillons régulièrement autour d'un carnet de lecteur. Dès le début de l'année scolaire, ils ont été amenés à réfléchir à leur rapport au livre.

2.2 Méthode du dessin en recherche

Plusieurs chercheurs se servent du dessin dans leurs travaux. La designer Bosqué (2015) l'utilise comme instrument de travail car pour elle il « revient à comprendre, interroger, faire parler, pousser à décrire et à dire ». Castellotti et Moore (2019) ont recours aux dessins d'enfants pour mieux comprendre comment ils perçoivent la « pluralité des langues » et comment elle peut leur permettre « d'imaginer un futur au contact de la diversité ». Ils sont aussi utilisés pour observer comment les acteurs comprennent le monde. En sociologie de la famille, Hummel, Rey et Lalive d'Epinay (1995) ont demandé à des enfants de dessiner leurs grands-parents et en sciences du langage un groupe a reçu la consigne : « dessine-toi dans l'école » (Razafimandimbimanana, 2009).

De notre côté « dessine-toi en train de lire », intervient comme un guide pour la réalisation du dessin. Les jeunes ont été amenés progressivement à produire un document graphique sur leurs pratiques de lecture. Ceci les a obligés à réfléchir au sens qu'ils donnent à cette activité. Ils ont été conduits à prendre du recul sur leurs propres manières de faire, gestes (mouvements du corps), postures (positions du corps), attitudes (dispositions d'esprit) et activités intellectuelles (pensées, connaissances). Ils ont posé un regard extérieur sur ce qu'ils font et sur leur propre logique d'action. En didactique des sciences Peterfalvi (1991) explique comment ce type de regard induit un « détachement qui autorise les critiques et permet la décentration ». Ainsi, la méthode du dessin de soi montre le regard de l'élève sur lui-même, il se raconte, communique sur ses propres actions et ses propres gestes. En témoignant il prend du recul sur son expérience de lecteur. La réussite de cette mise en observation intérieure suppose deux étapes en amont du dessin : une activité de lecture passée qui s'étend sur un temps long de 0-10 ans, vécue, intériorisée et un retour mémoriel sur cette activité.

Le dessin réalisé par le sujet l'invite à centrer son attention sur son apprentissage, à s'appropriier et récupérer tous les savoirs et savoir-faire acquis tant sur l'objet livre que sur l'acte même de lire. C'est un réceptacle d'un savoir accumulé par l'expérience. Il produit un glissement de la pratique intériorisée à une pensée extériorisée par l'acte graphique. Le jeune raconte sa construction de lui-même lecteur, son identité de lecteur à un moment donné, il témoigne d'une construction sociale de pratiques et de connaissances du livre.

2.3 Méthode d'analyse

Une fois les dessins récoltés, se pose la question de leur description, de leur analyse et de leur interprétation. Pour la description et l'analyse des dessins nous nous référons au vocabulaire contenu dans des langages documentaires. Dans le domaine de l'art ils sont employés pour décrire le contenu des documents (Lafaille, 2006 ; Régimbeau 2007) alors qu'en psychologie, c'est l'interprétation des dessins qui domine et à notre connaissance il n'en existe pas permettant seulement la description.

Nous reprenons la grille constituée dans nos travaux précédents à partir de 5 langages : 3 sont iconographiques -*Thésaurus Iconclass* (1950), *Thésaurus Garnier* (1984), site *Getty Images* (1995), 1 est encyclopédique sur la culture -*Thésaurus de l'Unesco* (1974) - et 1 porte sur le livre - *Schéma de classification de la bibliologie (XVe siècle)*. Cette grille est une aide descriptive à la lecture d'images dans le but d'examiner des pratiques et non pour mettre à disposition un fonds documentaire, vocation habituelle de ces langages. Sur les dessins retenus, nous avons croisé les termes récupérés avec d'autres indicateurs venant de nos observations sur le terrain et d'entretiens.

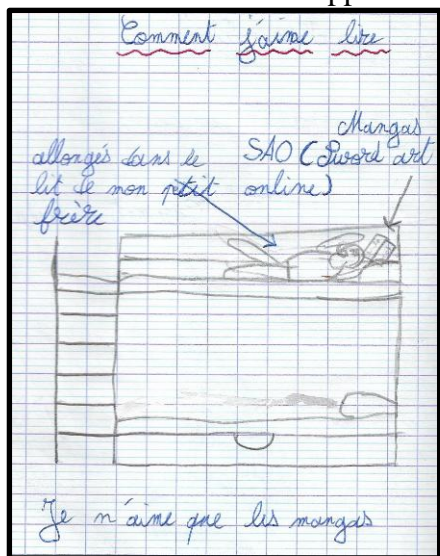
3. Médiation documentaire par le dessin

3.1 Le dessin médiateur

Les dessins recueillis peuvent être considérés comme des « objets sur lequel sont enregistrés des signes représentant de l'information », donc comme des documents au sens de Meyriat (1993). Ils ont été réalisés dans un contexte de médiation documentaire puisque le praticien, pourra y puiser des idées pour faire évoluer ses interventions.

En donnant la consigne, le médiateur prend en compte le niveau de connaissances et les capacités d'abstraction de l'élève. La mise en dessin de soi lecteur constitue une manière de mettre en relation les jeunes avec l'ensemble de livres destinés à la jeunesse soit un patrimoine culturel (Simonnot, 2014). Ainsi nous interrogeons les jeunes et leur rapport à l'information et la manière dont ils se l'approprient. Le dessin se trouve médiateur en ce qu'il rend compte de ces relations et intervient dans la mise en œuvre d'une médiation documentaire.

Trois tendances fortes apparaissent. Tout d'abord pour la population retenue l'acte de lire s'inscrit dans un environnement privilégié. A partir de notre grille on note que, dans un plan d'ensemble, la lecture s'effectue chez soi, à l'intérieur de la maison, dans une chambre ou dans une autre situation d'isolement. « J'aime lire dans ma chambre... ou allongé sur le canapé, tout seul dans le salon de mon appartement, volets fermés » nous dit N. La posture est le plus souvent couchée (N., I., Y., S.). Une importance est accordée à l'ambiance, au bien-être, les dessins montrent un environnement musical (I.), de la végétation par une fenêtre. Les mots qui reviennent dans les entretiens (S., B., M., O., N.) soulignent cette nécessité : « calme », « tranquille », « paisible », « à l'aise », « musique douce ». Le confort est aussi important « sous la couette », « avec des coussins » dans son lit, celui d'un



Dessin 1. (N.) Comment j'aime lire¹

autre membre de la famille (N.) ou celui de la chambre des invités (I.). La taille de la représentation du lit, plus du tiers du dessin confirme l'importance qui lui est accordé. Un seul précise qu'il aime lire dans son jardin, endroit calme et tranquille quand il fait chaud (O.).

Tout ceci semble favorable à la concentration car « être dans sa bulle quelques minutes, ça fait un bien fou » (N.), « je n'aime pas être dérangé » (O.), « les personnes dans la maison font parfois du bruit » (B.). La lecture requiert une certaine intimité entre le lecteur et le livre. Cependant lire ne va pas toujours de soi, l'activité peut être contrainte : « C'est ma mère qui m'oblige à lire ou ma professeur de français » (C.).

Comme le médiateur documentaire qui organise différents espaces dans le CDI, on remarque que le lecteur construit dans son espace de vie, ses propres espaces de lecture. Ces lieux se veulent rassurants et semblent participer tant à la détente qu'à la constitution des

¹ Les titres des dessins reprennent des informations que les élèves ont noté sur leur dessin.

connaissances. Bien que cet espace ne renvoie pas aux codes de l'espace documentaire la place attribuée à l'environnement semble primordiale, pensée, aménagée, réfléchie.

La deuxième tendance se rapporte à ce que lisent les adolescents. Ils mettent en avant leur rapport au manga en citant leur « héros préféré ». Nous l'avions déjà remarqué auparavant mais ne l'avions pas exploré (Dupin de Saint Cyr - Heckel, 2018). Ici leur répétition nous pousse à chercher à comprendre pourquoi ils se dessinent sous la forme d'un héros (S.) ou mettent un titre en avant. Parfois ils affirment « *Je n'aime que les mangas* » (Dessin 1) ou regrettent « *Je n'ai pas de manga chez moi mais j'aimerais beaucoup en avoir* » (I.). Ceux qui disent les aimer multiplient les moyens « *Je lis des mangas mais je regarde plus des animés*² » (I.) et sont capables de citer plusieurs titres publiés en France.

L'importance accordée à ces livres s'exprime aussi à travers les dessins. Un livre peut y occuper plus de la moitié de l'espace (Dessin 2). D'ordinaire le manga est petit, mais sur le dessin d'E. il est disproportionné, il est trop gros, trop grand. Le lecteur est captivé, impression renforcée par l'expression de surprise : « Oh ». La page de titre conserve les codes de l'édition originale avec son sens de lecture japonais, de droite à gauche.



Dessin 2. E. OH (Titre inachevé du manga *One Punch man*.)

L'élève peut aussi revêtir les caractéristiques du héros : M. s'est dessiné dans le personnage Monkey D. Luffy surnommé Luffy au chapeau de paille, le héros du manga shonen *One Piece*³ titre qui figure sur la 1^{ère} de couverture. Ce phénomène est expliqué par Canivet-Fovez (2014) enseignante en arts. Pour elle il s'agit « de procurer une évasion à ses lecteurs, » car « le manga est avant tout un exutoire pour des Japonais prisonniers d'un quotidien qui impose une lourde hiérarchie sociale », il autorise « le rêve à des lecteurs qui souhaitent ainsi s'échapper d'une vie monotone et codifiée à outrance », les personnages « incarnent la liberté d'expression grâce à la grande lisibilité de leurs sentiments (peur, joie, excitation...) », ce qui « permet une identification, la pratique du *cosplay*⁴ illustrant parfaitement cette idée. Pour Bouissou (2017) il fascine par les valeurs qu'il diffuse, sa variété de genre, l'espoir d'un accomplissement qu'il porte et l'évasion qu'il procure.

Si les mangas dominent ils ne sont pas les seuls prisés par les adolescents et certains peuvent citer d'autres titres et auteurs « *J'aime les livres fantastiques comme Archie Greene et le secret du magicien, Le monde en smiley, Harry Potter ou Hunter x Hunter* » (D.), « *j'aime les BD et les romans fantastiques et romantiques* » (M.). Les élèves soulignent de manière positive l'intervention des adultes dans leurs orientations de lecture « *Je les découvre au CDI ou grâce à mes parents* » (D.); « *C'est Mme x [professeur-documentaliste] qui m'a fait découvrir ces livres* » (M.)

² Films d'animation japonais diffusés à la télévision et sur internet

³ Eiichiro Oda *One Piece*, Glénat édition, France depuis 1997 (97 volumes), cité par 3 jeunes

⁴ Contraction des mots anglais *costume* et *playing*. Il s'agit, pour les fans de mangas, de ressembler grâce à du maquillage, des costumes, des perruques... à leurs personnages préférés.

Enfin la troisième tendance est d'associer le livre à un titre et à un auteur et donne une vision de la manière dont les élèves conçoivent la lecture.

La représentation de l'objet livre dans certains dessins prend une grande place allant jusqu'à réduire ou effacer une partie du corps, même si le livre dans la réalité est de petit format. La tête toujours présente montre qu'il s'agit bien d'une activité intellectuelle (E. Dessin 2., S., M.).



Quand ils parlent des livres, certains cherchent à utiliser un vocabulaire spécifique approprié à leurs goûts et à leurs envies. Lors des entretiens on remarque qu'ils ne sont pas à l'aise avec les genres littéraires, ils confondent souvent science-fiction et fiction. M. dans son témoignage parle de romans fantastiques alors que les exemples qu'elle donne renvoient à des romans d'aventure ou des histoires de vie.

Dessin 3 (S.) Le vieux qui lisait des romans d'amour (Luis Sepulveda)

Ceci est à noter car lors de leurs recherches ou leur demande de livre, ils emploient par méconnaissance ou confusion, un mot pour un autre et ils peuvent induire le médiateur -ou le catalogue informatisé consulté- en erreur. En médiation documentaire humaine, la prise en compte du niveau de connaissance de l'utilisateur suppose aussi de s'assurer de l'adéquation entre le besoin réel et la bonne formulation de celui-ci, ainsi il peut être aidé dans son appropriation du patrimoine auquel il a accès (Simonnot, 2014).

Les titres et les auteurs inscrits sur les dessins apparaissent comme un écho à l'environnement fréquenté par les jeunes. La plupart des titres cités sont présents dans le CDI. On peut donc supposer que ce lieu remplit sa mission de diffuseur et participe à la construction de leur culture littéraire. Il est donc bien l'espace médiateur documentaire du collège.

3.2 Valeur documentaire

Le dessin d'élève peut être considéré comme un document dans la mesure où il est porteur d'informations fixées et stables. Il est alors possible de l'interroger. Pour en faire un matériau de recherche il est nécessaire d'analyser le crédit qu'on peut lui accorder (Couzinnet, 2004). Dans la recherche conduite ici il présente la particularité d'être une projection d'une perception de soi. Il n'est donc pas le résultat d'une concertation préalable mais il est la réponse à une commande qui suppose une introspection.

La spontanéité de sa fabrique comme réponse apportée à l'exercice demandé est limitée par la situation. Les auteurs sont réunis au CDI, lieu dans lequel sont mis à disposition des livres par un professeur-documentaliste, dont la mission est d'ouvrir à la variété et à la fonction des documents. Il se situe aussi dans un ensemble plus large, le collège, où chacun est supposé apprendre et donc lire. Cependant on peut voir que certains élèves révèlent un lieu de prédilection plus intime et, bien qu'au domicile, isolé du reste de la famille. L'influence du lieu de l'exercice demandé, semble ainsi limitée. On peut alors en prenant les précautions

d'usage c'est-à-dire en conservant un regard critique sur ce qu'elle apporte utiliser l'auto-représentation dans les recherches dans un but d'analyse info-communicationnelle visant à comprendre les pratiques d'une population.

Comme dans la plupart des méthodes de recherche le dessin seul peut difficilement apporter des réponses aux questions de départ. Elles reposent sur un croisement des interprétations avec celles d'autres méthodes, relevés d'observation des comportements, entretiens comme nous l'avons fait, mais le croisement avec des méthodes quantitatives par exemple, est aussi possible. Il est bien évident qu'il ne s'agit pas ici de projections de soi à des fins thérapeutiques individuelles mais de préciser des tendances qui pourraient aider les professionnels de l'information à réfléchir à la perception qu'ils ont de leurs élèves et à trouver des moyens pour les intéresser à la lecture.

Conclusion

La mise en scène de soi lecteur permet au professeur-documentaliste de mieux appréhender son public à travers les perceptions et les représentations. En effet, si l'âge des élèves interrogés est approximativement le même et qu'ils forment une cohorte homogène, la diversité rendue visible par les dessins - diversité des goûts de lecture, diversité des postures - révèle des tendances mais aussi une pluralité de rapports au livre et de rapports à la lecture.

D'une part ces dessins peuvent s'avérer utiles pour le praticien dans la mise en place de dispositifs info-communicationnels, ils lui permettent d'asseoir sa médiation documentaire au plus près des besoins et des attentes des élèves. D'autre part, ils sont des documents, et plus précisément des autoreprésentations iconographiques supportant des informations personnelles, ils constituent donc pour le chercheur un matériau riche à analyser et à croiser avec d'autres méthodes d'investigation.

Références

- Akrich M., 1993. Les formes de la médiation technique, *Réseaux*, n° 60, p. 87-98.
- Albenga V., Bachmann L., 2015. Appropriations des idées féministes et transformation de soi par la lecture, *Politix*, vol. 109, n° 1, p. 69-89.
- Barbier-Bouvet J.-F., Poulain M., 2013. *Publics à l'œuvre : pratiques culturelles à la Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou*. Paris : Editions de la Bibliothèque publique d'information.
- Béguin-Verbrugge A., 2002. Le traitement documentaire est-il une énonciation ? Dans : Actes du XIII^e congrès national des sciences de l'information et de la communication (7-9 octobre 2002, Marseille), *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC, p. 329-335.
- Bosqué C. 2015. Enquête au cœur des FabLabs, hackerspaces, makerspaces. Le dessin comme outil d'observation, *Techniques & Culture*, n° 64, p. 168-185.
- Bouissou J.-M., 2017. Le manga en douze questions, *Le Débat*, vol. 195, n° 3, p. 91-99.
- Canivet-Fovez, 2014. *Le manga : une synthèse de référence qui éclaire en image l'origine, l'histoire et l'influence de la bande dessinée japonaise*. Paris : Eyrolles.
- Castellotti V., Moore D., 2009. Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. Dans : M. Molinié (dir.) : *Le dessin réflexif : élément d'une*

herméneutique du sujet plurilingue. Centre de Recherche Textes et Francophonies. Encrages-Belles Lettres, p. 45-85.

Caune J., 2000. La médiation culturelle : une construction du lien social, *Les enjeux de l'information et de la communication*. <https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/wp-content/uploads/2018/12/04-2000-Caune.pdf>

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

Couzinet V., 2004. Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode. *Communication et langages*, n°140, p. 19-29. Doi.org/10.3406/Colan.2004.3264

Couzinet V. (dir.), 2009. *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires*. Paris : Hermès Science.

Couzinet V., 2016. Objet de recherche et matériaux : les langages documentaires comme source et méthode pour les sciences de l'information et de la communication, *Recherches qualitatives*, n° 18, p. 27-38.

Dupin de Saint Cyr - Heckel C., Fabre I., 2016. Postures de lecteurs et représentations de soi : médiation documentaire à l'œuvre. *De la médiation des savoirs : Sciences de l'information-documentation et mémoires*, 3èmes journées scientifiques internationales de MUSSI, p. 363-378.

Dupin de Saint Cyr - Heckel C., 2018. *Le dessin comme médiation, du portrait à la scène de lecture : questionner les pratiques de lecteurs au collège*. Thèse de doctorat, SIC, Université de Toulouse III-Paul Sabatier.

Estivals R., 1978. *La bibliologie : introduction historique à une science de l'écrit. Tome 1: la bibliométrie*. Paris : Société de bibliologie et de schématisation.

Fabre I., 2009. La bibliothèque, lieu et dispositif de construction de connaissances et de savoirs. 9ème rencontre FORMIST, *La bibliothèque, lieu de formation ?* Villeurbanne : ENSSIB

Fabre I., 2013. L'espace documentaire comme lieu de médiation. *Esquisse*. Disponible sur : https://oatao.univ-toulouse.fr/9136/1/Fabre_9136.pdf

Fabre I., 2018. La médiation documentaire : retour réflexif, *Les Cahiers de la SFIC*, n° 15, p. 132-141.

Gardiès C., Fabre I., Couzinet V., 2010. Re-questionner les pratiques informationnelles, *Études de communication*, n° 35, p. 121-132.

Georges F., 2005. Stratégies d'automédiation : de la création de soi au jeu des intersubjectivités, Actes de la conférence H2PTM'05, *Créer jouer, échanger : expériences de réseaux*, p. 93-107.

Hummel C., Rey J.-C., Lalive d'Epinay C., 1995. Children's drawings of grandparents : a quantitative analysis of images. Dans : Mike Featherstone, Andrew Wernick : *Images of Aging : Cultural Representations of Later Life*. London : Routledge. p. 149-170.

Ihadjadene M., 2009. *La dimension humaine de la recherche d'information : pour une épistémologie des pratiques informationnelles*. HDR, SIC, Université Paris Ouest Nanterre

- Labbé S., 2015. La médiation du livre à l'ère du numérique : l'enjeu des algorithmes de recommandation. *Documentation et bibliothèques*, vol. 61, n° 1, p. 15–21. <https://doi.org/10.7202/1029000ar>
- Lafaille M., 2006. L'utilisation des langages documentaires dans les musées, *Documentation et bibliothèques*, vol. 52, n° 2, p. 131–137. <https://doi.org/10.7202/1030016ar>
- Lamizet B. (dir.), Silem A. (dir.), 1997. Veille. *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*. Paris : Ellipses.
- Mazurier V., 2019. *Représentations et pratiques ordinaires de l'espace documentaire en milieu scolaire*. Thèse de doctorat : Sciences de l'information et de la communication. Université Bordeaux III-Michel de Montaigne.
- Meyriat J., 1993. Documents photographiques et électroniques. Dans : Robert Estivals (dir.), *Les sciences de l'écrit : Encyclopédie internationale de bibliologie*, p. 152-154.
- Moreau B., 2009. Adolescence, lecture et bibliothèques publiques, *Documentation et bibliothèques*, vol. 55, n° 2, p. 19-27.
- Peterfalvi B., 1991. Apprentissage de méthodes par la réflexion distanciée, *ASTER*, n° 12, p. 185-217.
- Rasse P., 2000. La médiation, entre idéal théorique et application pratique, *Recherche en communication*, n° 13, p. 61-75.
- Razafimandimbimanana E., 2009. Autoportraits d'enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal : une démarche altéro-réflexive. Dans : M. Molinié (dir.) : *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF): Encrages-Belles Lettres, p. 141-163.
- Régimbeau G., 2007. L'image d'art entre analyse critique et analyse documentaire, *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol. 44, n° 2, p. 130-137.
- Régimbeau G., 2011. Médiation. Dans : C. Gardiès (dir.) : *Approche de l'information documentation : concepts fondateurs*. Toulouse : Cépaduès. p.75-109.
- Simonnot B., 2014. Médiations et agir informationnels à l'ère des technologies numériques, *Les Cahiers d'Esquisse*, p. 21-33.
- Vinatier I., Laurent J.-M. 2008. Médiation, enseignement - apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 2, n° 42, p. 5-14.