

## Le livre audio : émergence, impacts et usages

**Auteur** : Van Den Blink, Théo

**Promoteur(s)** : Delbrassine, Daniel

**Faculté** : Faculté de Philosophie et Lettres

**Diplôme** : Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, à finalité didactique

**Année académique** : 2022-2023

**URI/URL** : <http://hdl.handle.net/2268.2/19019>

---

### *Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---

# Le livre audio

## émergence, impacts et usages

Mémoire réalisé par **Théo Van Den Blink**

en vue de l'obtention du diplôme de Master en  
Langues et Lettres françaises et romanes,  
orientation générale à finalité didactique.



Faculté de Philosophie et Lettres

Département de Langues et Littératures  
françaises et romanes

Sous la direction de  
**Daniel Delbrassine**

Comité de lecture :  
**Björn-Olav Dozo**  
**Álvaro Ceballos Viro**

Année académique 2022-2023



## Remerciements

*Tout d'abord, je souhaite remercier le promoteur de ce travail, Monsieur Delbrassine, pour sa grande disponibilité et ses précieux conseils, sans lesquels ce mémoire n'aurait pu voir le jour.*

*Je remercie également mes lecteurs pour l'intérêt et le temps qu'ils accordent à ce travail.*

*Je suis infiniment reconnaissant envers tous les professeurs que j'ai eu la chance de rencontrer durant mon parcours universitaire, auprès desquels j'ai tant appris. Leurs qualités humaines ont été un soutien inestimable durant ces années, parfois difficiles, et une source d'inspiration. Je tiens également à remercier Madame Rampelberg qui a su m'encourager et me guider vers ces études.*

*Merci à ma famille, qui m'a toujours soutenu, à ma mère, qui m'a permis d'emprunter cette voie, et à ma sœur, qui a toujours été un exemple de détermination et de discipline.*

*Merci à mes camarades pour leur compagnie. En leur présence, aucun cours, aucun travail ne pouvait paraître pénible. Sans eux, il m'aurait été impossible d'arriver au bout de mes études.*

*Enfin, je tenais à remercier Julie qui, chaque jour, a su me soutenir et me permettre de surmonter chaque obstacle.*



# Table des matières

<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : DÉFINITION DU LIVRE AUDIO</b>	<b>3</b>
1. PREMIÈRES RECHERCHES	3
2. ORIGINES	4
2.1. <i>La lecture à haute voix</i>	4
2.2. <i>L'enregistrement et la diffusion du son</i>	7
2.3. <i>Le livre audio moderne</i>	11
3. FORMES ET CONTENUS	13
3.1. <i>Le support</i>	13
3.2. <i>Le contenu</i>	14
3.3. <i>La mise en voix</i>	16
4. PUBLICS	17
5. CONCLUSION	19
<b>CHAPITRE 2 : L'ÉVOLUTION DU LIVRE AUDIO EN FRANCE</b>	<b>20</b>
1. LES MAISONS D'ÉDITION FRANCOPHONES	20
2. LE MARCHÉ FRANÇAIS	23
3. LE MARCHÉ MONDIAL	25
4. UN RETARD À RATTRAPER ?	25
<b>CHAPITRE 3 : ÉCOUTER, EST-CE LIRE ?</b>	<b>27</b>
1. LE RYTHME	28
1.1. <i>Le rythme selon Le Traité du rythme</i>	28
1.2. <i>L'écoute auto-rythmée</i>	31
2. LA CONCENTRATION	32
2.1. <i>L'écoute, une lecture passive ?</i>	32
2.2. <i>L'inattention</i>	34
3. LA COMPRÉHENSION	38
4. LE CONCEPT DE SOI ACADÉMIQUE	40
5. CONCLUSION	42
<b>CHAPITRE 4 : LES ASPECTS PÉDAGOGIQUES</b>	<b>44</b>
1. LE RYTHME	45
2. LA CONCENTRATION	48
3. LA COMPRÉHENSION	49
4. LE CONCEPT DE SOI ACADÉMIQUE	53
5. CONCLUSION	55
<b>CHAPITRE 5 : LES RÉFÉRENTIELS ET MANUELS</b>	<b>57</b>
1. LES RÉFÉRENTIELS	57
1.1. <i>Moyens de réception</i>	57
1.2. <i>Documents et objets culturels</i>	61
1.3. <i>Le livre audio toléré ?</i>	62
2. LES MANUELS	63
2.1. <i>CD et QR code</i>	64
2.2. <i>L'audio au sein des manuels</i>	65

2.3.	<i>Le livre audio au sein des manuels</i>	72
2.4.	<i>Conclusion</i>	73
<b>CHAPITRE 6 : PROPOSITIONS PERSONNELLES</b>		<b>75</b>
1.	QUAND UTILISER LE LIVRE AUDIO AU SEIN D'UNE SÉQUENCE ?	76
1.1.	<i>La découverte par l'écoute de textes</i>	76
1.2.	<i>La poésie</i>	77
1.3.	<i>L'écoute des lectures obligatoires</i>	79
1.4.	<i>Le modèle pour une tâche finale orale</i>	81
2.	COMMENT EMPLOYER LE LIVRE AUDIO AU SEIN D'UNE SÉQUENCE ?	82
2.1.	<i>Le Listening While Reading</i>	82
2.2.	<i>Les conversations et recommandations entre pairs</i>	83
2.3.	<i>Le problème de la concentration</i>	85
3.	SUGGESTIONS DE SÉQUENCES	86
3.1.	<i>Réponse écrite synthétique à une question concernant le symbolisme (UAA 2)</i>	86
3.2.	<i>Amplification d'une fable orale (UAA 5)</i>	88
4.	CONCLUSION	90
<b>CONCLUSION FINALE</b>		<b>91</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>		<b>95</b>
<b>ANNEXES</b>		<b>105</b>





# Introduction

Découvrir les grands classiques du patrimoine littéraire, dans le cadre du cours de français, s'avère parfois un périple bien éprouvant pour des élèves du secondaire supérieur. Certains n'ont ni l'envie ni la motivation de parcourir des ouvrages centenaires à la recherche des subtilités qui en ont fait la grandeur. Ce désintérêt, momentané ou persistant, peut les amener à délaissier des œuvres qui auraient pu les marquer.

Ça a été mon cas. L'ouvrage dont l'épaisseur rédhibitoire a bien failli me faire renoncer était un livre d'Émile Zola, *L'Assommoir*. Alors que je m'apprêtais à le ranger définitivement sur son étagère, m'est venue l'idée qui allait drastiquement changer mes habitudes de lecture. Il était évident que, si je voulais venir à bout de cette « brique », j'allais devoir employer d'autres méthodes. Dans ces conditions et non sans un sentiment de culpabilité, je pris la décision d'écouter, pour la première fois, un livre. Lors de mes trajets en transport en commun, durant mes heures d'étude et mes séances de sport, j'étais accompagné d'écouteurs et du livre (audio) qui deviendra l'un de mes favoris.

Bien des années plus tard, dans le cadre d'un master en didactique, j'ai été amené à enseigner dans la région liégeoise. Lors de ces stages, j'ai pu constater que mes habitudes de lecture, qui me semblaient alors peu communes, voire rares, ne l'étaient pas tant que cela. J'ai, en effet, pu rencontrer, dans différentes classes, des élèves vanter d'eux-mêmes les avantages des livres audio qui leur permettaient de lire sans lire. Pour eux, c'était également une forme de contestation : « Votre livre, je ne le lirai pas, je l'écouterai », s'exclama un élève avec une pointe de satisfaction.

Après discussions avec les concernés et leurs professeurs, il m'est apparu que tous avaient un avis approximatif sur le livre audio étayé par des impressions et des on-dit. Certains professeurs m'avouèrent qu'ils se souciaient peu de savoir si les lectures de leurs élèves avaient été lues ou écoutées. D'autres étaient sceptiques et craignaient que l'écoute prive les élèves des subtilités de l'œuvre originale. La seule constante, lors de ces conversations, est qu'aucun des professeurs interrogés n'abordait le sujet du livre audio lors de leurs cours.

À ma grande surprise, même la littérature scientifique francophone s'intéressait peu au sujet et apportait peu de réponses à mes nombreuses questions : « Le livre audio est-il fréquemment utilisé en Europe et dans le monde ? Quels sont les avantages et inconvénients de l'écoute de textes littéraires ? Le livre audio peut-il être considéré comme un outil pédagogique ? »

Ces interrogations laissées en suspens m'ont amené à la rédaction de ce mémoire. Celui-ci s'adresse aux professeurs, didacticiens et à toutes personnes souhaitant en apprendre plus à propos du livre audio et de son éventuelle utilisation dans le cadre scolaire. Il a pour objectif de déterminer si l'écoute de textes littéraires est un mode de réception recommandable, dans le cadre du cours de français, et si le livre audio peut s'avérer être un outil pédagogique efficace avec des élèves du secondaire supérieur.

Ainsi, ce mémoire commencera par établir une définition précise de l'objet, si particulier, qu'est le livre audio en présentant, notamment, les origines et l'évolution des supports au cours du siècle dernier. En outre, ce travail présentera diverses maisons d'édition spécialisées dans l'audio et comparera le marché du livre audio francophone au marché mondial.

Ensuite, l'écoute et la lecture, en tant que moyens de réception, seront comparées en fonction de divers facteurs : le rythme, la compréhension, la concentration et le concept de soi. Une fois les différences entre ces deux moyens de réception constatées, les conséquences de celles-ci seront analysées afin de déterminer les avantages et inconvénients de l'écoute de textes littéraires d'un point de vue pédagogique.

Les référentiels en vigueur seront étudiés afin d'observer la place accordée à l'écoute dans le cadre du cours de français. L'utilisation du livre audio au sein des manuels scolaires *Connexion français* et *Objectif français pour se qualifier* sera également évaluée en fonction de ce qui aura été observé lors des chapitres précédents.

Pour conclure, deux structures de séquence, qui utilisent le livre audio en respectant les observations faites dans la littérature scientifique et dans les référentiels, seront suggérées.

# CHAPITRE 1 : définition du livre audio

## 1. Premières recherches

Lorsqu'il s'agit de trouver la définition d'un concept méconnu, les figures d'autorité sont généralement les dictionnaires et encyclopédies. Or, dans notre cas, les recherches effectuées dans ces ouvrages de référence se sont avérées peu fructueuses. Seul le dictionnaire Larousse en ligne accorde quelques mots au sujet du livre audio, sous l'entrée « livre » : « livre ou texte enregistré sur un support numérique (disque compact, fichier à télécharger) afin de pouvoir être écouté » (Larousse, s. d.). Bien qu'elle aborde le sujet des différents supports possibles, cette définition reste très épurée, comme on pouvait s'y attendre venant d'un dictionnaire généraliste.

Les autres entités aptes à définir ce qu'est un livre audio sont les plateformes qui en fournissent. Évidemment, à l'inverse des dictionnaires, aucune d'entre elles ne raterait l'occasion de décrire avec soin les objets qu'elle propose et, par la même occasion, d'en vanter les avantages afin d'acquérir de nouveaux adeptes. Bien qu'il soit important de garder à l'esprit l'aspect marchand de leurs propos, les définitions proposées par ces plateformes sont généralement plus complètes que celles proposées par les dictionnaires généralistes. Audiolib, par exemple, fondée en 2007 par les éditions Hachette et Albin Michel, propose des livres audio sous forme physique et numérique. Elle donne sur son site cette définition : « Un livre audio est la forme lue, à une ou plusieurs voix, d'une œuvre publiée au préalable sous forme écrite. La lecture de l'œuvre est faite par un comédien ou une comédienne ou par son auteur ou autrice, et enregistrée dans un studio professionnel » (Audiolib, s. d.). Cette définition aborde l'important sujet des nombreuses formes que peuvent prendre les livres audio, notamment concernant leur mise en voix. Après ceci, Audiolib insiste sur la distinction entre les livres audio, les conférences, qui ne sont pas le reflet d'un texte préalablement publié sous forme écrite, et les adaptations radiophoniques, où le texte original est souvent largement adapté (Audiolib, s. d.).

Audible, qui appartient à Amazon, est une autre plateforme, la plus utilisée actuellement, proposant des livres audio uniquement sous forme numérique. Elle donne

une définition similaire à celle proposée par Audiolib et ajoute que, contrairement à autrefois, la mise en voix d'un roman n'est plus réservée aux classiques de la littérature. Tous les genres sont représentés afin de convenir à un public grandissant et aux attentes variées (Darroux, 2018).

Enfin, en France, l'article 278-0 bis du code général des impôts accorde aux livres une réduction de T.V.A. à 5,5%. Or, afin de permettre aux amateurs de livres audio de profiter de cette réduction, il a fallu définir concrètement le livre audio pour démontrer qu'il possède toutes les caractéristiques nécessaires. Le rescrit n° 2009-48 de l'administration fiscale du 15 septembre 2009 accorde la réduction de T.V.A. aux livres audio qui sont décrits comme « des ouvrages dont la lecture à haute voix a été enregistrée sur un disque compact, un cédérom ou tout autre support physique similaire et dont le contenu reproduit, pour l'essentiel, la même information textuelle que celle contenue dans les livres imprimés »<sup>1</sup>. Cette définition, un peu datée, met donc le format numérique à part et ce jusqu'en 2020, année lors de laquelle l'article 278-0 bis du code général des impôts fut de nouveau étendu afin d'y inclure les livres audio numériques<sup>2</sup>. En Belgique également, le livre audio profite d'une réduction de T.V.A. à 6% (Goffe et al., 2021).

En conclusion, toutes ces définitions ont été rédigées en poursuivant des objectifs différents, elles abordent et omettent donc des aspects variés : les supports, la mise en voix, le respect de l'intention de l'auteur, les genres représentés, etc. Lors de ce chapitre, nous tâcherons d'aborder plus en profondeur ces aspects et d'autres, afin de pouvoir définir de manière plus exhaustive le livre audio.

## **2. Origines**

### **2.1. La lecture à haute voix**

Il nous serait facile d'oublier les liens forts qui unissent la voix et la littérature tant notre conception de la lecture a radicalement changé au cours des derniers siècles.

---

<sup>1</sup> Rescrit n°2009-48 du 15 septembre 2009 de taxe sur la valeur ajoutée (TVA). Taux. Livres audio.

<sup>2</sup> Loi n°2019-1479 du 28 décembre 2019 de finances pour 2020.

Aujourd'hui perçue comme une activité silencieuse et individuelle, la lecture a longtemps été considérée, à l'inverse, comme une activité d'écoute collective. En effet, comme l'a parfaitement souligné Pierre Dumonceaux dans son étude concernant la lecture à haute voix au 17<sup>e</sup> siècle (1990), pour un contemporain de Louis XIV, lire, c'est, avant tout, entendre une lecture faite par un autre à voix haute, et ce qui est vrai pour cette époque l'a été pour toutes les époques qui ont précédé. À l'Antiquité, l'anagnoste était un esclave dont l'unique rôle était de faire la lecture à ses maîtres (Szendy, 2022, p. 37-39). Les troubadours et les jongleurs, eux, sont les figures de la lyrique médiévale et l'image de ceux-ci récitant leurs plus beaux poèmes pour divertir une cour royale est figée dans l'imaginaire commun. Malgré cette omniprésence de l'oralité durant ces époques, il n'en reste que peu de traces directes, car, comme le dit le proverbe : les paroles s'envolent, les écrits restent. Les quelques preuves de cette approche de la littérature d'autrefois résident parfois au sein même des textes. Par exemple, lorsque des appels au silence apparaissent dans les rares manuscrits de jongleurs qu'il nous reste, témoignant ainsi des interactions entre ceux-ci et leur public. En d'autres occasions, ces preuves apparaissent hors des textes, notamment dans des échanges épistolaires de personnes amatrices de littérature.

Les correspondances de Madame de Sévigné (1972) démontrent à quel point les réunions pour une lecture collective étaient encore fréquentes au 17<sup>e</sup> siècle. On y apprend notamment que des auteurs tels que Corneille et Molière lisaient leurs œuvres à un auditoire avant de les représenter publiquement. Ce premier contact entre une pièce et son public était un passage obligé et donnait l'occasion aux amateurs de littérature d'apprécier pleinement ces lectures données par des conteurs compétents, comme le démontre ce passage : « La comédie de Racine m'a paru belle, nous y avons été. Ma belle-fille m'a paru la plus merveilleuse comédienne que j'aie jamais vue. [...] Quand elle dit des vers, elle est adorable » (De Sévigné, 1972). En d'autres occasions encore plus fréquentes, Mme de Sévigné témoigne de rassemblements plus restreints, parfois lors de dîners, pour profiter de la lecture d'ouvrages appréciés : « Nous avons lu *Bertrand du Guesclin* en quatre jours ; cette lecture nous a divertis » (De Sévigné, 1972). Ces activités collectives, plus intimes, sont souvent traduites par un « nous », contrairement aux lectures d'un auteur, « il », à son auditoire (Dumonceaux, 1990).

Même plusieurs siècles plus tard, cette composante orale ne s'est pas totalement détachée des textes. En effet, certains auteurs du 19<sup>e</sup> revendiquent l'importance de l'oralité dans leur conception de la littérature. Le cas le plus parlant, ou le plus criant, est sans doute celui de Flaubert qui avoue à Louise Colet dans une correspondance être « bien fatigué d'avoir crié toute la soirée en écrivant, jusqu'à en avoir la gorge éraillée » (Flaubert, 1980, p.315). Ce dernier semblait apprécier, tout autant que Mme de Sévigné, les rassemblements autour d'un ouvrage à lire : « J'ai un Ronsard complet, 2 vol. in folio. Le dimanche nous en lisons à nous défoncer la poitrine » (Flaubert, 1980, p. 45). Ces témoignages démontrent à quel point la voix fait partie intégrante de sa conception de la littérature. Flaubert lie les activités de lecture, et même d'écriture, à une déclamation puissante dont il ne nous reste aujourd'hui que ces traces indirectes (Lebrave, 2002, p. 8-18).

Hormis les quelques clubs de lecture où des passionnés partagent les extraits de leurs œuvres préférées, les lieux où nous avons l'occasion d'entendre quelqu'un lire une œuvre littéraire à haute voix se sont faits rares. Il semblerait que ce plaisir, qui était si cher à Flaubert et Madame de Sévigné, ne soit aujourd'hui réservé qu'aux plus jeunes n'ayant pas encore la faculté de lire seuls.

Même dans le milieu scolaire, la lecture à voix haute, souvent assimilée à des formes dépassées de récitation, a longtemps été reléguée à un rang secondaire (Delbrassine, 2019, p. 61). Hans Lösener (2019, p. 63) déplore l'omniprésence dans l'enseignement de la lecture-information qui réduit la lecture à un processus purement cognitif d'extraction du sens et qui rejette tout ce qui concerne l'aspect poétique de la lecture dont le discours, le corps, le rythme, la gestualité et bien évidemment la voix (Lösener, 2019, p. 64). Aujourd'hui, la recherche en didactique du français montre un regain d'intérêt pour la lecture à haute voix et les manuels scolaires semblent accorder également plus d'attention à ce sujet. Nous aurons l'occasion de constater ceci par nous-même dans un chapitre ultérieur<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Voir p. 63-74, pour plus de détails concernant l'utilisation de l'audio au sein des manuels.

## 2.2. L'enregistrement et la diffusion du son

Le récent essor du livre audio démontre à quel point les possibilités qu'offre l'enregistrement de la voix suscitent encore l'intérêt aujourd'hui. On pourrait effectivement croire que cet intérêt est nouveau et qu'il est la conséquence de l'omniprésence de l'audio dans notre quotidien, notamment grâce aux nouvelles technologies portables, mais l'enregistrement du son a intrigué l'être humain avant même l'invention du phonographe à la fin du 19<sup>e</sup>. Nous pouvons retrouver des témoignages de cette fascination à une époque lointaine, lorsque les concepts d'enregistrement et de diffusion des sons n'appartenaient encore qu'à la fiction.

Au 17<sup>e</sup> siècle, apparaît à plusieurs reprises l'idée d'un objet capable de retenir « le son et la voix articulée ». L'un des premiers à en faire mention est Charles Sorel, écrivain français principalement réputé pour ses œuvres de fiction, ses romans historiques et ses romans à thèse. Dans le *Nouveau recueil des pièces les plus agréables de ce temps* paru en 1644, Sorel rapporte une série de récits de voyage fantaisistes. Celui qui nous intéresse lui aurait été rapporté par un certain capitaine Vosteloch qui, de retour d'un voyage dans les mers australes, aurait rencontré des peuplades possédant une technologie révolutionnaire : un objet capable d'absorber, de retenir et, enfin, de retransmettre le son, les voix et la musique (Sorel, 1644, p. 244). Il le décrit en ces mots :

Mais ce qui nous estonne davantage, et qui nous fait admirer la Nature, c'est de voir qu'au défaut des arts libéraux et des sciences qui nous donnent le moyen de communiquer ensemble, et de découvrir par écrit nos pensées à ceux qui sont absents, elle leur a fourny de certaines esponges qui retiennent le son et la voix articulée, comme les nostres font les liqueurs : De sorte que quand ils se veulent mander quelque chose, ou conférer de loin, ils parlent seulement de près à quelqu'une de ces esponges, puis les envoient à leurs amis, qui, les ayant reçues, en les pressant tout doucement en font sortir ce qu'il y avoit dedans de paroles, et sçavent par cet admirable moyen tout ce que leurs amis désirent. Et pour se resjouir quelquesfois, ils envoient quérir dans l'Ilse Cromatique des concerts de Musique, de voix, et d'instrumens dans les plus fines de leurs esponges, qui leur rendent, estant pressées, les accords les plus délicats en leur perfection.

Bien que la métaphore de l'éponge soit surprenante de premier abord, elle est loin d'être dénuée de sens. Quel autre objet du quotidien d'un homme du 17<sup>e</sup> pourrait mieux symboliser l'absorption, la rétention et la restitution de matière (ou de son dans ce cas-ci) ? L'image est judicieuse et, en plus de cela, Sorel n'a pas manqué de cerner les quelques utilités que pourrait avoir un tel objet. Faire parvenir, à l'aide de la voix du locuteur, des pensées à un locataire absent est une chose tout à fait banale pour un homme du 21<sup>e</sup> siècle habitué au téléphone, à la radio ou aux messages vocaux, mais il s'agit, pour un homme du 17<sup>e</sup>, d'un concept fascinant qui a probablement marqué les contemporains de Sorel.

Savinien de Cyrano de Bergerac a présenté, dans son ouvrage *Histoire comique des états et empires de la Lune* publié en 1655 (soit 11 ans plus tard), un concept semblable à celui de « l'éponge audio » de Sorel. Bien qu'il soit impossible de vérifier l'influence du premier texte sur le second, il ne serait pas étonnant d'apprendre que Cyrano de Bergerac ait eu l'idée des « livres miraculeux qui n'ont besoin ni de feuilles ni de caractères » après la lecture de l'œuvre de Sorel. L'*Histoire comique des états et empires de la Lune* a de nombreux points en commun avec les récits de Sorel. En effet, Cyrano de Bergerac y décrit également, sur un ton humoristique, des aventures qu'il aurait vécues en visitant des contrées lointaines, dans ce cas-ci la lune, où il aurait rencontré des civilisations au mode de vie très différent du sien (Cyrano de Bergerac, 1657, p. 166-167). Ces civilisations semblent particulièrement évoluées, notamment grâce à l'utilisation d'un objet particulier :

C'est un livre, où pour apprendre les yeux sont inutiles, on n'a besoin que des oreilles; quand quelqu'un donc souhaite lire, il bande avec grande quantité de toutes sortes de petits nerfs cette machine, puis il tourne l'esguille sur le chapitre qu'il desire escouter et au mesme temps il en sort comme de la bouche d'un homme ou d'un instrument de musique tous les sons distincts et differends qui servent entre les grands Lunaires à l'expression du langage. Lorsque j'ay depuis reflechy sur cette miraculeuse invention de faire des livres, je ne m'estonne plus de voir que les jeunes hommes de ce pays là possedoient plus de connaissance à seize et dix-huit ans que les barbes grises du nostre; car sçachant lire aussi-tost que parler, ils ne sont jamais sans lecture, à la chambre, à la promenade, en Ville, en voyage, ils peuvent avoir dans la poche ou pendus à la ceinture une trentaine de ces livres dont ils n'ont qu'à



bander un ressort pour en ouïir un chapitre seument, ou bien plusieurs s'ils sont en humeur d'escouter tout un livre ; ainsi vous avez eternellement autour de vous tous les grands hommes et mort et vivans qui vous entretiennent de vives voix .

Bien qu'à première vue les récits soient très similaires, les inventions décrites par les deux écrivains n'ont pas tout à fait les mêmes fonctions. L'éponge découverte par le capitaine Vosteloch n'est considérée que pour communiquer entre personnes contemporaines (Sorel, 1644, p. 244), alors que les possibilités offertes par le livre de Cyrano de Bergerac sont plus nombreuses et l'impact de celui-ci sur la population est plus visible (ou du moins, Cyrano de Bergerac s'attarde-t-il à les dépeindre bien plus longuement). Il décrit un ouvrage contenant connaissances et enseignements, qui s'écoute et ne se lit pas, ce qui le rend bien plus accessible (Cyrano de Bergerac, 1657, p. 166-167). Ces livres ont pour effet de rendre les jeunes hommes de la lune tout aussi érudits que les personnes âgées de la Terre.

Malgré ces quelques subtiles différences, la nature de ces deux extraits est identique : ils sont issus de pures fictions. Il a fallu attendre deux siècles supplémentaires pour que l'on puisse envisager plus sérieusement l'enregistrement du son grâce à l'invention du phonographe.

Thomas Edison, né dans l'Ohio en 1847, est l'un des plus grands inventeurs américains. Il a été pionnier notamment dans le développement de la communication de masse grâce à l'invention qui a radicalement changé notre rapport à l'oralité, le phonographe, un dispositif qui a permis de reproduire et d'enregistrer le son pour la première fois. Le phonographe était évidemment utilisé pour enregistrer et diffuser de la musique, mais Edison ne manquait pas d'ingéniosité et d'imagination pour trouver également diverses utilités à l'enregistrement de la voix : horloges parlantes, poupées qui s'adressent aux enfants et, bien évidemment, ce qu'il désigne comme des « livres phonographiques ». Le moins que l'on puisse dire est que la description faite par Edison de cette première version du livre audio était annonciatrice de l'avenir (Edison, 1878, p. 527-536) :

Books may be read by the charitably-inclined professional reader, or by such readers especially employed for that purpose, and the record of such book used in the asylums of the blind, hospitals, the sick-chamber, or even with great profit and

amusement by the lady or gentleman whose eyes and hands may be otherwise employed; or, again, because of the greater enjoyment to be had from a book when read by an elocutionist than when read by the average reader. The ordinary record-sheet, repeating this book from fifty to a hundred times as it will, would command a price that would pay the original reader well for the slightly-increased difficulty in reading it aloud in the phonograph. [...] Such books would be listened to where now none are read. They would preserve more than the mental emanations of the brain of the author; and, as a bequest to future generations, they would be unequaled. For the preservation of languages they would be invaluable<sup>4</sup>.

Edison voyait déjà en cette invention une aide significative pour les enfants et les enseignants. La machine permettrait aux élèves de profiter des enregistrements à la maison afin d'apprendre à épeler, mémoriser, etc. Ce qui à terme pourrait peut-être rendre les adolescents aussi érudits que les barbes grises comme le suggérait Cyrano de Bergerac.

Concernant la préservation des langues, les années qui ont suivi ses propos ont donné raison à Edison. Par exemple, au niveau académique, la Sorbonne enregistra, étudia et conserva, dès 1911, des témoignages oraux dans ce qu'elle nomma les « archives de la parole ». Ces témoignages du passé se composent principalement des enregistrements des différents dialectes français et étrangers, ainsi que de voix célèbres (chanteurs, acteurs, poètes...) <sup>5</sup>. La lecture des œuvres poétiques par leur propre auteur permit aux générations qui ont suivi de conserver ce qui se rapproche le plus de l'intention initiale de l'auteur. En 1913, Apollinaire enregistra certains de ses poèmes. On peut notamment avoir accès aux déclamations des poèmes « Le voyageur » et « Le pont Mirabeau » <sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Traduction personnelle : « Les livres peuvent être lus par le lecteur professionnel enclin à la charité, ou par de tels lecteurs spécialement employés à cette fin, et l'enregistrement de ce livre utilisé dans les établissements pour aveugles, les hôpitaux, la chambre de malade, ou même avec grand profit et amusement par la dame ou le monsieur dont les yeux et les mains peuvent être autrement employés ; ou, encore, à cause du plus grand plaisir que l'on peut tirer d'un livre lorsqu'il est lu par un bon orateur que lorsqu'il est lu par le lecteur moyen. La feuille d'enregistrement ordinaire, répétant ce livre de cinquante à cent fois à sa guise, aurait un prix qui paierait bien au lecteur original la difficulté légèrement accrue de le lire à haute voix dans le phonographe. [...] De tels livres seraient écoutés là où aujourd'hui aucun n'est lu. Ils conserveraient plus que les émanations mentales du cerveau de l'auteur ; et, en tant que legs aux générations futures, ils seraient sans égal. Pour la préservation des langues, ils seraient d'une valeur inestimable».

<sup>5</sup> Ces enregistrements sont consultables à cette adresse : <https://gallica.bnf.fr/html/und/enregistrements-sonores/archives-de-la-parole-ferdinand-brunot-1911-1914?mode=desktop>

<sup>6</sup> Consultable à cette adresse : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1310983j?rk=708158>

### 2.3. Le livre audio moderne

Il est difficile de désigner avec précision quand a été réalisé le premier livre audio tant les documentations à ce sujet divergent. Comme nous l'avons vu, d'un point de vue technique, Thomas Edison a offert la possibilité d'enregistrer le son et donc de réaliser des livres audio, ou livres « phonographiques », dès 1877. Du point de vue du contenu, il semble que les premiers enregistrements avaient pour objectif la conservation des usages linguistiques et culturels. La Sorbonne a déjà été citée précédemment et d'autres exemples confirment cette constatation. Les travaux de J.P. Harrington dans les années 1920 sont un autre exemple. Ce linguiste et ethnographe américain a apporté une contribution significative à l'étude des langues et cultures autochtones américaines. Il est surtout connu pour son travail sur la documentation et l'analyse des langues indigènes aux États-Unis. Il a notamment fait des recherches de terrain approfondies et enregistré les langues et cultures de nombreuses tribus. Son travail a été essentiel pour préserver et comprendre l'héritage linguistique et culturel de ces communautés (Rioux, 2022). Le phonographe était donc utilisé comme un outil d'archiviste qui ne s'adressait qu'à un public restreint de chercheurs et ne concernait que très peu le grand public.

Les premiers ouvrages qui sont parvenus à atteindre un public plus large lors de la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle sont les livres audio destinés à la jeunesse. Ils prenaient la forme de vinyles ou de cassettes et on y trouvait de courtes histoires lues par des comédiens, dont Marlène Jobert est sans doute la figure la plus emblématique (Journiac, 2005). Le livre audio pouvait donc prendre le relais des parents à l'heure du coucher, mais ce n'était pas sa seule utilité. En effet, comme Thomas Edison l'avait prédit, le livre audio a également servi d'aide parascolaire aux enfants et, dans ce domaine, Assimil était la figure de proue (Journiac, 2005).

En France, il faut attendre les années 1980 pour que soit envisagé un livre audio destiné au divertissement des adultes. Les éditions *Des femmes*, fondées par Antoinette Fouque, créent en 1980 une collection de livres audio pour adultes dénommée *La Bibliothèque des voix*. Antoinette Fouque était une intellectuelle, féministe et militante politique française qui s'est battue pour l'égalité des sexes et a travaillé tout au long de sa vie pour promouvoir les droits des femmes. Les éditions *Des femmes* se consacrent à la

publication de livres écrits par des femmes et sur des sujets liés au féminisme. Poussée par son propre vécu, Antoinette Fouque souhaitait démocratiser la culture de référence et donner accès au patrimoine culturel à tous et à toutes. Sa mère, non scolarisée et analphabète, lui avait raconté la libération qu'avait été pour elle le cinéma parlant (Mazzone, 2005, p. 25-26). *La Bibliothèque des voix* est née de cet espoir de donner l'accès à une « pratique aristocratique » (pour employer ses termes) en utilisant le livre audio qui, au même titre que le cinéma parlant, peut être source de libération pour un public plus large et hétérogène (Fouque & Françoise Malettra, 1990).

Ce geste est d'autant plus fort qu'à cette époque, le livre audio est sans cesse rattaché à la jeunesse et l'opinion générale ne semble pas le considérer comme un objet de culture au même titre que le livre imprimé. C'est un objet en quête de légitimité qui se heurte aux résistances des instances culturelles établies et qui ne fait que reproduire les luttes pour la reconnaissance auxquelles est soumis tout nouvel entrant dans ce champ (Mazzone, 2005, p. 17). Encore aujourd'hui, en France, le livre audio destiné aux adultes est bien moins disponible en grande surface que celui destiné à la jeunesse, et ce, malgré l'intention des maisons d'édition d'atteindre tous les publics depuis plusieurs dizaines d'années (Journiac, 2005).

Antoinette Fouque, qui semble tout aussi intéressée par la poétique de la voix que le didacticien Lösener, insiste également sur l'importance de la valeur esthétique de celle-ci. Fanny Mazzone (2005, p. 21), qui a rédigé un article concernant *La Bibliothèque des voix*, décrit la mise en voix comme un acte artistique capable de témoigner des choix d'interprétation en transformant la matière première qu'est l'écrit en une production orale. En utilisant des voix féminines pour lire des textes écrits par des hommes ou mettant en scène des hommes, Antoinette Fouque réalise avec ce choix un acte artistique féministe ingénieux.

### 3. Formes et contenus

#### 3.1. Le support

Les livres audio ont changé avec le développement des supports d'écoute. Ils ont débuté sur vinyle et sont passés par le livre-cassette, le disque compact et le format dématérialisé. D'abord limité par la capacité de stockage de quelques minutes des microsillons, le livre audio sembla, au début de son histoire, plus adapté aux contenus courts tels que la poésie.

Aujourd'hui, le format numérique explose et les ventes de CD sont en baisse. Cela peut s'expliquer par diverses raisons.

D'abord, les smartphones, qui sont désormais monnaie courante, permettent l'écoute aisée des livres audio dématérialisés même en déplacement. Or, une étude d'OpinionWay pour Audible démontre qu'un peu plus de la moitié des auditeurs de livres audio français écoutent ceux-ci en déplacement (Bonnstädter, 2022). L'usage d'une application sur smartphone semble donc plus naturel au public amateur de livres audio que l'usage des autres formats physiques, moins pratiques dans ces situations.

Ensuite, la disponibilité des livres audio en librairie reste anecdotique à côté de la présence souveraine du format imprimé. Valérie Lévy-Soussan, présidente d'Audiolib, explique ce phénomène par l'espace limité des librairies et le temps important qu'il faudrait pour tenir à jour un rayon de livres audio (Radio Télévision Suisse, 2019). Les ressources consacrées à ce marché de niche seraient difficilement rentabilisées. Cependant, vu les nombreux avantages qu'offre le format dématérialisé, il est de plus en plus commun de trouver ce format à la vente en librairie (Goffe et al., 2021).

Enfin, la production et la distribution parfois difficile du format physique augmentent son coût d'achat. En Afrique, par exemple, les coûts de l'import et la distribution difficile aux librairies rendent le livre audio physique peu accessible financièrement. Pour éviter ce problème, des plateformes, comme YouScribe, autorisent l'achat en ligne de livres audio numériques par crédit téléphonique, ce qui permet au plus grand nombre d'en profiter à coût réduit (Goffe et al., 2021).

Cependant, bien que le format physique semble céder de plus en plus de place au format dématérialisé, sa disparition complète dans les prochaines années est peu probable. En effet, le format physique reste le choix privilégié lorsqu'il est question de littérature jeunesse (Radio Télévision Suisse, 2019). Le CD, souvent accompagné d'un livre illustré, est un objet apprécié des enfants et de leurs parents pour son aspect esthétique. C'est également le format choisi par les bibliothèques, car le prêt de livres audio numériques ne serait pas simple à mettre en place et pourrait sembler peu familier aux habitués (Radio Télévision Suisse, 2019).

### 3.2. Le contenu

Comme nous l'avons dit précédemment<sup>7</sup>, l'intention de ces maisons d'édition est de répondre aux envies d'un public d'amateurs en expansion et pour ce faire, tous les genres sont représentés : science-fiction, fantasy, développement personnel, vulgarisation scientifique, etc. Néanmoins, il semble clair que le choix du public favorise les œuvres littéraires. En effet, selon Audible, en France, les genres les plus écoutés sont les thrillers policiers et la littérature blanche (Bonnstädter, 2022). Les chiffres présentés dans le *Baromètre des usages du livre numérique et audio* démontrent qu'en 2022 83% des livres audio numériques et 73% des livres audio physiques écoutés sont des œuvres littéraires (SGDL et al., 2022). Il est néanmoins important de noter que ce pourcentage est encore plus écrasant concernant les livres imprimés et numériques pour qui la littérature représente respectivement 91% et 83% (SGDL et al., 2022). Ces statistiques sont représentées par le graphique ci-après.

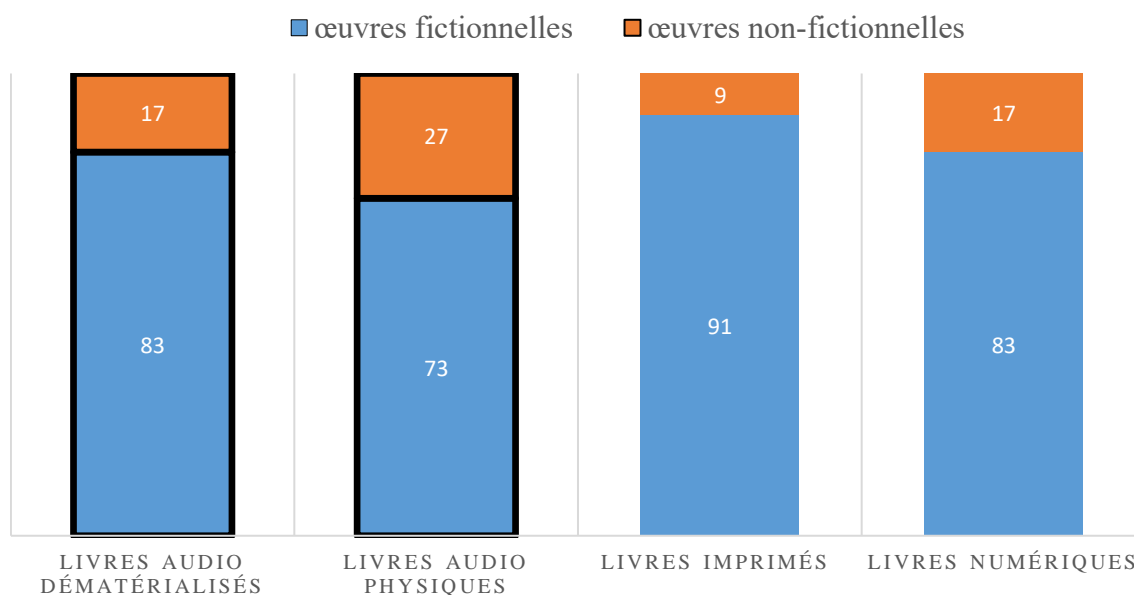
Ce point n'est pas développé par les organismes responsables de cette étude de marché, mais il semble important de signaler que, selon ces chiffres, la part d'œuvres non fictionnelles consultées est significativement plus importante à l'écoute qu'à la lecture. Il est difficile d'affirmer quelle est la raison de cette différence, mais, comme nous le verrons plus tard<sup>8</sup>, cela pourrait s'expliquer par la faculté des livres audio à rendre plus accessibles des œuvres aux thèmes plus complexes et peu communs (Beers, 1998, p. 33).

---

<sup>7</sup> Voir p. 4.

<sup>8</sup> Voir p. 38-39, pour plus de détails concernant la compréhension à l'écoute.

Le livre audio semble donc plus propice à l'exploration de nouveaux contenus non fictionnels, historiques et scientifiques.



*Pourcentages d'œuvres fictionnelles et non fictionnelles dans les livres audio (bordures noires) et les livres écrits (sans bordures) (SGDL et al., 2022).*

Il est important pour les maisons d'édition de bien sélectionner les œuvres à mettre en voix, car l'enregistrement d'un livre audio engendre un coût supplémentaire non négligeable. En toute logique, le choix le moins risqué est l'enregistrement d'œuvres ayant déjà connu un franc succès au format imprimé. En effet, celles-ci sont généralement de grands succès lors de leur adaptation audio. Il n'est donc pas étonnant de trouver des auteurs tels que Stephen King ou J.K. Rowling au sommet des classements des livres audio consultés sur une plateforme internationale comme Audible. En France, on peut également trouver facilement des œuvres récompensées par un prix français tel que le Goncourt.

La distribution et la promotion d'un livre audio lors de sa sortie ont également un impact significatif sur son succès. C'est pourquoi certaines maisons d'édition décident parfois de sortir la version audio en même temps que la version imprimée (Radio Télévision Suisse, 2019). Contrairement à ce que l'on pourrait croire, affirme Laure

Saget, directrice d'Écoutez Lire, ce procédé ne met pas en concurrence les deux versions, mais permet au livre audio de profiter de l'engouement provoqué par la sortie de l'œuvre (Radio Télévision Suisse, 2019).

Concernant les droits d'adaptation, différents schémas existent. Les éditions peuvent faire le choix de n'adapter en livres audio que les auteurs publiant déjà chez elles (Radio Télévision Suisse, 2019). Il est également possible d'acheter les droits audio d'une œuvre à son éditeur premier afin de pouvoir l'adapter.

### 3.3. La mise en voix

La mise en voix d'un ouvrage requiert nombre d'intervenants supplémentaires. Il y a d'abord la voix en tant que telle qui est généralement prêtée par un comédien, qu'il provienne de la Comédie Française, de l'univers du doublage ou d'ailleurs. Bien qu'ils soient professionnels, les comédiens réalisant cet exercice pour la première fois nécessitent généralement un temps d'adaptation, voire l'aide d'un comédien habitué. À ce sujet, l'acteur Scott Brick, qui a prêté sa voix à plus de 900 livres audio, témoigne de son expérience et donne une série de conseils à la comédienne Holly Palance, qui débute dans ce milieu, dans un entretien de plus de 40 minutes (AudibleACX, 2019).

On estime qu'un livre de 500 pages peut être adapté en un livre audio de plus ou moins 17 heures. L'enregistrement peut parfois prendre une semaine, à raison de deux sessions de 3 heures par jour ce qui peut être éprouvant (Radio Télévision Suisse, 2019). Alternner entre dialogue et narration, créer pour chaque personnage une manière distincte de parler et conserver le même ton d'une séance à l'autre sont pour les comédiens des difficultés typiques de la mise en voix d'un livre audio, sans parler du maître-mot qu'est le respect de l'œuvre originale et de l'intention de l'auteur. Afin de suivre au mieux cette dernière obligation, il est parfois décidé que l'auteur prêtera sa propre voix à la version audio de son œuvre. Antoinette Fouque privilégiait cette solution, car elle avait le sentiment qu'un écrivain lisant son texte le chargeait de sa corporalité (Mazzone, 2005, p. 28). Il peut être effectivement considéré comme le mieux placé lorsqu'il s'agit de respecter l'intention qui est la sienne ; néanmoins, la mise en voix d'un texte est un exercice qui n'est pas à la portée de tous les auteurs.



Une fois la voix sélectionnée, il faut pouvoir l'enregistrer. C'est à ce moment qu'interviennent les rôles discrets de la mise en voix : mixeurs, monteurs, ingénieurs du son, etc. Leur rôle est de transformer la matière première qu'est la voix du comédien en un tout harmonieux agréable aux oreilles des auditeurs. Cela consiste notamment à réduire, voire supprimer, les bruits de bouche parasites ou les respirations trop prononcées. Néanmoins, leurs interventions sur la voix doivent rester légères, afin d'en préserver l'authenticité. Leur travail n'en est pas moins essentiel pour la qualité finale du produit proposé par les maisons d'édition (Ferry, 2022). Ces moyens de production analogues à ceux de la radio sont généralement proposés par des studios externes aux maisons d'édition. Aujourd'hui, les maisons d'édition ayant leur propre studio d'enregistrement sont rares, mais les exceptions existent, notamment avec les maisons d'édition totalement dédiées au livre audio.

## **4. Publics**

Les personnes dans l'incapacité de lire sont indéniablement les personnes qui profitent le plus des possibilités proposées par les livres audio. Ce groupe comprend principalement les personnes déficientes visuelles et les analphabètes. On pourrait également y ajouter les personnes dont le français n'est pas la langue maternelle.

De nombreuses librairies et ASBL proposent des œuvres spécialement réalisées pour répondre à leurs besoins. Par exemple, L'ASBL EQLA, qui agit pour l'autonomie des personnes déficientes visuelles, a réalisé en 2022 un livre audio composé de 12 nouvelles lues par des voix de personnalités belges (EQLA, 2022).

Le DAISY (Digital Accessible Information SYstem) est un format de livre audio, spécialement conçu pour faciliter la lecture pour des personnes déficientes visuelles. Les livres audio au format DAISY comportent des fichiers audio MP3 et un fichier de table des matières permettant à l'utilisateur de naviguer aisément dans le document. Pour profiter de ce système pleinement, il est conseillé d'utiliser un smartphone (avec une application dédiée) ou un lecteur DAISY qui prend la forme d'un boîtier muni de gros boutons pour faciliter son emploi. Les livres audio peuvent également être écoutés à l'aide

d'un lecteur CD, mais cette possibilité ne permet pas de profiter de la navigation proposée par le DAISY ; la lecture se fait alors comme celle d'un livre audio traditionnel (Eole, s. d).

Au côté de ces personnes, la jeunesse est également un public essentiel. Bien que les chiffres varient d'un pays à l'autre, les ventes de livres audio destinés à la jeunesse représentent toujours une part non négligeable du marché. En 2017, ces chiffres s'élevaient à 40% en Chine, 25 en France et 10 aux États-Unis (Deloitte Insight, 2020, p. 109). Ces livres peuvent avoir pour contenu des contes internationaux comme des créations originales. Par exemple, Marlène Jobert, qui a déjà été citée dans ce travail, a aussi bien prêté sa voix à des contes connus de tous, comme *Robin des bois* et *Alice aux pays des merveilles*, qu'à des créations personnelles, étant elle-même une autrice jeunesse. L'une des particularités des livres audio destinés aux enfants, au-delà de leur contenu, est l'attention apportée aux illustrations. Pour ces objets hybrides, le rôle des illustrateurs est tout aussi capital que celui des conteurs. Les images permettent notamment d'aider les enfants à focaliser leur attention sur l'histoire qui leur est contée en sollicitant deux sens au lieu d'un seul comme la plupart des livres audio traditionnels.

Bien évidemment, les livres audio s'adressent également aux personnes capables de voir ou de lire et c'est plutôt le public qui nous intéresse dans ce travail. Ce public hétérogène est composé aussi bien de grands lecteurs que de lecteurs plus occasionnels et aussi bien d'adolescents que de personnes âgées (SGDL et al., 2022). En effet, les avantages du livre audio peuvent convenir à n'importe quel type de lecteur. Par exemple, l'écoute de livres audio est souvent considérée comme une activité secondaire pouvant être réalisée en même temps qu'une activité primaire ne requérant pas la pleine concentration de l'auditeur. Cet avantage profite aussi bien aux adolescents qu'aux adultes durant leurs trajets ou leurs activités sportives, ménagères, etc. De plus, il a été démontré par diverses études, développées plus amplement ultérieurement<sup>9</sup>, que la compréhension lors de l'écoute d'un livre était améliorée pour les *struggling readers* en comparaison à la lecture (Whittingham et al., 2013, p. 3). Les livres audio ne s'adressent donc pas uniquement aux lecteurs confirmés, mais également à ceux qui éprouvent des

---

<sup>9</sup> Voir p. 38-39, 49-52, pour plus de détails concernant la compréhension à l'écoute.

difficultés à la lecture. Dans le chapitre suivant, nous tâcherons de définir précisément qui sont les consommateurs de livres audio et quelles sont leurs préférences.

## **5. Conclusion**

L'objectif de ce chapitre était de réunir tous les éléments nécessaires afin de définir le livre audio. Avec les informations qui viennent d'être données, nous sommes désormais en mesure d'en fournir une définition complète.

Le livre audio est donc l'enregistrement d'un texte préalablement publié sous forme écrite, lu à haute voix par un/e comédien/e ou par son auteur/e et produit par des professionnels de l'audio (mixeurs, monteurs, ingénieurs du son, etc.) dans un studio d'enregistrement. Les supports les plus utilisés aujourd'hui sont le disque compact et le numérique, mais il est également possible d'en trouver sous forme de vinyle ou de cassette. Il peut être destiné aux personnes déficientes visuelles, auquel cas le format DAISY peut être employé pour faciliter son emploi, mais l'utilisation du livre audio ne leur est pas réservée. En effet, il peut convenir aux besoins et envies de tous, enfants comme adultes. Son contenu est dominé par la fiction, bien que la part d'œuvres non fictionnelles écoutées soit non négligeable.

Notons que le livre audio est un objet qui a grandement évolué au cours du siècle dernier et que cette évolution se poursuivra très probablement. La forme de celui-ci, le support sur lequel il est consulté ou son contenu peuvent drastiquement changer dans les prochaines années, ce qui rend notre définition éphémère.

# CHAPITRE 2 : l'évolution du livre audio en France

## 1. Les maisons d'édition francophones

La plupart des grandes maisons d'édition francophones proposent des livres audio, voire possèdent une plateforme ou une collection dédiée. Par exemple, Hachette et Albin Michel ont fondé Audiolib, Gallimard a la collection « Écoutez Lire » et les exemples sont nombreux. Certaines maisons d'édition totalement dédiées aux livres audio ont également vu le jour comme les éditions Sixtrid, qui possèdent leur propre studio d'enregistrement. Aujourd'hui, grâce à l'expansion de ce marché, les offres de livres audio sont nombreuses et variées. Nous tenterons de donner un panorama reprenant des maisons d'édition francophones et la particularité de leur catalogue. Il serait impossible d'en donner une liste parfaitement exhaustive, les maisons d'édition mentionnées ici ont donc été sélectionnées parce qu'elles sont importantes ou parce que l'originalité de leur catalogue illustre les possibilités qu'offre ce marché. Pour une liste plus complète, il est possible de consulter le *Guide des éditeurs de livres audio* réalisé par l'association « Plume de Paon » réunissant plus de 70 éditeurs (La plume de paon, 2020). Il est important de signaler que certains des éditeurs que nous allons citer proposent gratuitement quelques œuvres de leur catalogue, ce qui peut permettre aux plus sceptiques de faire sans coût le premier pas.

Tout d'abord, comme nous l'avons déjà dit, il y a les grandes maisons d'édition. Audiolib et la collection « Ecoutez Lire » ont déjà été mentionnées. À celles-ci, nous pouvons également ajouter Lizzie, la plateforme du groupe Editis (Lizzie, s. d.). Le catalogue de ces maisons d'édition est constitué de plusieurs centaines, voire milliers, de livres audio chacun, proposant un large choix parmi des catégories diversifiées telles que la science-fiction, la fantasy, le thriller, le développement personnel et bien d'autres encore. Une partie de ces catalogues est destinée aux enfants, qui ne sont pas à oublier. Dans la littérature jeunesse audio, on peut trouver des contes connus de tous, des adaptations de films dont des Disney ou des créations originales. Ces maisons d'édition

ont les moyens de se constituer un catalogue répondant aux envies variées d'un public large et hétérogène.

Au côté de ces géants existent d'innombrables maisons d'édition au catalogue plus modeste, mais non moins riche. Il a été difficile de n'en sélectionner que quelques-unes en guise d'illustrations de ce marché florissant. La première se nomme *Grimm & Co* ; on y trouve divers formats audio visant à valoriser les œuvres littéraires et le patrimoine culturel auprès des générations du numérique (*Grimm & Co*, s. d.). Pour les enfants, la série originale « Liz et Grimm » met en scène la petite Liz et son chat dans diverses aventures. Pour les moins jeunes, plusieurs créations sont proposées dont une collection de « remix littéraires » dans laquelle sont revisités les grands textes français de Rabelais à Victor Hugo<sup>10</sup>. Un second exemple d'une maison d'édition modeste au catalogue de qualité est *Lyre Audio*, qui fournit gratuitement, sur Youtube, les lectures d'œuvres fondatrices d'auteurs tels que Rousseau ou Montaigne, mais également d'excellentes adaptations des nouvelles de H. P. Lovecraft<sup>11</sup>.

D'autres maisons d'édition ont fait le choix de se concentrer sur le contenu non fictionnel. C'est le cas de l'éditeur *De Vive voix* dont le catalogue aborde des sujets comme les sciences, l'histoire, la géopolitique, l'art, etc. La plateforme *Lecture-Audio*, née de l'initiative d'un professeur, se focalise sur la philosophie et fournit les lectures d'œuvres primordiales de cette discipline (*Lecture-Audio*, s. d.)<sup>12</sup>. Enfin, les éditions *Saint-Léger* possèdent un catalogue qui comprend des livres audio parlant de sciences humaines, de spiritualité ou d'éducation (*La plume de paon*, 2020).

La littérature jeunesse est également largement représentée par de nombreuses maisons d'édition ayant chacune leurs spécificités. Par exemple, voix et musicalité étant étroitement liées, il n'est pas rare de trouver des livres audio ayant pour objectif la sensibilisation des enfants à la musique. On peut notamment citer l'association *Anacrouse*, qui produit des livres CD pour enfants afin de rendre ludique la musique classique par le biais du conte (*Anacrouse*, s. d.), ou les éditions *Bleu Turquoise* qui se

---

<sup>10</sup> Disponibles à cette adresse : <https://www.grimmandco.com/sries>

<sup>11</sup> Disponibles à cette adresse : <https://www.youtube.com/@LyreAudio>

<sup>12</sup> Disponibles à cette adresse : <https://www.lecture-audio.fr/co/Bibli.html>

focalisent sur la poésie musicalisée et les chansons pour les enfants, mais aussi pour les adultes (La plume de paon, 2020).

Certains éditeurs ont pour désir d'inculquer aux plus jeunes l'histoire de la France, comme France Production (France Productions, s. d.). D'autres proposent des contes du monde entier afin de faire découvrir d'autres cultures aux enfants comme *Lirabelle* qui offre des contes bilingues du Burkina Faso, de Mauritanie et d'ailleurs (La plume de paon, 2020) ou les éditions marseillaises *Le port a jauni*, qui mettent à disposition des contes d'Afrique traduits et adaptés en livres audio bilingues également<sup>13</sup> (Le port a jauni, s. d.).

Les maisons d'édition de jeunesse ne manquent pas de créativité comme le démontrent ces quelques éditeurs qu'il est difficile de classer : *La souris qui raconte* qui propose des livres audio numériques illustrés, animés et interactifs<sup>14</sup> (La souris qui raconte, s. d.) ou *Les Éditions du Petit Saturnin* dont le catalogue est notamment constitué de bandes dessinées sonorisées. De ce cas-ci, il s'agit de bandes dessinées accompagnées d'un CD, mais la BD a également droit à des adaptations totalement sonores. On peut notamment écouter les aventures d'Astérix et Obélix sur *Audiolib*. L'absence des dessins est compensée par la forte présence d'une ambiance sonore et des bruitages réalisés par des professionnels du cinéma (Bouquin, 2019, p. 118). De cette manière, pour indiquer qu'ils se situent dans leur village, les conversations des deux Gaulois peuvent être accompagnées de sons en arrière-plan comme, par exemple, la lyre désaccordée d'un barde, l'enclume martelée par un forgeron ou le chahut d'une foule au bord de la bagarre générale.

Concernant la Belgique, il a été difficile de trouver des maisons d'édition proposant des livres audio en dehors des associations d'aide aux personnes malvoyantes. Les éditions *Casterman* proposent bien quelques livres CD pour les enfants (dont des adaptations de la collection *Martine* de Delahaye et Marlier), mais c'est une offre bien maigre en comparaison aux marchés français et québécois.

Pour conclure, on peut dire que les éditeurs qu'en ont les moyens font le choix de proposer des catalogues variés et les plus modestes préfèrent généralement se spécialiser dans un domaine plus spécifique. On a pu constater à quel point les possibilités offertes

---

<sup>13</sup> Disponibles à cette adresse : <http://www.leportajauni.fr/articles/>

<sup>14</sup> Disponibles à cette adresse : <https://www.lasourisquiraconte.com/3-les-histoires>

par l'audio sont nombreuses et nous pensons qu'à l'avenir, de nouvelles spécificités continueront d'apparaître. Il faut néanmoins préciser que, dans ce jeune marché, les petites maisons d'édition peuvent être confrontées à des difficultés financières accrues. En effet, lors de nos recherches, nous avons pu constater qu'un grand nombre d'éditeurs encore actifs il y a quelques années avaient été contraints d'arrêter leurs activités.

## 2. Le marché français

Les informations que nous aborderons dans ce chapitre concernent principalement la France, car il n'a pas été possible de trouver des chiffres aussi exhaustifs pour la Belgique spécifiquement. Étant donné que le marché du livre audio en Belgique est très semblable au marché français (il en est même dépendant puisque les ventes en Belgique sont essentiellement des productions françaises), nous supposons que les habitudes des lecteurs français et belges sont semblables et donc que ces chiffres sont également pertinents dans le cadre de ce travail (Goffe et al., 2021).

La Sofia, le SNE et la SGDL proposent annuellement depuis 2012 un baromètre qui analyse les usages du livre numérique en France ainsi que le profil de ses lecteurs, les pratiques de lecture et de nombreuses autres données particulièrement intéressantes. Le fait que cette analyse soit renouvelée annuellement permet notamment d'observer l'évolution de ce marché durant la dernière décennie (SGDL et al., 2022).

La première mention du livre audio dans le *Baromètre des usages du livre numérique* a été faite en 2018 pour sa 8<sup>e</sup> édition. Celle-ci démontre que les usages des lecteurs se diversifient et nous accorde quelques informations concernant le livre audio. On y apprend notamment qu'en 2018, 12% des Français avaient déjà écouté un livre audio et que 45% des lecteurs de livres numériques en avaient écouté au moins un durant l'année en cours (SGDL et al., 2018). Au fur et à mesure des années, le livre audio a été de plus en plus présent dans les usages des lecteurs français ainsi que dans ce baromètre annuel, jusqu'à ce que celui-ci soit renommé, dès 2020, *Baromètre sur les usages du livre numérique et audio* (SGDL et al., 2020a).

L'année 2020, si particulière, a été marquée par une période de confinement qui a fortement affecté les habitudes de chacun. Alors coincés à la maison, les citoyens ont compensé l'absence d'activités extérieures par différentes activités de loisir leur permettant de s'évader par d'autres moyens. La lecture, parmi d'autres, a connu un pic d'usage pendant le confinement du printemps 2020. Une diversification des supports utilisés a également pu être observée. Le livre numérique et le livre audio ont tous deux connu une croissance importante : en octobre 2020, 35% des Français de plus de 15 ans avaient déjà lu un livre numérique (soit 10 points de plus qu'en janvier) et 15% des Français de plus de 15 ans avaient déjà écouté un livre audio (soit 4 points de plus qu'en janvier) (SGDL et al., 2020b). Ces nouvelles habitudes de lecture n'auraient que peu d'intérêt pour ce travail si elles n'avaient pas survécu à la reprise du cours normal de la vie. Or, lorsqu'ils ont été interrogés, 36% des lecteurs de livres numériques, 38% des auditeurs de livres audio physiques et 41% des auditeurs de livres audio numériques ont affirmé qu'ils pensaient que ces nouvelles pratiques de lecture perdureraient dans leur vie après le confinement.

Cette affirmation a été confirmée depuis puisque, selon l'édition la plus récente (2022), le nombre de consommateurs de livres audio est en perpétuelle croissance. On atteint, en France, 7.9 millions d'auditeurs de livres audio physiques et 6.6 millions pour le livre audio numérique (contre 47.7 millions de lecteurs pour le livre imprimé) en 2022. Le livre audio numérique est en forte hausse avec plus de 800.000 utilisateurs supplémentaires en comparaison avec l'année précédente (SGDL et al., 2022).

Le profil des auditeurs de livres audio est plus masculin et plus jeune que la moyenne des Français qui lisent, avec un âge moyen de 39.2 ans (contre 48.4). Ce public jeune et à l'aise avec les nouvelles technologies privilégie l'emploi d'un smartphone pour écouter les livres audio numériques (64%) ou l'ordinateur portable pour les livres audio physiques (54%). 84% d'entre eux écoutent des livres audio à la maison alors que 52% les écoutent en déplacement (Bonnstädter, 2022). Ces auditeurs préfèrent se fournir dans les grandes surfaces spécialisées ou en librairies pour les versions physiques et sur des plateformes majeures pour les livres audio numériques. Les abonnements proposés par ces plateformes attirent de plus en plus les amateurs de livres audio numériques ; 31% d'entre eux sont abonnés à au moins une plateforme (SGDL et al., 2022).



### **3. Le marché mondial**

Bien que le marché français du livre audio soit en perpétuelle croissance, il reste en retard par rapport au marché mondial. Valérie Lévy-Soussan déclarait en 2019 : «Aujourd'hui, les ventes d'audio livres en France ne dépassent pas 1 à 2% du marché total, alors qu'elles se situent autour des 20% aux États-Unis et 25% en Europe du Nord» (Radio Télévision Suisse, 2019). En effet, il est observable dans le monde entier que le marché du livre audio (souvent associé au marché du podcast) dépasse son statut de « niche » pour devenir un marché important à part entière, bien qu'il soit nettement moins conséquent que les autres marchés audio tels que la radio ou la musique (Deloitte Insight, 2020, p. 107).

Estimé à 1.6 milliard de dollars en 2021, le marché de livres audio américains est le plus important, suivi par la Chine avec un marché qui vaudrait 1 milliard. Selon les mêmes estimations, l'Europe n'aurait qu'un marché équivalent à 500 millions (Deloitte Insight, 2020, p. 108). Cette différence n'est pas étonnante lorsque l'on sait qu'en 2021 23% des Américains adultes affirmaient avoir écouté un livre audio durant l'année en cours (Faverio & Perrin, 2022). En Chine, 22.8% des adultes ont écouté au moins un livre audio durant l'année 2017 (Chi Dehua, 2018). Ces chiffres sont bien au-delà de ce que nous avons pu observer à propos du marché français. Les observations concernant l'auditeur de livres audio moyen américain sont, elles, semblables aux observations faites en France : ils sont plutôt jeunes et auraient majoritairement poursuivi des études (Deloitte Insight, 2020, p. 112). En Chine, le marché du livre audio pour enfants représente 40% des ventes totales de livres audio contre seulement 10% en Amérique et 25% en France (Deloitte Insight, 2020, p. 109).

### **4. Un retard à rattraper ?**

Le marché du livre audio français semble donc avoir une marge de progression importante. Il serait judicieux de s'interroger sur les raisons qui expliquent ce retard.

La première hypothèse est que le public français ne se serait pas encore laissé convaincre par les offres proposées par les maisons d'édition et différentes plateformes dédiées. Laure Saget pointe également du doigt une forme de « snobisme » du public francophone envers le livre audio qui serait perçu comme un « livre facilité » permettant d'avoir accès à une lecture passive. Il resterait donc à démontrer à ce public encore réticent que le livre audio ne permet pas de lire passivement, mais bien de lire autrement et de vivre une expérience différente émotionnellement et intellectuellement (Radio Télévision Suisse, 2019). Nous aborderons plus en profondeur ce sujet dans un chapitre ultérieur<sup>15</sup>.

La seconde hypothèse concerne l'inaccessibilité du livre audio. L'absence de rayons dédiés aux livres audio dans les librairies et commerces culturels est une illustration de ce problème. Cette absence rend le livre audio moins accessible au grand public, qui est obligé de passer par des sites pour s'en fournir, mais aussi moins visible. La promotion du livre audio ne peut donc profiter d'une visibilité en magasin. L'expérience des habitués des bibliothèques pourrait également être améliorée en formant les employés aux questions du numérique et en rassemblant les différentes offres (papier, numérique, audio) sur un même site, par exemple (Goffe et al., 2021).

Enfin, le prix de ces objets peut également être un frein à son développement. Comme nous l'avons vu, la production d'un livre audio implique l'intervention de divers métiers spécifiques à l'univers de l'audio. Ce surcout est estimé à 30% par Paule Du Bouchet, éditrice chez Gallimard Jeunesse, et impacte indéniablement le prix du produit (Soulé, 2019, p. 110). Cependant, certaines plateformes proposent un service d'abonnement qui donne un accès illimité à une audiothèque pour un prix qui peut s'avérer très intéressant pour les auditeurs les plus passionnés.

Le temps et les efforts des principaux acteurs de ce milieu permettront probablement au livre audio de continuer son développement dans les années à venir. Bien qu'il soit impossible d'affirmer que le marché français se développera autant que les autres, les chiffres que nous avons analysés semblent démontrer un gain d'intérêt pour cet objet qui n'est pas prêt de ralentir.

---

<sup>15</sup> Voir p. 40-41, 53-54, pour plus de détails concernant les effets de l'écoute sur le « rapport à la lecture » et le « concept de soi académique ».

## CHAPITRE 3 : écouter, est-ce lire ?

Nous avons désormais une idée claire de ce qu'est un livre audio, de ses origines et de l'état actuel des marchés internationaux, nous pouvons essayer de répondre à une question centrale : écouter, est-ce lire ? Cette interrogation, bien qu'étonnante, concerne de nombreuses personnes. D'abord, les professeurs qui, dans le doute, préférèrent ne pas utiliser un objet dont ils ne maîtrisent pas parfaitement les spécificités ou ceux qui, persuadés que la lecture ne peut se faire que par le regard, considèrent le livre audio comme une forme de « triche » (Varley, 2002, p.252). Elle concerne également les convaincus discrets qui s'adonnent au plaisir de l'écoute quelquefois en éprouvant la honte de bouquiner autrement que selon la manière traditionnellement préconisée.

Ce chapitre tentera de mettre en lumière les différences et similitudes concrètes entre l'écoute et la lecture. Pour ce faire, nous nous baserons sur diverses études touchant à des disciplines variées, dont des études empiriques telles que les travaux de Wolfgramm et *al.* (2016) sur l'impact de la concentration, du vocabulaire et du « concept de soi » sur les compréhensions à l'écoute et à la lecture.

Nous comparerons les caractéristiques de l'écoute et celles de la lecture pour y discerner les similitudes et les différences, mais il nous serait impossible de les comparer toutes de manière exhaustive. Nous avons donc décidé d'utiliser, en guise de points de comparaison, des concepts étudiés à de nombreuses reprises : le rythme, la concentration, la compréhension et le « concept de soi académique ».

Bien que ces caractéristiques semblent bien délimitées et hétérogènes, en réalité, il a été assez complexe de les traiter séparément tant elles sont étroitement liées. On peut aisément concevoir pourquoi : la concentration a un impact sur la compréhension, qui elle-même influence le concept de soi et ainsi de suite. Ces aspects ont été traités séparément dans ce chapitre dans un souci de clarté, mais ils sont tous interconnectés.

Nous traiterons de l'écoute et de la lecture au sens large; cela signifie notamment que, dans ce chapitre, concernant l'écoute, nous ne nous limiterons plus au livre audio. Les études qui traitent de la réception du livre audio sont peu fréquentes, voire extrêmement rares dans la littérature scientifique francophone. Cependant, de

nombreuses études didactiques abordent le sujet de l'écoute d'une lecture à haute voix (par exemple, Beers, 1998), et ces études nous semblent tout à fait pertinentes pour répondre à la question de ce chapitre.

En nous basant sur la comparaison des caractéristiques de l'écoute et de la lecture, nous nous questionnerons sur la légitimité du livre audio en tant qu'outil d'approche d'œuvres littéraires.

## 1. Le rythme

Le rythme est un concept que l'on retrouve dans des disciplines variées : musique, biologie, astronomie, etc. La tendance de certains dictionnaires généralistes est d'en donner une définition suffisamment vague pour qu'elle puisse convenir à toutes ces disciplines. Or, comme le fait justement remarquer Meschonnic (1998), « plus l'extension d'un terme s'accroît, plus sa compréhension se vide ».

Lors de ce sous-chapitre, nous tâcherons d'abord de définir le rythme en nous basant sur l'ouvrage *Traité du rythme : des vers et des proses* de Henri Meschonnic, coécrit avec Gérard Dessons (1998). Nous aborderons notamment les différences entre le rythme au sein du texte et le rythme hors du texte, lors de la lecture à voix haute de celui-ci. Ensuite, nous nous éloignerons de ces conceptions pour évoquer les critiques qu'implique le caractère auto-rythmé de la lecture à voix haute.

### 1.1. Le rythme selon *Le Traité du rythme*

#### Au sein du texte

Il a longtemps été pensé que le rythme n'était qu'une affaire de poésie. En effet, la tradition a souvent opposé la poésie, dominée par le rythme, au récit, dominé par les structures narratives. Cette opposition problématique est bien trop simpliste pour rendre compte de la complexité de la question : « s'il est vrai que tous les textes ne sont pas narratifs, il n'est pas vrai que seuls quelques textes (poétiques) soient rythmiques »

(Dessons & Meschonnic, 1998, p. 6). Par conséquent, Meschonnic et Dessons affirment que tout texte est rythmique (Dessons & Meschonnic, 1998, p. 4).

En adaptant au discours l'ancienne définition du rythme d'Héraclite, ils définissent le rythme dans le langage comme l'organisation du mouvement de la parole par un sujet (Dessons & Meschonnic, 1998, p. 28). Dans cette définition, le terme *parole* fait référence aux théories de Saussure qui le définissent comme l'activité de celui qui parle ou écrit (Dessons & Meschonnic, 1998, p. 31). Le terme *sujet* fait référence à celui qui est à l'origine de la parole et de son organisation.

On comprend alors à quel point « le rythme d'un texte en est l'élément fondamental puisqu'il n'est rythme que d'opérer la synthèse de la syntaxe, de la prosodie et des divers mouvements énonciatifs de ce texte » (Dessons & Meschonnic, 1998, p. 6). Par conséquent, le rythme ne peut être dissocié de la signification des discours puisqu'elle dépend de ce qui, dans un texte, organise le langage.

L'organisation du langage, nous l'avons dit, est l'œuvre d'un sujet. Ce sujet est un sujet spécifique qu'il faut différencier d'autres conceptions également nommées « sujet » : le sujet freudien, le sujet philosophique ou même le sujet de l'énonciation dans le discours au sens de Benveniste (Dessons & Meschonnic, 1998, p. 44). La présence du sujet qui nous intéresse, que l'on nommera plutôt « sujet de l'écriture », implique une forme de « subjectivation » au sein du discours :

Il [le sujet] fait que l'organisation du langage est une subjectivation générale, et maximale, du discours, tel que le discours est transformé par le sujet et que le sujet advient seulement par cette transformation même. [...] À la limite, tout ce qui est dans ce discours porte la marque reconnaissable de ce sujet (Dessons & Meschonnic, 1998, p. 43).

Cette subjectivation est l'effet de l'apport sémantique du rythme dans les textes comme, par exemple, lors « de la constitution de séries rythmiques et prosodiques » (Dessons & Meschonnic, 1998, p. 44) comme dans ce vers de Victor Hugo où les contre-

accents portent sur les mots forts, et font partie de leur force (1998, p. 165) : « Je crierai : lève-toi , peuple ! ciel, tonne et gronde »<sup>16</sup>.

### Hors du texte

Meschonnic et Dessons font la distinction entre l'organisation du rythme dans le discours, dont nous venons de parler, et la diction (ou mise en voix) du discours, qui ne peut être qu'extérieure au discours même lorsqu'elle s'applique à en restituer le rythme intérieur (Dessons & Meschonnic, 1998, p. 125). Le rythme du texte n'est pas à confondre avec le sentiment qu'un lecteur peut subjectivement en avoir. L'analyse du rythme d'un texte est une opération empirique.

Lors de la lecture à haute voix d'un texte, de nouveaux paramètres entrent en compte : l'intonation, le débit, etc. Ceux-ci sont extérieurs au rythme du texte et donc sont le fruit du choix subjectif du lecteur (Dessons & Meschonnic, 1998, p. 127). Le sentiment provoqué par le texte chez le lecteur influencera nécessairement l'éventuelle interprétation qu'il en fera :

Une diction individuelle pourra toujours accentuer, en fonction d'une intention particulière, tel ou tel élément normalement inaccentué, puisque le jeu corrélé de l'accent de groupe et de l'accent prosodique permet un nombre illimité de combinaisons et que tout mot français est accentuable et désaccentuable (Dessons & Meschonnic, 1998, p. 86).

La lecture est le fait d'un sujet et est donc forcément subjective. Or, comme nous l'avons vu précédemment, le texte est lui-même est la réalisation d'un sujet (le sujet de l'écriture) dans et par son langage (Dessons & Meschonnic, 1998, p. 188). Par conséquent, on peut considérer que toute lecture à voix haute, c'est-à-dire toute lecture faite par un sujet d'un texte dont le rythme est réalisé par un autre sujet, est doublement subjective (Dessons & Meschonnic, 1998, p. 188).

---

<sup>16</sup> L'accentuation rythmique et prosodique sont des sujets complexes auxquels il faudrait consacrer plusieurs chapitres pour être exhaustif. Or, ce n'est pas le sujet de ce travail. Nous ne nous attarderons donc pas à définir des notions telles que « contre-accent » ou à démontrer les marquages de l'accentuation. Quiconque souhaiterait approfondir ces sujets pourra trouver plus d'informations dans *Le Traité du rythme : des vers et des proses* de Dessons et Meschonnic.

Pour conclure, on peut constater que l'auditeur perçoit le texte et son rythme à travers l'interprétation qu'en fait le sujet qui lit le texte. Ce processus doublement subjectif éloigne l'auditeur du rythme original du texte, et ce quel que soit l'intention et la capacité de la personne qui lit le texte.

Le livre audio est, comme nous l'avons déjà dit, l'enregistrement d'un texte préalablement publié sous forme écrite, lu à haute voix par un/e comédien/e ou par son auteur/e. À ce titre, ce qui a été dit concernant le rythme à l'intérieur et à l'extérieur du texte s'y applique également. Le comédien, bien qu'il soit compétent, est un intermédiaire qui éloigne l'auditeur du rythme interne du texte.

## 1.2. L'écoute auto-rythmée

Nous nous éloignons quelque peu de la conception du rythme de Meschonnic et Dessons pour aborder une critique d'une tout autre nature souvent faite au livre audio et à l'écoute de manière générale : la cadence auto-rythmée. Ce terme (*self-paced* en anglais) peut porter à confusion, car il est parfois employé pour désigner des concepts proches, mais distincts<sup>17</sup>. Dans le cadre de ce travail, le caractère auto-rythmé de la cadence d'une lecture à voix haute désigne l'impossibilité (ou l'extrême difficulté) qu'a un auditeur à influencer le rythme de la lecture (Birkerts, 1994; Kuzmicova, 2016). En effet, la voix impose (ou presque) la cadence de la lecture qui est donc auto-rythmée. Or, la lecture silencieuse d'un texte permet les retours en arrière en cas de besoin. À l'inverse, si l'auditeur se concentrait trop longuement sur les détails du récit et les réflexions qu'ils engendrent, il perdrait rapidement le fil de l'histoire. Selon certains chercheurs, comme l'essayiste et critique littéraire Sven Birkerts (1994), cela empêcherait les réflexions approfondies.

---

<sup>17</sup> Par exemple, une étude de Racette *et al.* analyse le sentiment d'isolement provoqué par les cours à distance chez les étudiants. L'objectif était de proposer des modes d'encadrement pour le diminuer. Ces cours à distance sont décrits comme auto-rythmés et Racette *et al.* en donne cette définition : « les cours où les étudiants commencent et terminent leurs cours à différentes dates et où le rythme de cheminement est particulier à chacun » (Racette *et al.*, 2014). Cette définition s'applique mal à l'objet de notre travail, nous emploierons plutôt une définition provenant d'études qui ont pour sujet le livre audio.

Les chercheurs qui avancent cet argument minimisent souvent le contrôle que peut avoir l'auditeur sur le rythme du récit grâce aux interfaces des technologies portables (il faut signaler que certains d'entre eux écrivaient ces arguments avant l'apparition de ces technologies). L'auditeur peut notamment mettre le récit en pause ou revenir en arrière de quelques secondes facilement, s'il souhaite un temps d'arrêt pour réfléchir.

Bien que ces alternatives ne puissent compenser pleinement l'incapacité de l'auditeur à parcourir le texte à sa guise, l'inflexibilité de la vitesse de l'écoute a néanmoins des avantages dont nous aurons l'occasion de discuter lors du prochain chapitre<sup>18</sup>.

## **2. La concentration**

### **2.1. L'écoute, une lecture passive ?**

Laure Saget, présidente de la commission du livre audio du SNE, regrette que le public français conçoive encore le livre audio comme une forme de lecture passive et non comme un moyen légitime d'aborder le livre (Radio Télévision Suisse, 2019). Il est vrai que l'écoute peut donner cette impression.

La lecture d'imprimé est un mécanisme qui peut être scindé en deux étapes. D'abord, il y a le décryptage visuel des lettres et des mots, que nous appellerons « lecture des mots ». Ensuite vient le processus cognitif de décryptage du sens, que nous appellerons simplement « compréhension du sens » (Clark, 2007). La distinction entre ces deux étapes est essentielle pour comprendre les éventuels problèmes qui peuvent expliquer les difficultés d'un élève. Nous aborderons ce sujet plus en profondeur lors de notre analyse des problèmes d'incompréhension<sup>19</sup>.

En ce qui concerne l'écoute, la lecture des mots n'est évidemment pas nécessaire. La lecture est faite par un autre et l'auditeur n'a « plus qu'à » écouter. C'est notamment pour cette raison que le public perçoit l'écoute comme une réception passive. Or, les quelques études qui s'intéressent à l'écoute semblent remettre en question cette

---

<sup>18</sup> Voir p. 45-47.

<sup>19</sup> Voir p. 38-39, 49-52, , pour plus de détails concernant la compréhension à l'écoute.



conception. En effet, l'écoute est, au même titre que la lecture, un processus de réception qui nécessite une concentration active.

Des études se sont intéressées à distinguer plus précisément les différents types d'attention. L'une d'entre elles, menée par Lange, Thiele, et Kuijpers, démontre que le type d'attention employé varie en fonction du contenu et du mode de réception. Ils le font en mobilisant le concept de *state absorption* qui est utilisé pour décrire une expérience de concentration profonde, marquée par une perte de conscience de soi, de son environnement et du temps qui s'écoule (Lange et al., 2020). Cet état peut être ressenti par n'importe qui pratiquant des activités telles que le sport, les jeux vidéo ou le visionnage d'un film. Dans notre cas, nous nous intéresserons plutôt à un sous-type de *state absorption*, la *Narrative Aesthetic Absorption*, qui correspond aux états ressentis lors de la réception d'un récit.

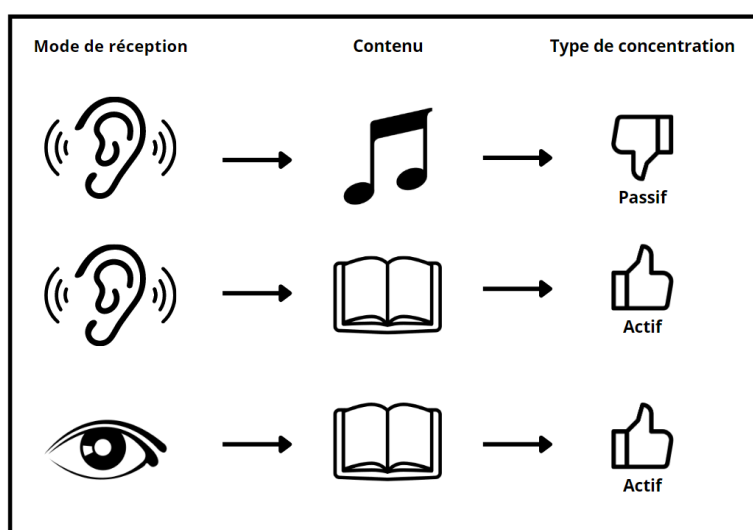
L'objectif de cette étude était de mesurer l'état d'absorption de personnes en train d'écouter un livre audio pour pouvoir comparer ces résultats avec ceux obtenus par ailleurs concernant l'écoute de musique (Lange et al., 2017) et la lecture de récits (Hakemulder et al., 2017). Afin de pouvoir évaluer avec précision cet état de concentration, les chercheurs ont observé le taux de clignements et les microsaccades des yeux des participants. En effet, une corrélation entre ces éléments et l'état de concentration profonde a été démontrée (Gao et al., 2015). Les résultats de cette étude sont sans appel :

The high correspondence between narrative absorption in reading literature and listening to audiobooks is an interesting finding, because the two experiences differ greatly on other accounts. [...] The results of the present study show, however, that despite these differences, the two experiences seem to be more closely related than listening to audiobooks and listening to music. [...] An interesting aspect of audiobooks is that besides the importance of the narrative content, there is also the acoustic contribution of the narrator to the experience of absorption<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Traduction personnelle : « La forte correspondance entre l'absorption narrative dans la lecture de littérature et l'écoute de livres audio est une découverte intéressante, car les deux expériences diffèrent grandement à d'autres égards. [...] Les résultats de la présente étude montrent cependant que malgré ces différences, les deux expériences semblent être plus étroitement liées que l'écoute de livres audio et l'écoute de musique. [...] Un aspect intéressant des livres audio est qu'en plus de l'importance du contenu narratif, il y a aussi la contribution acoustique du narrateur à l'expérience d'absorption ».

Malgré les apparences, l'état d'absorption ressenti lors de l'écoute d'un livre audio se rapprocherait donc plus de l'état ressenti lors d'une lecture que de l'état ressenti lors de l'écoute de musique. Ce constat, qui est schématisé ci-dessous par nos soins, éloigne l'écoute d'un livre audio d'une forme de lecture passive et la rapproche donc d'une activité nécessitant une concentration active. Ces résultats font également mention de l'importance de la voix dans ce processus de concentration profonde.



*Schématisation des résultats de l'étude « Narrative aesthetic absorption in audiobooks is predicted by blink rate and acoustic features » (Lange et al., 2020).*

Néanmoins, n'oublions pas que ces recherches ont été réalisées dans un contexte expérimental qui diffère de l'emploi commun du livre audio qui se fait généralement à la maison ou en déplacement où la concentration est souvent perturbée.

## 2.2. L'inattention

La concentration serait donc similaire lors de l'écoute et lors de la lecture d'un contenu narratif, mais est-il aussi simple de maintenir cette concentration dans les deux cas ? Un récepteur concentré (lecteur ou auditeur) est un récepteur qui prend connaissance du texte et de son sens en temps réel. À l'inverse, un récepteur inattentif ou déconcentré ne peut percevoir le texte en temps réel et encore moins son sens profond. Selon Anezka

Kuzmicova (2016, p.226), chercheuse de l'Université de Stockholm dont la spécialité est l'imagerie mentale lors de la lecture de récit littéraire, cette inattention peut être consciente, auquel cas le récepteur sait qu'il prête attention à d'autres sujets que le texte, ou inconsciente. Si cette inattention se prolonge, le récepteur risque de perdre le fil du récit.

La première intuition pourrait être de penser que le lecteur d'imprimé est moins sujet à la déconcentration. En effet, celui-ci, absorbé par la lecture à laquelle sa vue est toute accordée, serait moins touché par les stimuli environnementaux qui pourraient faire fléchir sa concentration. À l'inverse, de manière générale, l'auditeur, qui n'a besoin que de l'ouïe, est souvent amené à écouter dans un environnement visuel changeant qui devrait multiplier les occasions d'inattention.

Cette intuition est partiellement vraie. Comme nous l'avons vu, une grande partie des consommateurs de livres audio les écoutent dans des situations où ils sont amenés à pratiquer d'autres activités simultanément : le sport, le ménage, etc. Par exemple, 54% des auditeurs affirment écouter des livres audio dans les transports (Bonnstädter, 2022). Ces habitudes augmentent indéniablement les stimuli qui mènent à l'inattention. En outre, comme nous l'avons dit précédemment<sup>21</sup>, l'auditeur ne peut revenir en arrière aussi aisément que le lecteur pour réécouter les passages entendus lors d'une période d'inattention. Le simple fait de devoir manipuler son smartphone afin de revenir en arrière et de retrouver le passage que l'on souhaite réécouter peut être décourageant et peut inciter l'auditeur à ne pas revenir en arrière.

De plus, des études ont démontré à quel point la concentration était importante pour la compréhension à l'écoute. L'une d'entre elle, menée par Wolfgramm *et al.* (2016), dont nous aurons l'occasion de parler à plusieurs reprises<sup>22</sup>, a notamment analysé empiriquement l'impact de la concentration sur la compréhension à l'écoute. L'une des hypothèses principales de cette étude est que la concentration a un impact plus important sur la compréhension à l'écoute que sur la compréhension à la lecture. En effet, l'écoute

---

<sup>21</sup> Voir p. 32.

<sup>22</sup> Voir p. 85, pour plus de détails concernant l'importance de la concentration lors d'une écoute dans une classe.

nécessite de sélectionner, parmi les nombreux sons perçus, lesquels traiter, catégoriser et analyser (Wolfgramm et al., 2016, p. 26).

De surcroît, la cadence auto-rythmée de l'écoute empêche l'auditeur de ralentir la réception d'informations lors des passages les plus complexes, comme pourraient le faire les lecteurs d'imprimés. Dans ces conditions, la concentration serait donc indispensable à une écoute active et ciblée.

Afin de vérifier cette hypothèse, 354 élèves ont participé à une série d'exercices testant leur capacité de concentration et d'attention. L'un de ces exercices, dont le but était d'évaluer la concentration à l'écoute, consistait à écouter une courte histoire dans laquelle étaient cités une trentaine d'animaux différents. Une fois celle-ci terminée, les participants essayaient de restituer le plus grand nombre d'animaux apparaissant dans l'histoire. Afin d'offrir des conditions d'écoute semblables à tous les participants, l'histoire en question était écoutée depuis un enregistrement. Les résultats de cette étude se sont avérés concluants :

Our data shows empirically that attention and concentration are important predictors of listening comprehension for children without impaired attention. Moreover, we found the ability to concentrate to be of specific importance for listening in contrast to reading comprehension<sup>23</sup> (Wolfgramm et al., 2016, p. 40).

Les hypothèses émises ci-dessus ont été confirmées par les résultats de l'étude. La concentration et l'attention semblent donc avoir plus d'importance lors de la compréhension à l'écoute qu'à la compréhension à la lecture.

L'écoute requiert donc une concentration plus soutenue et est sujette à de plus nombreux stimuli qui pourraient empêcher cette concentration. Ces éléments expliquent en partie les critiques qui visent le livre audio dans certains travaux scientifiques (Birkerts, 1994), mais également dans des articles non scientifiques (Jaffe, 2014). Cependant, bien que ces problèmes se manifestent effectivement à l'écoute, il serait incorrect de penser qu'ils sont propres à celle-ci et qu'ils épargnent totalement la lecture

---

<sup>23</sup> Traduction personnelle : « Nos données montrent empiriquement que l'attention et la concentration sont des prédicteurs importants de la compréhension auditive pour les enfants sans troubles de l'attention. De plus, nous avons constaté que la capacité de concentration était d'une importance particulière pour l'écoute, contrairement à la compréhension de la lecture ».

d'imprimé. Il est indispensable de se demander si les lecteurs sont vraiment moins affectés par le vagabondage mental et s'ils font réellement l'effort de relire les passages lus durant une phase d'inattention.

En effet, selon Kuzmicova, les lecteurs d'imprimés ne sont pas plus attentifs aux détails que les auditeurs de livre audio (Kuzmicova, 2016, p. 226). Les bons lecteurs assimilent rarement un mot à la fois (Purves & Rosenblatt, 1980), ce qui signifie que les formulations ne deviennent saillantes dans l'attention et la mémoire d'un lecteur que si elles s'avèrent significatives pour la suite du récit (Kuzmicova, 2016, p. 227). D'ailleurs, la mémoire des lecteurs pour une formulation précise est connue pour être généralement faible. Kuzmicova démontre ces affirmations à l'aide d'un extrait de *A Farewell to Arms* de Hemingway<sup>24</sup> (Kuzmicova, 2016, p. 227). Étant donné que l'extrait est en anglais et que la démonstration s'appuie sur un vocabulaire qui peut s'avérer trop complexe pour une personne dont l'anglais n'est pas la langue maternelle, nous avons décidé de choisir un nouvel extrait d'une œuvre francophone pour proposer à notre lecteur une démonstration. L'extrait est tiré de *Germinal* d'Émile Zola (1964, p. 1138). Nous demandons à nos lecteurs de lire cette conversation entre les deux personnages de la façon la plus naturelle possible :

–Il y a longtemps, reprit-il, que vous travaillez à la mine?

Bonnemort ouvrit tout grands les deux bras.

- Longtemps , ah ! oui !... Je n'avais pas huit ans, lorsque je suis descendu , tenez ! juste dans le Voreux , et j'en ai cinquante-huit, à cette heure. Calculez un peu... J'ai tout fait là-dedans, galibot d'abord, puis hersheur, quand j'ai eu la force de rouler, puis haveur pendant dix-huit ans. [...]

À moins que le lecteur soit un spécialiste de l'univers minier, il y a peu de chance qu'il ait compris le sens précis de chacun des mots de cet extrait. Le sens de termes tels

---

<sup>24</sup> L'extrait en question : « There was a battery of naval guns that had gotten on his nerves. I would recognize them because of their flat trajectory. You heard the report and then the shriek commenced almost instantly. They usually fired two guns at once, one right after the other, and the fragments from the burst were enormous. He showed me one, a smoothly jagged piece of metal over a foot long. It looked like babbitting metal.

“I don't suppose they are so effective,” Gino said.

“But they scare me. They all sound as though they came directly for you. There is the boom, then instantly the shriek and burst. What's the use of not being wounded if they scare you to death?” » (Hemingway, 1962, p. 182).

La formulation sur laquelle la démonstration s'appuyait était « babbitting metal ».

que « galibot<sup>25</sup> », « herscheur<sup>26</sup> » ou « haveur<sup>27</sup> » échappe à la majorité des francophones. Pourtant cette incompréhension n'empêchera pas ceux-ci (et surtout ceux que l'on peut qualifier de bons lecteurs) de saisir le but de cet extrait : démontrer l'expérience et l'ancienneté du personnage « Bonnemort »<sup>28</sup>. Le contexte et le sujet de la conversation permettent de déduire approximativement la signification des quelques mots non familiers de l'extrait.

Par cet exercice, Kuzmicova démontre à quel point le lecteur peut être peu attentif aux détails du texte tant qu'il en perçoit le sens profond (Kuzmicova, 2016, p. 226). Or, c'est un aspect à tenir en compte lorsque l'on reproche à l'écoute d'être un moyen de réception peu propice à une réception attentive (par exemple, Birkerts, 1994). Les lecteurs d'imprimé n'atteignent pas non plus l'idéal de la réception parfaitement attentive et n'y aspirent pas d'ailleurs (Kuzmicova, 2016, p. 227).

### **3. La compréhension**

L'opinion concernant la bonne compréhension du texte à l'écoute est forcément influencée par ce qui a été dit précédemment. Un auditeur, qui n'a pas autant de contrôle sur le rythme de la lecture et qui est plus souvent sujet à des stimuli environnementaux, devrait logiquement faire face à de plus nombreux problèmes d'incompréhension.

Dans un premier temps, il est nécessaire de rappeler à quel point de nombreux facteurs peuvent avoir un impact important sur notre compréhension d'un récit, quel que soit le moyen de réception. Nous avons déjà cité le rythme et la concentration, nous pourrions également ajouter le vocabulaire. En effet, le vocabulaire est un facteur tout aussi important à la compréhension à la lecture ou à l'écoute.

---

<sup>25</sup> Jeune garçon employé dans les mines.

<sup>26</sup> Ouvrier mineur chargé de l'évacuation du charbon.

<sup>27</sup> Ouvrier mineur chargé de conduire la haveuse (machine avec chaînes à pics) pour provoquer l'abattage, c'est-à-dire l'opération consistant à détacher un bloc de charbon de la veine.

<sup>28</sup> Les informations que nous pouvons tirer de cet extrait sont bien plus nombreuses et subtiles, mais ce n'est pas le sujet de ce travail.

Les études qui analysent le rapport entre vocabulaire et lecture sont nombreuses (Ouellette, 2006 ; Wolfgramm et al., 2016). La plupart ont pour résultat une forte corrélation entre les connaissances en vocabulaire du lecteur et sa capacité de compréhension. Concernant la compréhension à l'écoute, les problèmes de vocabulaire peuvent avoir de graves effets sur la compréhension d'un texte. En effet, la nature transitoire de l'audio fait que la moindre incompréhension interrompt le processus continu de l'écoute (Wolfgramm et al., 2016, p. 26). Ce type de difficultés est souvent lié aux apprenants d'une langue étrangère, car ceux-ci ont un vocabulaire moins développé, mais ce sont des problèmes qui n'épargnent personne.

Les éléments qui distinguent grandement la compréhension à la lecture et la compréhension à l'écoute sont l'apport de la voix à l'écoute et les caractéristiques particulières de l'ouïe.

La voix est un guide pour l'auditeur. Les compétences nécessaires pour la bonne compréhension d'un texte sont innombrables : il faut pouvoir faire des liens avec des connaissances antérieures, utiliser des indices contextuels pour le développement du vocabulaire, rappeler des faits, identifier l'idée principale, réaliser des inférences, prédire, tirer des conclusions, visualiser, utiliser des organisateurs graphiques, comparer et contraster, comprendre les causes et les effets, séquencer, classer, établir des liens textuels et bien d'autres (Wolfson, 2008, p. 110). Rares sont les lecteurs qui excellent dans toutes ces compétences. En variant les tonalités et le rythme de la lecture, un bon lecteur peut rendre perceptibles les subtilités d'un texte et permettre aux auditeurs d'atteindre un niveau satisfaisant dans ces compétences (Lange et al., 2020). Cette aide est d'autant plus précieuse pour les personnes qui ont généralement des difficultés à la lecture, mais également pour les personnes qui abordent pour la première fois un auteur ou un genre littéraire (Beers, 1998, p. 33). Nous développerons cette idée ultérieurement<sup>29</sup>.

Concernant les caractéristiques particulières de l'ouïe, nous nous basons sur la théorie de l'articulation de Humboldt. Selon celle-ci, l'articulation est « un principe de division et de réunion commun au son et au concept , qui ne se produisent pas l'un sans l'autre et agissent réciproquement l'un sur l'autre » (Bourassa, 2010, p. 188). Elle s'étend à tout le langage dont elle est l'essence. L'ouïe serait le seul sens bien adapté à

---

<sup>29</sup> Voir p. 76, pour plus de détails concernant la découverte par l'écoute de textes.

l'articulation puisqu'elle est capable de percevoir la voix qui est linéarisée : « le caractère mobile, temporel, du son proféré est aussi ce qui le rend propre à s'unir avec la pensée » (Bourassa, 2010, p. 204). Trabant nommera cette articulation liée à l'oreille, l'articulation « acroamatique »<sup>30</sup> (Bourassa, 2010, p. 201) et pour toutes les raisons que nous venons de citer, celle-ci est considérée comme plus adaptée à la réflexion et à la compréhension (Bourassa, 2010, p. 203).

#### 4. Le concept de soi académique

Le concept de soi (*self-concept*) est communément défini comme la manière de se percevoir soi-même. Shavelson, Hubner et Stanton (1976), qui influenceront grandement les études à ce sujet, en donnent cette définition plus approfondie :

In very broad terms, self-concept is a person's perception of himself. [...] We do not claim an entity within a person called "self-concept." Rather, we claim that the construct is potentially important and useful in explaining and predicting how one acts. One's perceptions of himself are thought to influence the ways in which he acts, and his acts in turn influence the ways in which he perceives himself<sup>31</sup>. (Shavelson et al., 1976, p. 411).

Le concept de soi, qui se forme en fonction des expériences avec l'environnement, influence donc le comportement des individus.

Le concept de soi académique (*academic self-concept*) fait référence à la perception qu'un individu a de ses propres capacités et connaissances. Il a été démontré que cette conception de soi académique avait un impact sur les performances scolaires (Bong & Skaalvik, 2003, p. 6). En effet, un concept de soi négatif dans un domaine affecterait la motivation et la préparation, ce qui aurait un effet sur la performance globale dans ce domaine (Bong & Skaalvik, 2003, p. 7). Or, comme l'a fait remarquer Shavelson

---

<sup>30</sup> de *akroamai*, « écouter », en grec.

<sup>31</sup> Traduction personnelle : « En termes très généraux, le concept de soi est la perception qu'une personne a d'elle-même. [...] Nous ne revendiquons pas une entité au sein d'une personne appelée "concept de soi". Nous affirmons plutôt que le construit est potentiellement important et utile pour expliquer et prédire comment on agit. On pense que les perceptions de soi-même influencent la manière dont chacun agit, et ses actes influencent à leur tour la manière dont il se perçoit ».



(1976), le concept de soi influence la manière dont nous agissons, et nos actes influencent à leur tour la manière dont nous nous percevons. Un concept de soi académique négatif peut donc entraîner des effets négatifs au niveau de la performance, ce qui engendre un impact négatif sur le concept de soi. Il peut s'avérer très difficile de sortir de ce cercle vicieux.

Ce genre de schéma est notamment observable dans le milieu scolaire. Il a été démontré que le concept de soi pouvait avoir un impact positif ou négatif sur la compréhension à l'écoute et à la lecture (Wolfgramm et al., 2016).

Cette notion peut se rapprocher de ce que Christine Barré De Miniac et Marie-Cécile Guernier dénomment le « rapport à ». En effet, dans leur étude de cas concernant le rapport à l'écrit, elles définissent cette notion comme « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. [...] » (Guernier & Barré De Miniac, 2009, p. 204). Ce modèle se base sur quatre dimensions :

1. L'investissement du sujet dans les activités d'écriture tant au niveau affectif que quantitatif. Cette notion réfère à la force de l'attachement et à l'intérêt pour l'écriture. Cette force peut être orientée soit positivement soit négativement (par exemple, rejet) et d'intensité diverse : forte, moyenne, ou faible.
2. Les opinions, sentiments et valeurs attribués à l'écriture et à ses usages ; et les attitudes qui en découlent.
3. Les conceptions et les représentations concernant l'activité d'écriture et son apprentissage.
4. Les modes de verbalisation sur l'écrit, l'écriture et l'activité scripturale telle que le sujet la pratique.

Cette notion permet donc de mieux cerner les éventuels conflits que peuvent ressentir les sujets vis-à-vis de l'écriture. Ces conflits peuvent être de divers types : la tension, le paradoxe, la disjonction ou la contradiction.

En nous basant sur ce modèle et en l'appliquant au sujet de notre travail, nous pourrions envisager le « rapport à la lecture » chez les élèves. En effet, la manière dont

est étudié le conflit entre les sujets et l'écriture par Barré De Miniac et Guernier nous semble tout à fait applicable à notre problématique.

Nous l'avons déjà expliqué, le livre audio s'adresse à un public large et hétérogène<sup>32</sup>. Il peut s'avérer utile pour les personnes qui sont dans l'incapacité de lire (personnes malvoyantes, analphabètes, etc.), mais également pour les personnes qui sont en conflit avec la lecture. Nombreux sont les adolescents qui sont « fâchés » avec la littérature à cause d'un livre lu par obligation qui n'a pas su toucher leur sensibilité. Certains de ces élèves traineront le souvenir de cette mauvaise expérience toute leur vie, ce qui peut les maintenir éloignés de la lecture. Le livre audio offre à ces personnes la possibilité de renouer avec ce plaisir. Selon Corinne Bouquin (2019, p. 117), il peut « toucher des gens qui ne lisent pas pour les amener à la lecture ». L'audio offre l'opportunité à ces personnes d'aborder la littérature autrement. En mobilisant les quatre dimensions du modèle de Barré De Miniac et Guernier, le livre audio pourrait déconstruire les conceptions et les représentations de la lecture chez les élèves afin d'améliorer leur force d'attachement vis-à-vis de cette activité et atténuer d'éventuels conflits.

De la même manière, l'utilisation du livre audio pourrait avoir un impact positif sur le concept de soi des élèves, ce qui à terme pourrait améliorer leurs compétences à la lecture. Nous approfondirons ce point au chapitre suivant<sup>33</sup>.

## 5. Conclusion

Pour résumer, nous avons constaté que l'écoute différait de la lecture sur de nombreux aspects.

D'abord, l'écoute dépend d'une double subjectivation nécessairement amenée par l'interprétation de la personne qui partage oralement le texte. De plus, elle est auto-rythmée. Les auditeurs n'ont qu'un contrôle très limité sur le rythme du récit, ce qui les empêche de naviguer au sein du texte aussi facilement que les lecteurs. Bien qu'elle soit

---

<sup>32</sup> Voir p. 23-24, , pour plus de détails concernant les intentions des maisons d'édition.

<sup>33</sup> Voir p. 53-54.

un processus de réception aussi actif que la lecture, l'écoute est bien plus exposée aux stimuli environnementaux qui provoquent l'inattention. Par contre, la voix facilite la compréhension et peut permettre aux auditeurs d'accéder à des contenus plus complexes ou non familiers. Enfin, l'écoute est un tout autre processus de réception qui implique d'autres aspects qui peuvent être propices pour permettre à un public « fâché » avec la lecture d'améliorer les perceptions qu'il a de l'activité et de ses propres compétences. C'est donc un excellent moyen pour permettre à ces personnes de renouer avec les plaisirs de la littérature afin qu'un jour ils puissent lire à nouveau (Bouquin, 2019, p. 117).

Avec ces informations, nous pouvons désormais répondre à la question, quelque peu paradoxale, posée par le titre de ce chapitre : non, écouter, ce n'est pas lire. Cependant, l'écoute présente de nombreuses caractéristiques qui permettent de penser qu'elle peut être considérée comme un processus de réception d'informations tout aussi efficace que la lecture. D'ailleurs, comme nous l'avons vu dès le premier chapitre, la voix a été au centre de la littérature durant des siècles. Des figures littéraires telles que Madame de Sévigné ou Flaubert ne cachaient point leur plaisir d'entendre leurs œuvres littéraires favorites. Il est regrettable de constater qu'aujourd'hui ce plaisir ne soit valorisé que par une part minoritaire des lecteurs.

Le plus important nous semble être que les lecteurs et auditeurs aient conscience des avantages et désavantages de la lecture et de l'écoute, afin de pouvoir en user de la manière qui leur convient le mieux. Afin d'atteindre cet objectif, le prochain chapitre recensera une série d'aspects pédagogiques spécifiques à l'utilisation du livre audio et de la lecture à voix haute.

## CHAPITRE 4 : les aspects pédagogiques

L'objectif de ce chapitre sera de présenter les aspects pédagogiques de l'utilisation de l'audio en nous basant sur les différences qui ont été établies précédemment.

Bien que le sujet principal de ce travail soit le livre audio, certaines des références que nous utiliserons auront pour thème la lecture à voix haute, qui est bien plus étudiée, si nous estimons que les aspects étudiés sont pertinents. Nous pourrions notamment utiliser des études qui considèrent la lecture à voix haute en classe, où les aspects qui différencient le livre audio de l'écoute d'une lecture à voix haute (la mobilité, la possibilité de faire d'autres activités en même temps) se font moins ressentir.

Certaines des études que nous emploierons pour appuyer nos propos ont été réalisées dans des écoles primaires ou avec des enfants. Des concepts tels que la littératie traitent généralement des capacités de compréhension à la lecture chez les plus jeunes. Nous estimons néanmoins que les résultats de certaines de ces études sont pertinents dans le cadre de ce travail et, dans une certaine mesure, applicables à des adolescents et de jeunes adultes. C'est pourquoi nous utiliserons, par exemple, une étude de Whittingham (2013) qui a démontré l'impact positif de l'utilisation de livres audio sur la compréhension et l'attitude envers la lecture dans une école primaire. L'impact positif que le livre audio a eu sur ces enfants peut, selon nous, tout à fait s'appliquer à des adolescents s'il est employé de manière adaptée. Les problèmes de compréhension, de capacité de lecture et d'attitude envers la lecture sont des problèmes observables à tout âge. Les personnes éprouvant ce genre de difficultés adoptent généralement des stratégies d'évitement qui mènent à les entretenir. Cependant, il n'est jamais trop tard pour y remédier, c'est pourquoi nous pensons que les études qui démontrent des effets positifs sur des enfants peuvent être adaptées pour convenir à des personnes plus âgées.

Ce chapitre est structuré parallèlement au précédent : chaque aspect de l'écoute qui a été abordé ultérieurement (rythme, concentration, compréhension, concept de soi) sera développé afin de démontrer les avantages et inconvénients qu'il implique sur le plan pédagogique.

# 1. Le rythme

Nous avons constaté que les auditeurs n'accédaient au rythme interne du texte qu'à travers l'interprétation de la personne qui en fait la mise en voix et qu'ils avaient moins de contrôle sur le rythme du récit que les lecteurs.

Certains chercheurs critiquent vivement ces aspects. Birkerts (1994) qualifie de tyrannique la voix qui donne la lecture, car, selon lui, celle-ci ferait taire la voix qui anime notre intériorité lors d'une lecture avec les yeux. Il rejoint l'opinion qui considère l'écoute comme une réception passive du récit en affirmant que le livre audio imposerait tout (rythme, timbre, inflexion) à l'auditeur captif. Il compare cette passivité à celle ressentie en regardant la télévision.

On ne peut nier l'influence de la voix sur l'expérience des auditeurs. Lange, Thiele et Kuijpers, dans l'étude que nous avons déjà citée concernant l'état d'absorption<sup>34</sup>, concluent effectivement que la contribution acoustique du lecteur à voix haute affecte l'expérience d'absorption des auditeurs (Lange et al., 2020). Cependant, Pamela Varley (2002), journaliste à l'école d'administration publique de l'université Harvard (John F. Kennedy School of Government), répondra directement aux critiques de Birkerts en affirmant que l'auditeur, bien qu'il dépende de la voix d'un lecteur, n'est pas soumis à celle-ci pour autant. L'auditeur conserve un esprit critique vis-à-vis de l'interprétation du texte. Les enfants mêmes, qui sont encore en voie d'améliorer leur esprit critique, savent s'ils aiment l'interprétation d'une lecture :

The eleven-year-old daughter of a colleague reports that she did not like an audiobook she heard in class, because the voices were dreary. « They're not as nice as the voices in my head », she says<sup>35</sup> (Varley, 2002, p. 257).

C'est, selon elle, une opportunité de développer cet esprit critique et cela démontrerait à quel point l'auditeur n'est pas captif de l'écoute d'un récit. La voix qui le

---

<sup>34</sup> Voir p. 32-33.

<sup>35</sup> Traduction personnelle : « La fille de onze ans d'un collègue rapporte qu'elle n'a pas aimé un livre audio qu'elle a entendu en classe, car les voix étaient mornes. "Elles ne sont pas aussi chouettes que les voix dans ma tête", dit-elle ».

lit tout haut n'est qu'un médiateur qui propose une interprétation et donne à l'auditeur l'occasion de réfléchir sur sa propre conception du texte.

Au-delà de cette critique de l'interprétation, Birkerts (1994) déplore les effets de la cadence auto-rythmée de l'écoute. En effet, celui-ci confesse qu'il n'avait jamais eu conscience d'avoir autant besoin de la liberté de ralentir, accélérer ou arrêter la lecture avant sa première écoute d'un livre audio. Cette liberté n'est pas envisageable en cas d'écoute d'un récit :

Reading, because we control it, is adaptable to our needs and rhythms. We are free to indulge our subjective associative impulse; the term I coin for this is deep reading. Deep reading is the slow and meditative possession of a book. [...] Deep listening is rarely an option. Our ear, and with it our whole imaginative apparatus, marches in lock-step to the speaker's baton<sup>36</sup> (Birkerts, 1994).

Selon ce raisonnement, la cadence imposée de l'écoute empêcherait les réflexions approfondies des auditeurs qui, s'ils s'y essayaient, perdraient le fil du récit. Kuzmicova (2016) admet ce problème, mais souligne que cette cadence auto-rythmée permet également de mettre en valeur certaines caractéristiques du récit :

Audiobooks redirect our theoretical attention to features of the narrative experience that cater to its other functions. Rather than stimulating systematic reflection, these features serve purely hedonistic purposes such as daydreaming or, more generally, aesthetic pleasure across sensory modalities. [...] I will further argue that these features are to some degree properly functional, i. e., beneficial to the recipient<sup>37</sup> (Kuzmicova, 2016, p. 218).

Par *hedonistic*, nous comprenons : « qui cherche à maximiser le plaisir ». Nous avons déjà eu l'occasion de parler du plaisir du destinataire qui est une notion souvent

---

<sup>36</sup> Traduction personnelle : « La lecture, parce que nous la maîtrisons, s'adapte à nos besoins et à nos rythmes. Nous sommes libres de nous livrer à notre impulsion associative subjective ; le terme que j'invente pour cela est une lecture profonde. La lecture profonde est la prise lente et méditative d'un livre. [...] L'écoute profonde est rarement une option. Notre oreille, et avec elle tout notre appareil imaginaire, marche au pas vers la baguette de l'orateur ».

<sup>37</sup> Traduction personnelle : « Les livres audio redirigent notre attention théorique vers les caractéristiques de l'expérience narrative qui répondent à ses autres fonctions. Plutôt que de stimuler une réflexion systématique, ces caractéristiques servent des objectifs purement hédonistes tels que la rêverie ou, plus généralement, le plaisir esthétique à travers les modalités sensorielles. [...] Je soutiendrai en outre que ces caractéristiques sont dans une certaine mesure tout à fait fonctionnelles, c'est-à-dire bénéfiques pour le destinataire. »

omise et pourtant au centre de son expérience. Par ces propos, Kuzmicova souligne que la cadence auto-rythmée de l'écoute, bien qu'elle limite les réflexions approfondies, permet de soutenir d'autres caractéristiques liées aux plaisirs esthétiques qui sont autrement bénéfiques aux auditeurs.

Cette remarque de Kuzmicova fait écho aux propos de Lösener (2019, p. 64) concernant les aspects poétiques et esthétiques de la lecture qui sont, selon lui, trop souvent ignorés. L'omniprésence de la lecture silencieuse et de la lecture-information a petit à petit détaché le destinataire du rythme naturel de la prose, le rythme de la voix. Bien que ce phénomène soit observable en tout lieu, le milieu scolaire en est un exemple si flagrant qu'il est difficile de ne pas le mentionner. Malheureusement, les élèves, qui sont amenés à lire différentes œuvres littéraires dans le cadre de leur cours de français, lisent souvent en étant pressés par le temps et avec pour objectif final la réussite d'un test à venir. Ces conditions peuvent pousser les jeunes lecteurs à privilégier une lecture-information, une lecture de biais qui scanne le texte à la recherche d'informations susceptibles d'octroyer une bonne note, une lecture qui occulte le rythme original de la prose et sa dimension vocale (Lösener, 2019, p. 65). C'est un problème qui est soulevé dans le monde entier, comme le suggère cette remarque du Professeur David Pearson, doyen de la Graduate School of Education de l'Université de Californie à Berkeley (Wilde, 2007) :

People are so desperate to raise test scores that we could well end up with a nation of kids who can pass tests but can neither read critically nor enjoy the act of reading itself<sup>38</sup>.

Il est navrant de constater à quel point il est difficile pour les élèves de dépasser cette habitude, même dans le cadre du cours de français, qui est souvent le seul cours où la lecture a l'occasion d'être plus qu'un simple processus cognitif d'extraction de sens.

Avec le livre audio, ce genre de conduite n'est pas permis : la voix du comédien est vectrice du texte et de son sens. Elle donne l'occasion au destinataire de renouer avec l'aspect poétique de la lecture, si cher au didacticien Lösener et à madame Fouque.

---

<sup>38</sup> Traduction personnelle : « Les gens sont si désespérés d'augmenter les résultats des tests que nous pourrions bien nous retrouver avec une nation d'enfants qui peuvent passer des tests, mais ne peuvent ni lire de manière critique ni apprécier l'acte de lire lui-même. »

## 2. La concentration

Nous avons montré précédemment que l'écoute était un moyen de réception qui nécessitait une concentration active, au même titre que la lecture, mais également qu'elle était plus sujette aux stimuli visuels environnementaux. Si les stimuli environnementaux sont nombreux, l'inattention a toutes les chances d'être accrue. Ceci est un inconvénient non négligeable étant donné que la concentration est notamment un facteur de compréhension important (Wolfgramm et al., 2016, p. 34).

Néanmoins, la raison de cette inattention (la possibilité d'agir, de se déplacer tout en écoutant une lecture) offre également des avantages non négligeables.

Le livre audio offre des opportunités de lecture à des moments où la lecture par les yeux serait tout simplement impossible. C'est d'ailleurs une des raisons qui poussent les nouveaux venus à faire leur première écoute (Bonnstädter, 2022). Les auditeurs écoutent régulièrement leurs livres audio préférés tout en réalisant d'autres tâches qui ne requièrent pas l'intégralité de leur concentration : ménage, sport, transport, etc.

Ces nouvelles opportunités permettent aux personnes qui ont peu de temps (ou qui estiment d'autres activités plus dignes de celui-ci) de trouver quelques plages horaires à accorder à la littérature. Ces personnes peuvent être de grands lecteurs qui cherchent à augmenter le temps qu'ils allouent à la lecture. On remarque d'ailleurs que ceux qui se mettent aux livres audio ont tendance à l'utiliser en complément de leurs lectures de livres imprimés (Aron, 1992, p. 21). Le livre audio ne remplace donc généralement pas leurs habitudes préexistantes.

Les personnes qui ne lisent pas profitent bien évidemment de cet avantage, elles aussi. Lorsqu'elles sont à leur domicile, les tentations qui les maintiennent éloignées de la littérature sont nombreuses. N'importe quelle activité quelque peu ludique serait un choix facile face à un livre, pour une personne qui ne lit jamais. Cependant, certains moments de la journée ne sont pas propices à autre chose que l'écoute. C'est durant ces périodes qu'un nouvel auditeur écoutera ses premiers livres audio. Si ces premières expériences le convainquent, alors le temps qu'il alloue à la littérature croîtra



probablement. De fil en aiguille, une personne qui ne lisait jamais peut, en utilisant le livre audio occasionnellement, renouer de plus en plus avec le plaisir de la littérature jusqu'à peut-être retrouver l'envie de lire un livre.

Les études qui démontrent l'impact de l'utilisation d'un livre audio au quotidien sur la concentration et la compréhension du récit n'existent pas ou peu. Et la plupart des études qui ont pour sujet la concentration ou la compréhension sont dans l'obligation de procéder dans un contexte expérimental, bien plus propice à la concentration. Il est donc difficile d'estimer à quel point la concentration de l'auditeur moyen est affectée par l'utilisation d'un livre audio, par exemple, en déplacement.

### 3. La compréhension

De nombreuses études, menées dans les années 70 et 80, se sont attelées à comparer lecture et écoute en fonction de divers facteurs, dont la compréhension (Jablonski, 2017). En récapitulant plus de 70 de ces études, Jahandarie (1999) conclut avec ces mots :

To summarize, the general pattern of findings among younger and poorer readers indicates a comprehension and recall superiority for both listening and oral reading over silent reading and reading while listening. With more skilled groups of readers, silent reading becomes superior to listening and oral reading<sup>39</sup>.

De nombreux types de réceptions différents sont nommés dans ce commentaire. Nous avons eu à plusieurs reprises l'occasion de parler d'écoute (*listening*) et de lecture silencieuse (*silent reading*).

La lecture orale (*oral reading*) désigne une lecture oralisée pour soi-même. Cette pratique se base sur l'idée que l'articulation, au même titre que la voix, soutient la compréhension. Selon Lösener (2019, p. 63), l'efficacité de cette méthode est démontrée

---

<sup>39</sup> Traduction personnelle : « Pour résumer, la tendance générale des résultats chez les lecteurs plus jeunes et moins qualifiés indique une supériorité de compréhension et de remémoration pour l'écoute et la lecture orale sur la lecture silencieuse et la lecture en écoutant. Avec des groupes de lecteurs plus qualifiés, la lecture silencieuse devient supérieure à l'écoute et à la lecture orale ».

par le phénomène, souvent inconscient, de subarticulation : des micromouvements de l'appareil articulatoire qui accompagnent la lecture silencieuse. Cette subarticulation gagnerait en intensité lorsque le texte se fait plus difficile. « Je ne peux comprendre à la lecture que ce que je suis capable de prononcer », conclut Lösener (2019, p. 63).

Jahandarie (1999) mentionne également la pratique qu'elle décrit comme *reading while listening*. Plus communément appelée *listening while reading* (LWR), elle consiste, comme son nom l'indique, à lire un texte tout en l'écoutant. Nous aurons l'occasion de reparler de cette méthode lorsque nous parlerons des applications concrètes de l'utilisation du livre audio en classe<sup>40</sup>.

Selon les observations de Jahandarie (1999), la lecture orale et l'écoute avantageraient la compréhension des destinataires qui ont des difficultés avec la lecture. Alors que la compréhension des bons lecteurs est avantagée par la lecture silencieuse. Ces observations sont confirmées par d'autres études plus récentes. Il semblerait donc que le public qui profite le plus des avantages du livre audio en termes de compréhension soit un public éprouvant des difficultés à la lecture.

Nous avons déjà eu l'occasion de constater que la voix permettait une compréhension plus aisée des contenus complexes. De manière plus large, nous nous intéresserons ci-après à la conséquence de l'utilisation des livres audio sur la capacité de lecture des lecteurs en difficulté.

Selon Frank Serafini (2004), professeur adjoint de littératie et de littérature pour enfants à l'Université du Nevada, le livre audio aurait de nombreux bienfaits sur les compétences de compréhension des jeunes et moins jeunes lecteurs. En plus de leur fournir des démonstrations de lecture fluide, le livre audio permettrait de distinguer les personnes éprouvant des difficultés à la lecture des mots (première étape de la lecture de textes imprimés) des personnes qui ont des difficultés avec le décryptage du sens du texte (seconde étape).

Avec le livre audio, les lecteurs en difficulté peuvent se concentrer sur le sens du récit et non plus sur le décodage des mots. La suppression de cette contrainte permet une focalisation très positive sur le sens derrière les mots d'un auteur. Cela donne l'occasion

---

<sup>40</sup> Voir p. 82-83.

à de nombreux élèves, y compris ceux qui ont des besoins spéciaux, de découvrir les mêmes livres que les autres élèves (Wolfson, 2008, p. 110). Cet avantage, également signalé par Corinne Bouquin (2019, p. 118), permettrait aux auditeurs d'accéder à des narrations « plus complexes, plus littéraires, qui auraient pu être déroutantes lors d'une lecture silencieuse ». L'exploration de ces nouveaux horizons fournirait l'occasion d'étendre leur vocabulaire. Beers (1998, p. 33) insiste sur l'importance de cet atout pour les adolescents qui ont des lacunes en lecture :

The use of audiobooks with struggling, reluctant, or second-language learners is powerful since they act as a scaffold that allows students to read above their actual reading level. This is critical with older students who may still read at a beginner level. While these students must have time to practice reading at their level, they must also have the opportunity to experience the plot structures, themes, and vocabulary of more difficult books<sup>41</sup>.

Une étude dont l'objectif était d'observer l'impact de l'utilisation du livre audio sur les capacités de lecture de lecteurs en difficulté a rencontré un franc succès. Menée par le professeur Jeff Whittingham (2013), elle consistait à implanter un club de livres audio dans une bibliothèque scolaire et à organiser hebdomadairement une réunion où les participants, des élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> primaire en difficulté, avaient l'occasion de discuter de livres audio et de faire des recommandations à leurs pairs. Après une année scolaire, des résultats significatifs ont été observés (2013, p. 15) :

The analysis of Arkansas Reading Benchmark Exam scores revealed a significant increase. Additionally, the quantitative analysis, and qualitative feedback from students, parents, and teachers revealed that the use of audiobooks embedded within a book club that was a school library program made a difference in the lives of the student involved in the study. Thus, both research questions led the researchers to proclaim the use of audiobooks with struggling readers a success<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Traduction personnelle : « L'utilisation de livres audio avec des apprenants en difficulté, réticents ou de langue seconde est puissante, car ils agissent comme un outil d'accompagnement qui permet aux étudiants de lire au-dessus de leur niveau de lecture réel. Ceci est essentiel avec les élèves plus âgés qui peuvent encore lire à un niveau débutant. Bien que ces élèves doivent conserver du temps pour pratiquer la lecture à leur niveau, ils doivent également avoir la possibilité de découvrir les structures de l'intrigue, les thèmes et le vocabulaire de livres plus difficiles ».

<sup>42</sup> Traduction personnelle : « L'analyse des scores de l'Arkansas Reading Benchmark Exam a révélé une augmentation significative. De plus, l'analyse quantitative et les commentaires qualitatifs des élèves, des parents et des enseignants ont révélé que l'utilisation de livres audio intégrés dans un club de lecture qui

En plus de constater, chez les élèves, une nette amélioration au niveau des capacités de compréhension, les chercheurs ont pu observer une attitude plus positive envers la littérature.

Cet avantage de compréhension à l'écoute peut permettre aux élèves en difficultés de « rattraper le train ». Les lacunes accumulées au fil des années peuvent maintenir certains d'entre eux à l'écart des conversations et des débats qui découlent de lectures scolaires. Le livre audio peut leur offrir l'occasion de réintégrer ces discussions et, sur le long terme, leur permettre de s'améliorer jusqu'à combler les lacunes de compréhension qu'ils avaient autrefois, comme en témoigne l'extrait suivant. Il s'agit d'une déclaration d'un élève, Éric, qui, pour compenser sa faible compréhension à la lecture, écoute un livre tout en le lisant (Beers, 1998, p. 33) :

I hate those baby books. That's why I like listening to books and following along. Then I can be in the same discussion as everyone else in my class. Just 'cause I got problems with my skills doesn't mean I don't have opinions about stuff<sup>43</sup>.

La méthode qu'il emploie est le *Listening while reading* que nous avons déjà présenté et dont nous aurons l'occasion de reparler.

En nous basant sur ces études et témoignages, nous pouvons désormais affirmer que, si l'objectif est de faire des élèves des lecteurs à vie, capables d'interagir avec un livre, de comprendre son contenu, d'être critiques, d'utiliser leur imagination, de faire des liens avec d'autres œuvres, alors le livre audio peut les aider tout en développant leur compétence à l'écoute (Clark, 2007).

Les meilleurs lecteurs peuvent également profiter des avantages du livre audio. À l'aide de celui-ci, ils peuvent se montrer plus aventureux concernant leurs choix de lecture. Nous avons remarqué, lors de nos analyses de marché, que la part de contenu non fictionnel était bien plus importante en format audio qu'en format imprimé<sup>44</sup>. On peut émettre l'hypothèse que ceci serait le résultat de l'apport de la voix. Le contenu non

---

était un programme de bibliothèque scolaire faisait une différence dans la vie de l'élève impliqué dans l'étude. Ainsi, les deux questions de recherche ont conduit les chercheurs à proclamer que l'utilisation de livres audio avec des lecteurs en difficulté était un succès ».

<sup>43</sup> Traduction personnelle : « Je déteste ces livres pour bébés. C'est pourquoi j'aime écouter des livres et les suivre. Ensuite, je peux être dans la même discussion que tout le monde dans ma classe. Ce n'est pas parce que j'ai des problèmes avec mes compétences que je n'ai pas d'opinion sur des choses. »

<sup>44</sup> Voir p. 14-15.

fictionnel, souvent destiné à instruire, peut paraître complexe et effrayant aux non-initiés. Le livre audio accorde aux lecteurs une aide supplémentaire, la voix, qui peut les soutenir lors de la découverte d'un contenu non familier et difficile.

#### 4. Le concept de soi académique

Comme nous l'avons vu précédemment, un niveau insuffisant en compétence de lecture peut avoir un grand impact sur le concept de soi des élèves (Bong & Skaalvik, 2003) et peut les amener à entrer dans un cercle vicieux puisque ce concept de soi négatif affecte lui-même la compétence en lecture. Insatisfait ou honteux de sa capacité à lire et comprendre un texte, un élève risque de faire le choix d'éviter les conversations à propos d'une lecture. En effet, selon les théories des buts d'accomplissement, un élève qui poursuit un but de performance, c'est-à-dire un élève qui cherche à vérifier et démontrer la qualité de ses compétences, cherchera également à éviter de démontrer son « incompétence » et aura tendance à fuir les situations complexes, voire à se désinvestir des situations d'apprentissage (Fagnant, 2021). Or, les conversations à propos d'une lecture, en plus d'être des opportunités d'apprentissage manquées, sont, pour les élèves, des occasions de s'exprimer et de démontrer leurs capacités de réflexion (Beers, 1998, p. 34). Un élève en difficulté qui ne participe pas à ce genre d'exercices durant une durée prolongée laisse se creuser l'écart entre ses compétences et celles de la classe.

L'audio transmet aux auditeurs le contenu d'un texte tout en évitant le décryptage qu'implique une lecture. Cela peut permettre aux lecteurs en difficulté de participer aux conversations concernant un livre, ce qui devrait leur rendre confiance en leurs capacités (Wilde, 2007). Beers (1998, p. 32), dans le cadre d'une enquête, a recueilli les témoignages de plusieurs professeurs et élèves qui ont fait l'expérience de l'écoute de contenu narratif. Ce témoignage d'une professeur qui autrefois peinait à susciter l'intérêt de ses élèves pour la littérature confirme ces propos :

I decided one day not to have them read, but to read to them. So I began reading *The Seance* by Joan Lowery Nixon (Laurel Leaf, 1981). After about 15 minutes everyone was still. Everyone was listening. That hadn't happened all year ; so, I read all period.

The next day, I read to them again. For a solid week I read every day to them. That's all I did, all period. We finished the book about halfway through the class on Friday and for the rest of the class those students did something I had never seen them do : They talked about the book. What they liked, didn't liked, didn't understand<sup>45</sup>.

Nous ne commenterons que brièvement le choix de lire entièrement un livre à voix haute. Ce genre de pratiques ne correspond pas aux standards établis par les prescrits actuels et doit s'avérer particulièrement éprouvant pour la voix du lecteur. L'écoute de formats courts (extraits ou poèmes) est sans aucun doute plus adaptée aux activités recommandées en classe. L'utilisation d'un livre audio est sans doute plus adaptée dans ce type de situation pour épargner la voix, mais également parce qu'il a déjà été observé que les élèves pouvaient être plus attentifs quand le professeur était également en position d'auditeur et non de lecteur<sup>46</sup> (Beers, 1998, p. 32).

De cet extrait, nous retenons surtout la fin : la conversation entre les élèves après la lecture. Le professeur insiste sur le fait que cela n'avait jamais eu lieu auparavant. Plusieurs aspects de l'écoute peuvent expliquer ce changement d'attitude envers la littérature et bien que cet extrait ait pour sujet une lecture à voix haute, nous pensons que le livre audio peut tout à fait susciter les mêmes effets. Le premier, déjà abordé lors de ce chapitre, est que l'écoute permet une meilleure compréhension du sens du texte pour les élèves en difficulté. Le second est que l'écoute du livre rend l'activité collective. Les élèves sont invités à s'imprégner du texte ensemble et à réagir à chaud aux émotions éprouvées lors de sa lecture. Nous aborderons plus amplement cet aspect collectif de l'écoute lors d'un prochain chapitre.

Quelle que soit la raison, il est évident que l'écoute permet aux lecteurs en difficulté de donner leur opinion et de démontrer leurs capacités d'analyse lors d'exercices auxquels ils n'ont pas l'habitude de participer activement. Le sentiment de ne

---

<sup>45</sup> Traduction personnelle : « J'ai décidé un jour de ne pas leur faire lire, mais de leur lire. J'ai donc commencé à lire *The Seance* de Joan Lowery Nixon (Laurel Leaf, 1981). Après environ 15 minutes, tout le monde était calme. Tout le monde écoutait. Cela n'était pas arrivé de toute l'année ; donc, j'ai lu durant toute la période.

Le lendemain, je leur ai lu à nouveau. Pendant une bonne semaine, je leur ai lu tous les jours. C'est tout ce que j'ai fait, toute la période. Nous avons terminé le livre à peu près à la moitié du cours vendredi et pendant le reste du cours, ces élèves ont fait quelque chose que je ne les avais jamais vus faire : ils ont parlé du livre. De ce qu'ils ont aimé, n'ont pas aimé, n'ont pas compris ».

<sup>46</sup> Cette hypothèse se base sur une observation et n'a pas été prouvée de manière scientifique.

pas pouvoir donner son opinion à cause d'une lacune peut s'avérer très frustrant comme l'a déjà démontré le témoignage d'Éric, cet élève qui utilise le LWR pour suivre les lectures en classe (Beers, 1998, p. 33) : « Just 'cause I got problems with my skills doesn't mean I don't have opinions about stuff ». La réintégration de ces lecteurs dans la conversation par l'emploi de l'audio est un excellent moyen de leur redonner confiance en leurs capacités, les motiver et leur démontrer qu'il est possible de prendre du plaisir en lisant.

## 5. Conclusion

L'écoute est un type de réception dont les spécificités doivent être comprises, afin de pouvoir profiter du plein potentiel de ses avantages tout en limitant l'impact de ses inconvénients. Lors de ce chapitre, nous avons pu constater que ces particularités permettent d'aborder la littérature d'une manière nouvelle.

L'auditeur dépend d'un intermédiaire pour atteindre le texte. Le lecteur prête sa voix et donne son interprétation du rythme du texte. Ceci est un fait généralement admis, cependant, les effets de cette double subjectivation (pour reprendre les termes de Meschonnic) sont une source de débat. Pour certains, cela rendrait l'auditeur passif et victime d'une forme de tyrannie vocale (Birkerts, 1994). Pour d'autres, cela donne l'occasion aux auditeurs d'étayer leur esprit critique et de se questionner sur leur propre interprétation du rythme interne du texte (Varley, 2002). En outre, selon Lösener (2019, p. 65), la voix et son rythme permettent de renouer avec la vraie cadence de la prose.

Ensuite, nous avons constaté que l'écoute était plus affectée par les stimuli environnementaux que la lecture. Cela peut engendrer une concentration plus difficile. Or l'écoute dépend grandement de la concentration pour la compréhension (Wolfgramm et al., 2016, p. 34), ce qui est un inconvénient important.

De plus, il a été montré que l'écoute d'un texte pouvait avoir des effets positifs pour la compréhension de celui-ci. Cette affirmation se vérifie en particulier avec les lecteurs qui ont des difficultés (Jahandarie, 1999). Les bons lecteurs peuvent ressentir

l'écoute comme un frein à leur bonne compréhension. Néanmoins, l'écoute permet à tous d'accéder plus facilement à du contenu d'un niveau de complexité plus élevé.

Enfin, l'écoute donne aux personnes « fâchées » avec le livre la possibilité de renouer avec la littérature ; notamment en contournant d'éventuelles lacunes de compréhension à la lecture. Dans un contexte scolaire, cela peut permettre aux élèves en difficulté de réintégrer la conversation concernant les lectures, ce qui, en plus d'améliorer leur attitude envers la littérature, leur rend confiance en eux, et pourrait à terme améliorer leurs compétences (Whittingham et al., 2013).

Pour toutes ces raisons, nous pouvons affirmer que l'écoute est un moyen de réception efficace pour aborder un contenu narratif et que, dans ce cas, l'utilisation de l'audio peut s'avérer une méthode pertinente dans cet objectif. Néanmoins, il est important d'avoir conscience des inconvénients qui ont été abordés dans ce chapitre, afin d'employer ces méthodes consciencieusement.

Le livre audio n'est qu'un outil. Il a besoin de personnes informées et avisées pour être employé avec profit. Dans un chapitre ultérieur, nous proposerons, sur la base des éléments qui ont été ciblés lors des précédents chapitres, des applications concrètes pour profiter des nombreux avantages pédagogiques qu'offrent l'écoute et, par conséquent, le livre audio. Avant cela, nous allons consulter les référentiels, afin d'y desceller la place accordée à l'audio.



# CHAPITRE 5 : les référentiels et manuels

Jusqu'ici nous avons étudié la question de l'utilisation de l'audio dans un cadre pédagogique en nous basant sur la littérature scientifique internationale. Dans ce cinquième chapitre, nous nous recentrons sur la Belgique et ses référentiels. En effet, nous allons, dans un premier temps, étudier la place qui est faite à l'audio dans les référentiels. Ensuite, nous analyserons deux collections de manuels afin d'y observer l'emploi de documents sonores au sein de séquences de cours destinées aux élèves de secondaire.

## 1. Les référentiels

Les référentiels sont des documents approuvés par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui ont pour objectif d'explicitier clairement les savoirs, savoir-faire et compétences à travailler en classe avec les élèves (Enseignement.be, s. d.). Ces documents guident les professeurs dans la conception de leurs cours en définissant les contenus et attendus d'apprentissage par discipline, par forme d'enseignement et par degré d'étude. Dans le cadre de ce travail, nous nous concentrerons sur les référentiels destinés au cours de français des deuxième et troisième degrés en section de transition (2018) et qualification (2014).

Avant d'envisager l'utilisation du livre audio dans les classes de français, il est indispensable de consulter ces documents pour vérifier que cet usage est en adéquation avec ce qui est prescrit. Comme on pouvait s'y attendre, aucune mention explicite du livre audio n'est faite dans les documents, néanmoins plusieurs sujets qui y sont abordés font écho aux précédents chapitres.

### 1.1. Moyens de réception

L'écoute et la lecture sont décrites comme « les deux activités privilégiées par lesquelles on accède à des messages et des informations » (2018, p. 45). Ces deux moyens de réception sont donc placés sur un pied d'égalité lorsqu'il s'agit d'accéder à un contenu

informatif. Il y est également indiqué que l'écoute comme la lecture sont des activités de production de sens (compréhension et interprétation) et de valeurs (appréciation). Cette distinction entre compréhension et appréciation rappelle la distinction entre lecture-information et lecture-écoute qui avait été utilisée par le didacticien Lösener (2019). En effet, la compréhension dépend de la faculté des élèves à saisir le sens d'un texte et, pour rappel, la lecture-information est un processus purement cognitif d'extraction de sens (Lösener, 2019, p. 64). À l'inverse, la lecture-écoute se soucie plutôt de l'aspect poétique du texte qui peut notamment influencer l'appréciation des lecteurs.

Lösener déplorait l'omniprésence de la lecture-information dans le contexte scolaire. L'oubli total de l'aspect poétique de la lecture se ressent même dans cette définition donnée par le PISA (2001, p. 71) :

Lire est un processus très complexe d'extraction du sens qui combine un grand nombre d'opérations. Au niveau inférieur, lire revient à reconnaître les lettres et les mots, et à en saisir la signification. Au-dessus de ce niveau, la lecture consiste à établir des relations sémantiques et syntaxiques entre les phrases au premier degré. Et, au niveau supérieur du texte, il s'agit d'intégrer des phrases en unités de sens et de construire une représentation mentale cohérente de la signification du texte.

Le texte n'est ici considéré que comme une unité dont le récepteur doit déchiffrer le sens. Il n'est nullement question d'émotions ou d'une quelconque sensation dans cette conception de la lecture. Nous pouvons nous réjouir de constater que, contrairement au PISA, les référentiels n'ont pas omis l'appréciation des élèves concernant les œuvres dont ils prennent connaissance à la lecture ou à l'écoute.

Les productions de sens et de valeurs sont décrites comme le résultat d'une interaction entre trois pôles : le récepteur, le texte et le contexte (2018, p. 45). Nous allons commencer par en faire une brève description. Le récepteur aborde une tâche de lecture ou d'écoute avec ses structures affectives (rapport à la lecture ou à l'écoute, concept de soi, centres d'intérêt...) et ses structures cognitives (connaissances sur le monde, les genres, les œuvres, les langages). Le contexte désigne l'ensemble des éléments qui conditionnent la réception : moment, lieu, projet du récepteur, interactions sociales, projet et mode de réception mobilisés,... Enfin, le texte est un objet social qui résulte d'un acte de communication et qui engage l'intention de son producteur. Au sein des référentiels,

le terme « texte » doit donc être considéré dans un sens plus large qu'à l'accoutumée : il peut être écrit, sonore, iconique, etc.

En respectant cette présentation schématique des activités de réception, nous pouvons représenter l'impact de l'utilisation de l'écoute comme mode de réception sur les différents pôles. Faire le choix d'écouter un texte au lieu de le lire ou tout en le lisant sont des stratégies que le récepteur peut mettre en place consciemment. Il s'agit d'une modification du pôle « contexte ». Comme nous l'avons amplement décrit auparavant, ce choix engendre une série d'effets qui peut influencer positivement sur les structures affectives et cognitives de l'élève : concept de soi, attitude envers la lecture, meilleure compréhension pour lecteurs faibles, etc. Comme l'indique le tableau ci-après, tiré du référentiel (2018), les stratégies à adopter varient en fonction de la nature du texte.

Les stratégies de réception		
Langage écrit	Langage iconique : image fixe ou en mouvement, unique ou multiple	Langage sonore
<p>Assurer la lisibilité, l'audibilité</p> <p>Identifier ou construire un projet de lecture ou d'écoute</p> <p>Identifier le genre* du texte</p> <p>Identifier la situation de communication</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adopter des modalités de lecture<sup>21</sup> :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- intégrale, sélective, de survol,</li> <li>- linéaire, tabulaire, hypertextuelle (navigation en convoquant des niveaux de profondeur),</li> <li>- avec ou sans retour en arrière,</li> <li>- silencieuse ou à voix haute,</li> <li>- lente ou rapide,</li> <li>- avec ou sans annotations, traces (par exemple à l'aide d'un logiciel de référencement),</li> <li>- avec outils de référence (dictionnaire...).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adopter des modalités de lecture :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- directe ou différée (document enregistré),</li> <li>- Intégrale ou sélective (document enregistré avec plages ou chapitres),</li> <li>- avec ou sans retour en arrière,</li> <li>- avec ou sans ralenti (document enregistré),</li> <li>- avec ou sans déplacement du récepteur (image non enregistrée),</li> <li>- avec ou sans agrandissement ou circulation dans l'image (document enregistré),</li> <li>- avec ou sans traces (annotations, enregistrement).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adopter des modalités d'écoute :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- directe ou différée (document enregistré),</li> <li>- intégrale ou sélective (document enregistré avec plages ou chapitres),</li> <li>- avec ou sans retour en arrière (document enregistré),</li> <li>- avec ou sans traces (notes, enregistrement).</li> </ul> </li> </ul>

Tableau des stratégies de réception en fonction du langage du texte, tiré du référentiel de transition 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degré (2018, p. 48).

Ces stratégies, nécessairement conscientes, sont à prendre en compte par le professeur lors de l'élaboration d'un exercice de réception afin de s'assurer de son bon déroulement. On remarque que certains points sont communs à toutes les stratégies. Par exemple, quel que soit le type du texte, il est nécessaire de choisir entre un texte intégral ou un extrait. Il est tout aussi essentiel de s'interroger sur les traces que les élèves doivent conserver lors de la consultation de ces textes. D'autres caractéristiques sont spécifiques à certaines stratégies. Pour les textes iconiques et sonores, il faut choisir entre un document direct ou différé. Ce type de réflexion n'a pas lieu d'être lorsqu'il s'agit d'un texte écrit.

## 1.2. Documents et objets culturels

Les unités d'acquis d'apprentissage (UAA) préconisées par les référentiels se focalisent sur diverses compétences d'analyse et de manipulation de documents ou d'objets culturels. Les élèves sont progressivement amenés à développer ces capacités tout au long de leur scolarité. En fin de parcours, les élèves doivent être capables de justifier leurs réponses (UAA 0), de rechercher une information (UAA 1), de synthétiser et comparer des documents (UAA 2), de défendre une opinion à l'écrit (UAA 3) ou à l'oral (UAA 4), de s'inscrire dans une œuvre culturelle en l'amplifiant, la recomposant ou la transposant (UAA 5) et de relater des expériences culturelles (UAA 6). Ces compétences nécessitent, pour la plupart, la manipulation de documents ou d'œuvres culturelles.

Pour l'UAA 1, par exemple, il est indiqué que les documents dans lesquels les élèves doivent rechercher des informations peuvent être de différents types. Les élèves peuvent notamment être confrontés à des documents multimédias et hypermédias. Pour les élèves en section de transition, il est indiqué explicitement que les documents peuvent également être sonores dès le deuxième degré (2018, p. 13). Pour l'UAA 2, qui consiste en la synthèse de plusieurs documents pour la transmission de connaissances, l'écoute n'est mentionnée qu'au troisième degré de la section de transition (2018, p. 21). L'emploi

de documents sonores est donc approuvé par le référentiel, mais il n'est pas préconisé à tous les niveaux.

Lors de l'apprentissage d'autres UAA, les élèves seront également amenés à utiliser des objets culturels. Ce terme large regroupe des œuvres littéraires et artistiques de types variés. Le référentiel tâche d'en donner une liste non exhaustive (2018, p. 42-43). En guise d'exemples, sont cités les récits de fiction, les textes poétiques, les œuvres théâtrales, mais également les bandes dessinées, la peinture, les affiches, la photographie, la chanson, etc.

Sans surprise, le livre audio n'apparaît pas dans cette liste, mais nous pensons qu'il peut s'y ajouter sans en altérer la cohérence. En effet, nous l'avons vu dès le premier chapitre de ce travail, le livre audio est une transposition orale fidèle d'un texte préexistant. De plus, d'autres œuvres sonores apparaissent dans cette liste, comme la chanson.

### 1.3. Le livre audio toléré ?

En conclusion, bien qu'il ne soit pas mentionné explicitement dans les référentiels, nous pensons que l'emploi du livre audio dans les classes de français est tout à fait adéquat, et ce pour plusieurs raisons.

D'abord, l'écoute est décrite comme un moyen de réception tout aussi essentiel que la lecture (cf. 2018, p. 48). La compréhension à l'écoute est une compétence que les élèves doivent développer au cours de leur scolarisation. Pour ce faire, l'utilisation de documents sonores est prévue pour certaines UAA. Il est nécessaire de rester vigilant néanmoins, car l'emploi de documents sonores dans le cadre de la réalisation des UAA n'est pas toujours préconisé pour tous les publics.

De plus, les référentiels incitent les professeurs à initier les élèves à la diversité de l'art en leur présentant des œuvres de types variés : œuvres littéraires, iconographiques, sonores... Or, l'écoute dans le milieu scolaire est encore trop souvent dominée par l'étude de chansons, malgré l'émergence d'autres types de documents sonores tels que le podcast.

L'utilisation d'un livre audio peut tout à fait s'inscrire dans cet objectif de diversification en proposant un autre type d'objet sonore aux élèves.

L'absence de toute mention explicite du livre audio dans les référentiels pourrait donner l'impression qu'il n'est, au mieux, qu'un outil « toléré » dans les classes de français. Nous pensons que cette absence s'explique par le fait que les référentiels ont été publiés il y a plusieurs années désormais et qu'au moment de leur élaboration, dès 2011, le livre audio n'était pas aussi populaire qu'il peut l'être depuis 2020.

En outre, il n'est pas concevable que tous les outils pédagogiques existants et recommandables soient mentionnés dans des documents qui se veulent facilement consultables et lisibles. L'objectif des référentiels n'est pas d'élaborer une liste exhaustive des moyens à employer en classe, mais d'établir clairement les objectifs à atteindre au cours d'un parcours scolaire pour permettre aux professeurs de maintenir une continuité des apprentissages d'un degré à l'autre, d'une école à l'autre et d'un réseau à l'autre (Enseignement.be, s. d.).

Il n'est donc pas étonnant de ne pas trouver de mention explicite du livre audio dans les référentiels, mais il n'est pas impossible que celui-ci apparaisse dans une version ultérieure, tant cet outil gagne en popularité auprès des élèves et interroge les professeurs.

## **2. Les manuels**

Nous avons désormais une idée claire de la place accordée à l'écoute dans les référentiels, nous allons dorénavant nous questionner sur l'emploi de ce type de réception au sein des manuels scolaires. Les manuels sont des ressources pédagogiques rédigées par des spécialistes (didacticiens, professeurs, etc.) qui ont pour objectif de couvrir le programme scolaire d'un certain niveau ou d'une certaine matière et de fournir des informations, des explications, des exercices pratiques, des illustrations et d'autres supports pédagogiques pertinents (Choppin, 1992). Pour toutes ces raisons, les manuels sont généralement considérés comme des outils en adéquation avec le prescrit et sont utilisés par les enseignants comme guides pour structurer leurs cours et par les élèves comme source de référence et de révision. Dès lors, il nous semble tout à fait légitime

d'analyser, dans ces manuels, la mise en pratique des recommandations des référentiels concernant l'écoute.

Dans le cadre de ce travail, nous nous limitons à l'analyse de deux collections des éditions Van In. La première, destinée à l'enseignement du cours de français aux élèves de section de transition, se nomme « Connexion Français » (Croes et al., 2019 ; Croes et al., 2020 ; Croes et al., 2021). La seconde, destinée à la section de qualification, est « Objectif français pour se qualifier » (Delemazure et al., 2017a ; Delemazure et al., 2017b ; Delemazure et al., 2017c). Ces collections proposent un manuel pour chaque année du cursus scolaire. Dans notre cas, nous nous intéresserons aux manuels qui couvrent les années supérieures (de la quatrième à la dernière année).

En choisissant deux collections d'une même maison d'édition, nous nous attendons à trouver une certaine cohérence dans la manière d'aborder les séquences, même si les auteurs de ces ouvrages et le public visé diffèrent quelque peu. Cette cohérence devrait notamment nous permettre d'observer clairement les différences entre l'utilisation de l'audio en section de transition et de qualification.

Nous allons examiner les emplois des documents sonores dans ces deux collections afin de voir s'ils coïncident avec ce qui est prescrit dans les référentiels. En nous basant également sur ce qui a été dit dans nos précédents chapitres, nous tenterons de déterminer si les manuels se servent des particularités pédagogiques de l'audio afin d'améliorer l'enseignement de certaines compétences.

## 2.1. CD et QR code

Avant de commencer une analyse du contenu des manuels à proprement parler, il nous semblait nécessaire d'aborder brièvement le sujet des méthodes de partage de contenus audio et vidéos dans ceux-ci. Comme nous avons déjà eu l'occasion d'en discuter, auparavant le CD a dominé ce domaine, permettant aux élèves d'accéder à des documents audio ou vidéo en classe ou chez eux, mais depuis plusieurs années la tendance change. En effet, de la même manière que la dématérialisation prend de plus en plus de place dans le marché du livre audio, il est très fréquent de trouver dans les manuels



scolaires récents des méthodes permettant d'accéder à des documents dématérialisés comme le QR code.

Les QR codes, abréviation pour *Quick Response* (réponse rapide), sont des codes-barres qui peuvent être scannés à l'aide d'un smartphone ou d'un autre appareil équipé d'un lecteur de QR codes. Ils ont été créés pour permettre un accès rapide à des informations numériques, des sites web, des vidéos, des messages, des coordonnées, etc. Les manuels les plus récents, comme ceux que nous allons analyser, utilisent cette méthode pour donner accès facilement aux documents vidéos et audio, à l'aide généralement d'une application installable sur smartphone. Cette méthode évite les inconvénients du format physique du CD comme les pertes (un élève qui égare le CD de son manuel perd l'accès à tous les documents de celui-ci). On peut, cependant, signaler que l'emploi des QR codes dans les manuels engendre d'autres inconvénients. C'est une technologie nouvelle, il est donc important de s'assurer que tous les élèves soient familiers avec celle-ci. De plus, les QR codes nécessitent un smartphone et une connexion internet pour être employés, ce qui peut être un obstacle pour les élèves qui n'ont pas ces éléments à disposition.

En conclusion, aucune des méthodes proposées n'est parfaite, néanmoins nous pensons que l'emploi plus fréquent des QR codes est en adéquation avec ce que nous avons pu observer concernant le marché du livre audio : la dématérialisation devient la norme. Il semble donc judicieux de la part des manuels de se tenir à jour en proposant ce type de méthode de partage de documents.

## 2.2. L'audio au sein des manuels

Les manuels utilisent différents types de fichiers sonores en poursuivant différents objectifs que nous tenterons d'éclaircir.

Nous constatons, dans un premier temps, que les documents sonores dans les manuels sont de natures variées. En effet, au-delà de la chanson, qui est couramment employée, on peut trouver d'autres types de documents audio tels que des interviews, des podcasts, des bandes-son de film, etc. Lors de l'écoute de documents musicaux, les élèves

sont généralement invités à s'interroger sur les effets provoqués par la musique. Les documents sonores informatifs sont étudiés pour leur contenu, mais également pour leur forme. Dès lors, les élèves sont amenés à déterminer les caractéristiques essentielles qui assurent l'intelligibilité et la recevabilité d'un document sonore informatif.

Selon la définition que nous avons établie dès le premier chapitre de ce travail, certains des documents employés dans les manuels peuvent être considérés comme des livres audio. Nous approfondirons l'étude de ceux-ci après avoir réalisé une analyse plus globale des séquences.

De nombreuses séquences proposées par les deux collections ont pour tâche finale une production orale. On peut citer en guise d'exemple la séquence du manuel *Connexion Français 4* (Croes et al., 2019, p. 55) qui invite les élèves à transposer un mythe de l'écrit à l'oral, ou la séquence qui demande aux élèves de réaliser une demande orale argumentée dans le manuel *Français pour se qualifier 4* (Delemazure et al., 2017a, p.39). Ces séquences qui visent la maîtrise d'une production orale ont, comme on pourrait s'y attendre, tendance à employer l'audio plus fréquemment. On peut même percevoir une structure récurrente dans la construction de ces séquences et dans leur utilisation des documents sonores.

L'appellation des étapes de cette structure peut varier. Nous ne pouvons nous baser sur les manuels pour nommer chacune d'entre elles puisqu'ils n'analysent pas eux-mêmes la structure de leurs séquences. Nous avons fait le choix de nous baser sur les études préexistantes des didacticiens Noverraz, Dolz et Schneuwly (Noverraz et al., 2001). Ceux-ci ont proposé une structure de séquence, schématisée ci-dessous, construite autour d'une production initiale et en ont présenté les étapes en profondeur (Noverraz et al., 2001, p. 7).

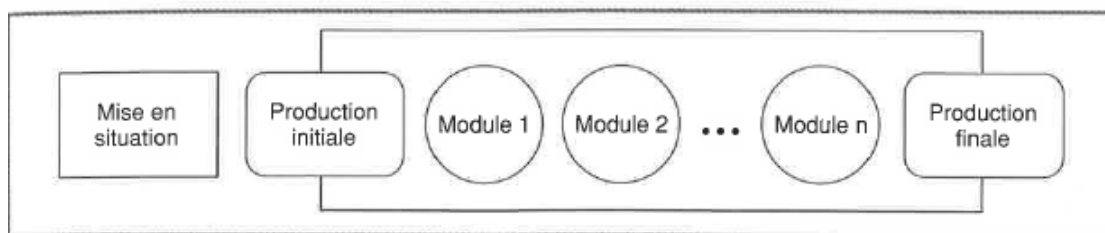


Schéma de la séquence didactique proposée par Noverraz et al. (2001).

Bien que les séquences des manuels que nous étudions ne suivent pas la structure proposée par Noverraz et *al.*, certaines étapes qu'ils décrivent correspondent avec celles que nous avons observées dans les manuels. Il y a évidemment la production finale, qui est l'objectif de toute séquence, mais également ce que Noverraz et *al.* (2001, p. 7-8) appellent la mise en situation et qu'ils définissent comme ceci : « la mise en situation vise à présenter aux élèves un projet de communication qui sera réalisé “pour de vrai” dans la production finale ». Cette étape comprend la présentation d'un problème de communication bien défini et la présentation des contenus des textes à produire. C'est pour ces raisons que nous avons fait le choix de réutiliser certains concepts apportés par Noverraz et *al.* et de les adapter afin qu'ils correspondent à la structure des séquences des manuels que nous étudions.

Les manuels *Connexion Français*, destinés à la section de transition, construisent les séquences qui visent une production orale en plusieurs étapes que nous avons schématisées ci-après.

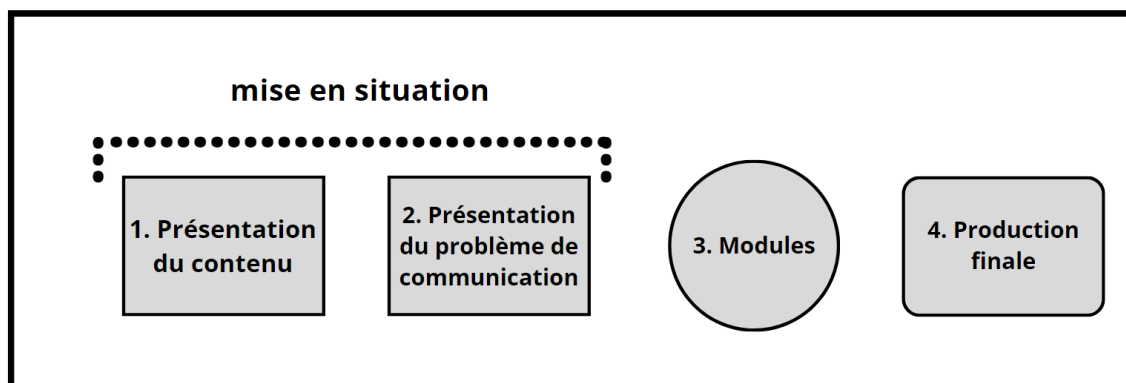
La première étape consiste généralement en la présentation du contenu théorique employé dans la séquence (notions, concepts, théories). Elle présente aux élèves les savoirs qui leur seront nécessaires à la réalisation de la tâche finale.

La deuxième étape fait la présentation du problème de communication de la tâche finale. Cette dernière peut tout aussi bien être un exposé oral (production directe) qu'un enregistrement (production différée). Il est nécessaire d'inculquer aux élèves les spécificités de ces productions. Les référentiels insistent sur l'importance de ces ressources spécifiques que les élèves doivent être capables de « mobiliser indifféremment d'une situation donnée à l'autre » (2014, p. 5).

Ces deux premières étapes correspondent à la mise en situation de Noverraz et *al.* Nous avons fait le choix de les séparer, car elles apparaissaient systématiquement distinctes au sein des séquences des manuels *Connexion Français*.

La troisième étape est une série d'activités d'application et de transfert visant à préparer les élèves à l'évaluation finale. Noverraz et *al.* qualifient ces activités de « modules » qui permettent de « travailler les problèmes apparus dans la première production et de donner aux élèves les outils nécessaires pour les surmonter » (2001, p.

9-10). Malgré l'absence de « première production » dans les séquences des manuels, nous emploierons le terme « modules » pour désigner les activités qui préparent les élèves à la tâche finale. Cette dernière, qui est l'objectif de toute séquence, est la quatrième étape.



*Schématisme de la structure des séquences des manuels « Connexion Français ».*

La structure que nous proposons s'observe dans plusieurs séquences des manuels *Connexion Français* comme la séquence « Nom de Zeus ! », déjà mentionnée, qui a pour tâche finale la mise en voix d'un mythe (Croes et al., 2019). En effet, comme nous l'avons décrit, les premières activités de cette séquence permettent de découvrir les caractéristiques du mythe à travers divers exercices de compréhension (activité 1) et à travers la comparaison de plusieurs mythes (activité 2). La séquence se poursuit en s'intéressant aux caractéristiques d'une bonne lecture à voix haute (activité 3). La dernière activité avant la tâche finale consiste en une série d'exercices qui entraînent les élèves à donner une lecture intelligible et recevable (activité 4). En comparaison à notre schématisation, les activités 1 et 2 correspondent à la présentation du contenu, l'activité 3 à la présentation du problème de communication et l'activité 4 aux modules.

Cette structure est également observable presque à l'identique dans d'autres séquences de la même collection comme nous l'indiquons dans le tableau récapitulatif ci-après. On peut notamment citer la séquence « Exp'Osons » (Croes et al., 2019, p. 81), qui a pour tâche finale l'enregistrement d'un exposé oral prenant la forme d'un commentaire d'audioguide dont le sujet est Molière, ou la séquence « Le grondement d'une foudre »

(Croes et al., 2021, p. 101), qui invite les élèves à réaliser la défense orale d'une position personnelle à la suite d'une discussion concernant *Les Justes* d'Albert Camus.

Nous avons indiqué dans le tableau comparatif ci-après les différentes étapes qui transparaissent à travers les activités des séquences que nous venons de citer.

	Présentation du contenu	Présentation du problème de communication	Modules	Production finale
<b>Nom de Zeus !</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Activité 1</b> : tu découvres les caractéristiques du mythe.</li> <li>- <b>Activité 2</b> : tu compares des mythes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Activité 3</b> : tu définis les contraintes d'une bonne lecture à voix haute (écoute d'un mythe).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Activité 4</b> : tu t'entraînes à la lecture à voix haute.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Consignes</b> : dans tes documents, tu trouveras quatre mythes. Lis la partie de récit que t'attribuera ton professeur.</li> </ul>
<b>Exp'Osons</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Activité 1</b> : tu t'informes sur Molière.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Activité 2</b> : tu découvres les principales caractéristiques d'un commentaire d'audioguide (évaluation d'un commentaire après son écoute).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Activité 3</b> : tu évalues une sélection d'informations.</li> <li>- <b>Activité 4</b> : tu prépares le texte de l'audioguide.</li> <li>- <b>Activité 5</b> : tu t'entraînes à lire le texte de l'audioguide.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Consignes</b> : Ton professeur va t'attribuer une des illustrations sélectionnées pour l'exposition sur Molière. Prépare le commentaire de l'audioguide en sélectionnant les informations adéquates dans le document associé à ton illustration.</li> </ul>
<b>Le grondement d'une foudre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Activité 1</b> : découvrir Albert Camus.</li> <li>- <b>Activité 2</b> : lire <i>Les Justes</i> d'Albert Camus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Activité 3</b> : analyser un exemple de plaidoyer (rhétorique) (écoute d'un plaidoyer).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Activité 4</b> : écrire un plaidoyer.</li> <li>- <b>Activité 5</b> : Oraliser un discours, faire preuve d'éloquence.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Consignes</b> : Reviens à la pièce de théâtre <i>Les Justes</i>. Les actes qui y sont posés par les personnages et leurs idéologies sont assez radicaux. Tu vas t'adresser à la classe comme si elle devait condamner ou innocenter un personnage.</li> </ul>

Comme nous pouvons le constater dans le tableau, l'utilisation de l'audio dans ce type de séquence se fait généralement lors de la deuxième étape, la présentation des caractéristiques de la forme de la production orale. En effet, le document sonore est alors employé comme un exemple (ou contre-exemple) de la production finale attendue. L'écoute d'un modèle à ce moment précis de la séquence permet aux élèves de savoir ce qu'on attend d'eux ou de mettre en évidence les erreurs communes à éviter. On peut, par exemple, écouter la lecture d'un mythe dans la séquence « Nom de Zeus ! » avant de se demander si celle-ci répond aux exigences d'une lecture expressive et intelligible (Croes et al., 2019, p. 65). Il en va de même pour les autres séquences mentionnées. Dans celle portant sur l'audioguide, les élèves sont amenés à écouter plusieurs exemples et à critiquer leur contenu et leur forme sur la base des caractéristiques établies auparavant. Certains de ces exemples, intentionnellement inexacts, démontrent l'importance du rythme de la lecture pour l'intelligibilité (Croes et al., 2019, p. 65). De la même manière, un exemple audio de plaidoyer est proposé aux élèves qui réalisent la séquence « Le grondement d'une foudre ». Cette dernière est destinée à des élèves en dernière année. Dès lors, on remarque que l'exemple en question est plus long (15 minutes) que ceux que nous avons déjà cités (Croes et al., 2021, p. 119). L'écoute d'un extrait aussi long entraîne nécessairement des difficultés telles que la prise de note en vue de répondre aux questions d'analyse.

Nous nous interrogeons sur les raisons qui expliquent la présence des documents sonores presque exclusivement lorsqu'il s'agit de présenter les caractéristiques du genre oral de la tâche finale. Certes, ils fournissent d'excellents exemples d'éléments propres à l'oral qui sont à prendre en compte lors d'une tâche finale (ton, débit de parole, volume de la voix, etc.). Cependant, comme nous avons pu le décrire longuement dans les chapitres précédents, l'audio a des qualités qui peuvent s'avérer utiles à d'autres moments d'une séquence.

Dans les manuels *Objectif Français pour se qualifier*, la structure que nous venons de décrire apparaît presque à l'identique. Nous avons constaté deux différences principales. La première est la distinction entre les deux premières étapes qui est moins marquée. La présentation du contenu et du problème de communication se confondent,

ce qui les rapproche de la notion de « mise en situation » que présentent Noverraz et al. dans leur propre structure. On observe notamment ce phénomène dans une séquence comme « demandez et vous recevrez », destinée à des élèves de 4<sup>e</sup> de qualification, qui a pour tâche finale une demande orale asymétrique (Delemazure et al., 2017a, p. 19). Cette séquence débute avec l'écoute de plusieurs demandes orales formulées par d'autres élèves. En comparant ceci avec la structure que nous avons observée dans les manuels *Connexion Français*, cela signifierait que cette séquence commence avec la deuxième étape. Ce phénomène s'observe en particulier dans le manuel destiné aux élèves de 4<sup>e</sup> année de qualification. Ceci pourrait simplement s'expliquer par le fait que ce type de séquence se base sur moins de contenu théorique et commence donc avec la présentation du problème de communication.

La seconde différence que nous avons constaté concerne la présentation du problème de communication dans les séquences d'*Objectif français pour se qualifier*. Ces manuels sont moins systématiques concernant l'utilisation de documents sonores lors de séquences visant une production orale. En effet, prenons pour exemple la séquence « humain, trop humain ? » dont la tâche finale implique la lecture d'un discours face à la classe (Delemazure et al., 2017c). Afin de préparer les élèves à ceci, plusieurs discours sous forme écrite sont donnés en exemple, mais aucun document sonore n'est utilisé comme modèle. Or, les élèves sont invités à s'interroger sur les qualités que possèdent les bons orateurs et, lors de la tâche finale, il leur est demandé de veiller à leur diction. Dans cette situation, et comme l'a fait *Connexion Français* dans ses propres séquences, il aurait été utile de permettre aux élèves d'écouter des discours. Une séquence qui évalue une présentation orale ne devrait pas se contenter de discours écrits pour modèles.

Avant d'analyser les deux collections, nous nous attendions à une grande cohérence dans la manière de concevoir les séquences et donc dans la manière d'employer les documents sonores. Nous espérons pouvoir profiter de cette cohérence pour comparer la manière dont est utilisé l'audio dans les séquences destinées aux sections de qualification et de transition. Après l'analyse, nous constatons que les équipes qui ont travaillé à l'élaboration des deux collections l'ont fait différemment. Les séquences provenant de *Connexion Français* et d'*Objectif français pour se qualifier* diffèrent trop grandement. Nous ne pouvons donc tirer de conclusions concernant la manière d'employer l'audio en section de qualification ou de transition simplement en nous basant

sur leur comparaison. Néanmoins, ces différences entre les deux collections nous ont permis d'observer différentes approches et de constater les avantages et inconvénients de chacune.

### 2.3. Le livre audio au sein des manuels

Comme nous l'avons déjà mentionné, de nombreux types de documents sonores apparaissent au sein des manuels. Ils varient généralement en fonction de ce qui est attendu en production finale.

Rappelons qu'un livre audio est, selon la définition que nous avons établie dès le premier chapitre, l'enregistrement d'un texte préalablement publié sous forme écrite, lu à haute voix par un/e comédien/e ou par son auteur/e et produit par des professionnels de l'audio (mixeurs, monteurs, ingénieurs du son, etc.) dans un studio d'enregistrement.

Les documents sonores qui répondent à ces critères au sens strict sont très rares dans les manuels que nous avons analysés. Nous n'avons trouvé que deux exemples pouvant être considérés comme des livres audio, bien qu'ils ne soient à aucun moment désignés comme tels : la lecture du mythe, dont nous avons déjà parlé, dans *Connexion Français 4* (Croes et al., 2019, p 65) et la lecture du conte *Le garçon aux grandes oreilles* dans le manuel *Objectif Français pour se qualifier 6* (Delemazure et al., 2017c, p. 132).

La séquence « Raconte-moi une histoire » (Delemazure et al., 2017c, p. 125-142) initie les élèves au conte et leur demande, en guise de production finale, d'en sélectionner un et d'en faire la lecture à un enfant. Dès lors, cette séquence cible l'apprentissage de l'UAA 5, la transposition d'un récit écrit à l'oral. Après une introduction sur les bienfaits de la lecture à voix haute et du conte, les élèves sont invités à s'interroger sur les caractéristiques d'un bon conte et d'une bonne lecture. C'est dans ce contexte que les élèves sont amenés à écouter la lecture du conte *Le garçon aux grandes oreilles*. Lors de l'écoute, les élèves doivent repérer les éléments qui rendent la lecture agréable.

Nous pouvons d'ores et déjà constater que cette séquence et la séquence « Nom de Zeus ! » possèdent plusieurs similitudes. Premièrement, la tâche finale consiste dans les deux cas en une transposition d'œuvres littéraires complètes (mythes et contes) de



l'écrit à l'oral (UAA 5). Cette transposition est d'ailleurs justifiée dès l'introduction des séquences où est souligné le lien très étroit entre ces genres et la tradition orale. De plus, les deux séquences proposent en guise d'exemples (ou de contre-exemples) des lectures à voix haute. Lors de ces écoutes, les élèves sont invités à se concentrer afin d'identifier ce qui rend la lecture agréable, expressive, intelligible, etc. Ces exemples précèdent les exercices pratiques qui doivent mener les élèves à la réalisation de la tâche finale. Ils servent à aiguiller les élèves et à leur montrer ce qu'on attend d'eux en fin de séquence.

Une fois de plus, comme les autres documents sonores, ces livres audio ne sont utilisés que comme exemples permettant aux élèves de visualiser ce qu'il est attendu d'eux lors de la production finale (généralement une lecture à voix haute). Les livres audio pourraient également être employés autrement. Nous pourrions notamment envisager l'emploi d'un livre audio dès la première étape, c'est-à-dire la présentation des contenus, dans une séquence visant une production orale ou même écrite. Nous pensons notamment à une séquence telle que « humain, trop humain ? » (Croes et al., 2021). Celle-ci a pour production finale l'amplification d'un récit de fiction. Il pourrait être bénéfique de faire écouter l'extrait d'une œuvre de Camus étant donné que cette séquence se base sur le travail de cet écrivain et que, comme nous l'avons déjà dit, l'écoute permet notamment aux élèves d'accéder plus facilement à du contenu nouveau et d'un niveau plus élevé (Bouquin, 2019, p. 117). L'écoute d'un extrait d'une œuvre de cet écrivain pourrait permettre aux plus mauvais lecteurs, qui souffrent d'un concept de soi académique négatif, d'aborder la séquence avec plus de confiance. Nous tâcherons de développer ces réflexions lorsque nous donnerons nos suggestions personnelles dans le prochain chapitre<sup>47</sup>.

## 2.4. Conclusion

Nous avons perçu l'intention des référentiels de présenter aux élèves la pluralité de formes que peuvent prendre l'art et la littérature. Comme nous avons pu le constater, ce désir se reflète également dans les manuels. Rien qu'en termes de documents sonores, les élèves sont confrontés à une multitude de documents informatifs (podcasts,

---

<sup>47</sup> Voir p. 76-77.

audioguides, témoignages, etc.) et de documents artistiques (chansons, contes, mythes, etc).

Ces documents sont majoritairement employés dans des séquences dont la production finale est orale (bien que des exceptions soient observables comme l'analyse de chansons ou d'interviews). Les productions finales orales en question sont elles-mêmes de natures variées. En effet, nous avons pu constater que les productions orales s'adaptent très bien à la plupart des unités d'acquis d'apprentissage présentées dans les référentiels : l'audioguide qui est une forme de synthèse (UAA 2), la demande orale (UAA 4), la transposition d'un récit écrit à l'oral (UAA 5), etc. L'utilisation de documents sonores en guise d'exemples dans ces séquences permet de mettre l'accent sur des éléments propres aux productions orales : la tonalité, le débit de parole, le volume de la voix, les pauses, etc.

L'utilisation d'un document sonore dans les manuels est la plupart du temps justifiée par le genre textuel du document. On trouvera souvent des documents sonores de textes destinés à une oralisation. À l'inverse, nous n'avons pas trouvé d'exemple de texte oralisé uniquement dans l'optique de faciliter leur approche par les élèves. De cette manière, les manuels assurent une grande cohérence au sein de leurs séquences, mais ne profitent pas pleinement du potentiel des aspects pédagogiques qu'offre l'audio notamment pour les élèves qui éprouvent des difficultés à la lecture.

Néanmoins, après analyse, nous pouvons affirmer que les manuels sont en accord avec les prescrits en ce qui concerne l'emploi de l'audio en proposant une grande variété de textes oralisés aux élèves. Ceux-ci sont généralement employés comme exemples pour une production finale orale.

## CHAPITRE 6 : propositions personnelles

Ce dernier chapitre a pour objectif de proposer des activités concrètes à réaliser dans le cadre scolaire. Au cours de ce travail, nous avons eu l'occasion de comparer les réceptions à l'écoute et à la lecture, d'établir les aspects pédagogiques spécifiques à l'écoute et d'observer l'utilisation de documents sonores au sein de manuels scolaires. En nous basant sur les ressources que nous avons mobilisées et les conclusions que nous avons tirées jusqu'ici, nous allons tenter de présenter diverses situations qui pourraient permettre aux professeurs de tirer profit des aspects pédagogiques particuliers de l'audio durant une leçon.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux activités propices à l'utilisation du livre audio au sein d'une séquence et nous nous questionnerons sur la manière optimale de l'employer. Certaines de ces situations nous donneront l'occasion de reparler d'éléments théoriques que nous avons déjà eu l'occasion de mentionner. Nous souhaitons signaler qu'élaborer une liste exhaustive des utilisations possibles et recommandables de l'audio n'est pas notre objectif. Un tel travail, s'il est possible, serait difficilement réalisable. Nous allons plutôt nous concentrer sur des éléments transversaux qui peuvent s'appliquer facilement à un grand nombre de situations scolaires. De cette manière, ceux qui le souhaitent auront la possibilité d'appliquer certaines d'entre-elles à des séquences ou cours préexistants.

Ensuite, nous proposerons deux suggestions de séquences qui emploient les livres audio en suivant les conseils et éléments théoriques mentionnés dans ce mémoire. Ces modèles permettront d'illustrer une manière d'intégrer le livre audio au sein d'une séquence. Il s'agira de pistes à explorer. Cependant, elles ne pourront illustrer la totalité des éléments théoriques montrés lors des précédents chapitres.

# 1. Quand utiliser le livre audio au sein d'une séquence ?

Comme annoncé, nous allons présenter plusieurs activités propices à l'utilisation du livre audio et justifier nos choix en nous basant sur la théorie que nous avons mobilisée jusqu'ici.

## 1.1. La découverte par l'écoute de textes

Tout au long de leur cursus, les élèves sont amenés à découvrir de nouveaux courants, genres littéraires et écrivains. En effet, comme il est indiqué dans le référentiel de section de transition (2018, p. 60), « le cours de français a pour objectif de donner accès à la diversité de la culture littéraire et artistique d'hier et d'aujourd'hui, et de fournir des clés pour la comprendre et se l'approprier ». Dans ce même référentiel (2018, p. 63), il est notamment recommandé de voir la fable classique et le romantisme avec les élèves de quatrième année. Lors du troisième degré, il est conseillé de voir au moins l'humanisme, les Lumières, le réalisme et le surréalisme. Or, la découverte de nouveaux courants, genres, écrivains et de leurs caractéristiques peut être une tâche très complexe pour les élèves.

Comme nous l'avons longuement expliqué lors des précédents chapitres, l'écoute peut s'avérer très bénéfique lors de la découverte de nouveaux genres et courants littéraires. En effet, des études ont démontré que les livres audio facilitent la compréhension des textes complexes (Jahandarie, 1999) et qu'ils sont d'excellents outils d'accompagnement qui permettent aux étudiants de « lire » au-dessus de leur niveau de lecture (Beers, 1998, p. 31). De plus, selon Clark (2007), le livre audio peut notamment aider les élèves à interagir avec un livre, comprendre son contenu, être critiques et faire des liens avec d'autres œuvres. Or, toutes ces compétences sont nécessaires pour découvrir et comprendre de nouveaux contenus littéraires.

Nous avons également eu l'occasion d'expliquer que, selon les théories de Shavelson, Hubner et Stanton (1976), un concept de soi se forme en fonction des expériences et influence le comportement des individus. Un concept de soi positif dans

un certain domaine peut entraîner une amélioration des compétences. Or, selon Wilde (2007), l'audio, qui transmet aux auditeurs le contenu d'un texte tout en évitant le décryptage qu'implique une lecture, peut permettre aux lecteurs en difficulté de gagner en confiance quant à leurs capacités. Dès lors, l'utilisation d'un livre audio dans une séquence qui introduit un nouveau courant littéraire peut avoir un effet positif sur le concept de soi des élèves et faciliter la compréhension des subtilités de ce courant.

Nous pourrions envisager, en guise d'exemple, une séquence destinée à des élèves du troisième degré. La tâche finale de celle-ci serait une réponse synthétique à une question concernant le réalisme (UAA 2). La mise en situation de cette séquence devra donc présenter le courant en décrivant aux élèves le contexte historique, ses caractéristiques, ses représentants, etc. Lors de cette mise en situation, un écrivain est choisi pour illustrer les caractéristiques du réalisme. C'est lors de la présentation de cet écrivain et de son œuvre que le livre audio peut intervenir. Dans notre exemple, nous pourrions choisir Flaubert qui, en plus d'être un excellent représentant du réalisme, avait l'habitude de lire à voix haute ses propres textes lors de leur élaboration, ce qui démontre l'importance qu'il accordait à la voix (Flaubert, 1980, p.315). Afin de profiter des avantages que nous avons mentionnés précédemment, les élèves pourraient découvrir cet écrivain et son appartenance au courant réaliste à travers l'écoute d'un extrait de *Madame Bovary*, par exemple. Il est possible de trouver un tel extrait dans le catalogue des maisons d'édition que nous avons présenté précédemment. Il est également envisageable d'utiliser des documents sonores qui ne sont pas à proprement parler des livres audio, comme la collection « remix littéraire » des éditions Grimm & Co .

## 1.2. La poésie

La poésie a d'abord été un art de l'oralité (Cabot, 2019). Elle parvenait au public grâce à la voix, qui permet à l'émission et la réception du poème d'être simultanées. Les poètes de toutes les époques partageaient leurs œuvres dans des performances publiques, qui permettaient notamment de mettre l'accent sur la musicalité de celles-ci. Aujourd'hui, la poésie est principalement diffusée via des imprimés lus silencieusement. Ce type de réception moderne a séparé la poésie de son oralité originelle.

L'un des quelques lieux où la poésie peut encore se diffuser oralement est la classe de français. On y aborde l'évolution des courants littéraires et de leurs caractéristiques. Certains de ces courants, comme le symbolisme, accordent beaucoup d'importance à la musicalité et au rythme du vers. Ces courants en particulier profitent des avantages qu'offre la lecture à voix haute, mais également le livre audio (et donc la lecture d'un professionnel).

Il pourrait être encore plus pertinent, lorsque c'est possible, de faire écouter la lecture d'une œuvre par son auteur. La lecture d'une œuvre par son auteur est, aujourd'hui, une pratique de marketing fréquente, mais c'était également une manière pour les écrivains du siècle passé de faire perdurer dans le temps une lecture fidèle à leurs intentions. Nous l'avons déjà signalé dans un précédent chapitre, la Sorbonne a fait un travail de conservation sonore avec les « archives de la parole » où sont enregistrés des témoignages de dialectes, des voix de célébrités, mais aussi des lectures d'œuvres littéraires. Par exemple, il nous est possible d'écouter Guillaume Apollinaire lire (et même interpréter) ses poèmes « Le voyageur » et « Le pont Mirabeau »<sup>48</sup>. Ces archives sont des documents précieux et riches d'un point de vue pédagogique. Elles permettent de soulever un tas de questions avec les élèves au sujet de la diction des poèmes (ton, rythme, pause, etc.), mais également à propos du contraste entre la perception d'un texte et l'intention de son auteur. Pour ce faire, lorsque ce type de document est présenté aux élèves, il est préférable de les laisser, dans un premier temps, découvrir seuls le texte écrit. Durant cette première phase, les élèves pourront se familiariser avec celui-ci. Ensuite, seulement devrait intervenir l'écoute de la lecture de l'auteur. De cette manière, les élèves ont l'occasion de se faire leur propre idée de la diction à adopter avant de découvrir l'interprétation de l'auteur.

Nous insistons sur le fait qu'il n'est pas obligatoire d'oraliser la poésie pour percevoir son rythme. Comme le suggère Dessons et Meschonnic, cette caractéristique est interne au texte (Dessons & Meschonnic, 1998, p. 125) et nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il en va de même pour la musicalité et l'harmonie qui en découlent. Cependant, le fait d'oraliser la poésie peut permettre aux élèves de mieux percevoir ces

---

<sup>48</sup> Consultable à cette adresse : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1310983j?rk=708158>

caractéristiques. C'est pourquoi la lecture à voix haute et l'utilisation d'un livre audio, dans ce cas-ci, sont bénéfiques.


### 1.3. L'écoute des lectures obligatoires

Lors de leur cursus, les élèves sont amenés à lire seuls certains livres qui généralement illustrent les courants littéraires et les concepts qu'ils abordent au cours de français. Ces lectures obligatoires sont parfois source de contestation. Comme nous l'avons mentionné dès l'introduction de ce travail, certains élèves préfèrent rechercher une version audio des livres qu'ils doivent lire. Ils font partie du nombre grandissant des auditeurs de livres audio. Rappelons qu'en 2022, selon le *baromètre sur les usages des livres numériques et audio* (SGDL et al., 2022), 15% des Français de plus de 15 ans ont déjà écouté un livre audio physique et 12% un livre audio numérique. Ces « initiés » restent en minorité face aux personnes qui ne connaissent pas les livres audio ou ne souhaitent pas les écouter.

Pour toutes les raisons que nous avons décrites lors des chapitres précédents, il pourrait être bénéfique pour un professeur de présenter aux élèves les avantages et inconvénients de l'écoute d'un livre. Proposer une version audio des lectures pourrait permettre à certains élèves de surpasser leurs difficultés. Pour ce faire, le professeur devra rechercher ces versions sur les plateformes consacrées : Audiolib, Audible, etc. Ces plateformes possèdent des catalogues fournis dans lesquels se trouvent aussi bien les grands classiques de la littérature francophone que les succès plus récents. Elles mettent généralement à disposition de leurs utilisateurs une application permettant l'achat et l'écoute de leurs livres. Cependant, ces plateformes spécialisées dans l'audio ne sont pas les seules alternatives. En effet, certains sites d'hébergement de vidéo, comme Youtube, permettent à des internautes, professionnels ou amateurs, de partager leurs lectures d'œuvres littéraires. L'avantage évident de ce type de site est la gratuité, mais ils ont un certain nombre de défauts non négligeables : contenus nécessairement dématérialisés, nécessité d'une connexion internet, etc. Il existe également des initiatives collaboratives qui regroupent les lectures de volontaires du monde entier, comme Librivox. S'il fait le




choix de partager une version audio provenant d'un de ces sites, le professeur devra vérifier si cette version est complète, exacte et de qualité acceptable.

L'idéal est de montrer l'éventail des possibilités aux élèves qui pourront, dès lors, choisir en fonction de leurs propres critères : prix, plateformes, comédiens... Afin de faciliter ce choix, le professeur peut utiliser, de la même manière que les manuels, les QR codes qui permettent aux élèves d'accéder aux informations et extraits des livres audio en question. Ces QR codes peuvent facilement être générés à partir de liens traditionnels (« http ») sur des sites dédiés. Ci-dessous, nous avons créé un exemple de présentation pour le livre audio de *Madame Bovary* avec des QR codes fonctionnels.



### 1. *Madame Bovary* de Flaubert

Pour les élèves qui préféreraient écouter cet ouvrage, voici quelques propositions avec leurs avantages et inconvénients.  
D'autres possibilités sont trouvable sur internet ou en commerce.

<p style="text-align: center;"><u>Sixtrid</u></p>  <ul style="list-style-type: none"><li>• 20-25€</li><li>• pas de plateforme d'écoute</li><li>• dématérialisé ou CD</li></ul>	<p style="text-align: center;"><u>Audible</u></p>  <ul style="list-style-type: none"><li>• 17.95€ ou crédit audio</li><li>• pas de connexion internet nécessaire</li><li>• dématérialisé uniquement</li></ul> <p style="text-align: center;"><u>Youtube</u></p>  <ul style="list-style-type: none"><li>• Gratuit</li><li>• connexion internet nécessaire</li><li>• dématérialisé uniquement</li></ul>
---	--

*Exemple de présentation du livre audio de « Madame Bovary » de Flaubert.*

Pour les élèves qui préféreraient les CD, il est de plus en plus difficile d'en trouver sur internet tant l'offre décroît face à la dématérialisation. Dans ces conditions, si les établissements scolaires ont une bibliothèque, la mise à disposition de livres audio physiques d'œuvres communément lues peut s'avérer une solution.

Permettre aux élèves de choisir entre la lecture ou l'écoute d'un livre peut affecter la manière d'évaluer. En effet, s'il fait ce choix, un professeur devra veiller à ce qu'aucune de ces possibilités ne soit désavantagée. Or, certaines manières d'évaluer peuvent ne pas convenir à l'une des réceptions. Par exemple, un livre audio n'est pas adapté à une évaluation à livre ouvert, car le rythme imposé par la voix et l'interface des plateformes



d'écoute rendent la consultation d'extrait difficile (Birkerts, 1994). Dès lors, dans cette situation, les élèves qui ont à leur disposition un livre imprimé qui leur est déjà familier seront nécessairement avantagés. C'est pourquoi il est important de prendre en compte les moyens de réception utilisés par les élèves lors de l'élaboration de la tâche finale d'une séquence se basant sur une lecture.

Pour conclure, nous insistons sur le fait que l'intention de cette démarche n'est pas de remplacer les lectures obligatoires par des écoutes obligatoires, mais de proposer une alternative aux élèves. Comme nous l'avons déjà montré, l'écoute d'un texte littéraire peut améliorer la compréhension et les compétences des lecteurs en difficulté. Cependant, il ne serait pas bénéfique d'imposer ce type de réception à tout le monde, car il ne convient pas à tous (Varley, 2002). Il n'est pas non plus nécessaire de proposer une version audio pour chaque lecture d'une année scolaire. Le nombre de livres qui ont droit à une adaptation audio est grandissant, mais encore limité, et un professeur ne devrait en aucun cas se restreindre à ces œuvres pour illustrer son cours.

#### 1.4. Le modèle pour une tâche finale orale

Nous l'avons constaté à de nombreuses reprises dans les manuels scolaires, l'audio peut être employé comme modèle dans une séquence qui a pour tâche finale une production orale.

Dans le cas plus précis du livre audio, il est généralement utilisé comme exemple dans une séquence où les élèves sont amenés à lire à voix haute un récit. Cela permet notamment de mettre en lumière les éléments indispensables à une lecture à voix haute audible. Les séquences, qui utilisent les livres audio en guise d'exemple, inculquent généralement la transposition d'œuvres littéraires de l'écrit à l'oral (UAA 5). Cependant, il est tout à fait envisageable de l'employer dans des séquences qui visent une autre unité d'acquis d'apprentissage.

## 2. Comment employer le livre audio au sein d'une séquence ?

Nous avons désormais une idée plus précise des activités propices à l'utilisation de livre audio. Dès lors, nous pouvons nous intéresser à la manière de l'employer et aux éléments à prendre en compte avant, pendant et après une écoute. Il est important de garder à l'esprit les stratégies de réception présentées par les référentiels (2018, p. 48), car elles sont à prendre en compte lors des situations de réception que nous allons présenter.

### 2.1. Le Listening While Reading

À force d'opposer lecture et écoute, nous pourrions finir par oublier que ces moyens de réception ne s'excluent pas nécessairement. Le *Listening While Reading* (LWR) est une méthode qui consiste à lire un texte silencieusement tout en écoutant sa lecture. Nous avons fait le choix de présenter cette méthode en premier lieu, car elle peut facilement s'appliquer à de nombreuses situations. Elle est fortement recommandée pour les personnes dyslexiques, mais également pour tous les lecteurs en difficulté, car la sollicitation simultanée des deux sens permet d'alléger l'effort mental pour la bonne compréhension du texte. Cette méthode permettrait également d'améliorer le vocabulaire chez les adolescents et adultes (Winn et al., 2006). Nous avons déjà pu constater les effets bénéfiques du LWR avec le témoignage d'Éric qui l'emploie pour compenser sa faible compréhension à la lecture (Beers, 1998, p. 33) :

I hate those baby books. That's why I like listening to books and following along. Then I can be in the same discussion as everyone else in my class. Just 'cause I got problems with my skills doesn't mean I don't have opinions about stuff<sup>49</sup>.

Il faut néanmoins être prudent avec son utilisation, car elle ne présente pas que des avantages. En effet, les meilleurs lecteurs pourraient se sentir freinés par le rythme de

---

<sup>49</sup> Traduction personnelle : « Je déteste ces livres pour bébés. C'est pourquoi j'aime écouter des livres et les suivre. Ensuite, je peux être dans la même discussion que tout le monde dans ma classe. Ce n'est pas parce que j'ai des problèmes avec mes compétences que je n'ai pas d'opinion sur des choses. »

la voix durant leur lecture, ce qui peut avoir un impact négatif sur leur compréhension (Jablonski, 2017). Il faut donc employer cette méthode consciencieusement.

De nombreux professeurs emploient déjà cette méthode au quotidien lorsqu'ils lisent des textes plus complexes à leurs élèves qui suivent en lisant simultanément. Cependant, afin d'éviter les inconvénients que nous avons mentionnés, il est préférable de laisser un certain temps aux élèves pour leur permettre de lire une première fois le texte tout seul avant de le lire à haute voix. De cette manière, les bons et moins bons lecteurs auront tous l'occasion de lire le texte de la manière qui leur convient le mieux.

Le *Listening while reading* est notamment efficace pour les textes plus complexes ou les textes d'auteurs encore inconnus des élèves.

## 2.2. Les conversations et recommandations entre pairs

Nous avons déjà mentionné l'étude menée par Jeff Whittingham (2013) qui constatait l'effet de l'utilisation du livre audio sur les capacités de lecture de lecteurs en difficulté. Elle consistait en la mise en place d'un club de lecture où des élèves de primaire se rejoignaient hebdomadairement pour discuter de livres audio et faire des recommandations à leurs pairs. Les résultats de cette étude étaient encourageants (Whittingham, 2013, p. 1) :

The findings indicated that struggling readers use of audiobooks had a positive impact on reading skills and attitudes toward reading. These findings are significant given the dearth of research directly related to the impact of audiobooks, despite the prevalent usage of audiobooks<sup>50</sup>.

En plus de constater des progrès significatifs dans la compétence de lecture, Whittingham a pu observer une nette amélioration de l'attitude des enfants envers la lecture grâce aux formulaires interrogeant leurs parents et instituteurs. Cette attitude qui intéresse Whittingham pourrait être rapprochée de ce que Christine Barré De Miniac et

---

<sup>50</sup> Traduction personnelle : « Les résultats ont indiqué que l'utilisation des livres audio par les lecteurs en difficulté avait un impact positif sur les compétences en lecture et les attitudes à l'égard de la lecture. Ces résultats sont significatifs compte tenu du manque de recherches directement liées à l'impact des livres audio, malgré l'utilisation répandue des livres audio ».

Marie-Cécile Guernier (2009) appellent le « rapport à », concept que nous avons déjà employé précédemment<sup>51</sup>. Barré De Miniac et Guernier ont principalement étudié le « rapport à la lecture », mais nous pensons que ce concept pourrait être parfaitement adapté aux problèmes liés à la lecture. Dès lors, nous pourrions, en ajustant leur définition (Guernier & Barré De Miniac, 2009, p. 204), définir « le rapport à la lecture » comme « l'ensemble des significations construites par le lecteur à propos de la lecture, de son apprentissage et de ses usages ».

Bien que les participants de l'étude de Whittingham soient des enfants, nous pensons que les résultats observés peuvent s'appliquer à des élèves plus âgés si les méthodes employées sont adaptées. En effet, comme nous le savons, les problèmes de « rapport à la lecture » touchent des personnes de tout âge. Dès lors, il peut être intéressant de s'inspirer des méthodes de Whittingham, qui ont rencontré un franc succès, dans une classe de français du secondaire supérieur afin de profiter de l'effet positif des conversations autour du livre audio sur les compétences en lecture et le « rapport à la lecture ».

Dans son étude, Whittingham fait écouter aux participants des livres audio de leur niveau, mais aussi d'un niveau légèrement supérieur. Ensuite, ils se réunissent une fois par semaine pour discuter de leurs impressions. Avec des élèves du secondaire supérieur, il pourrait s'avérer difficile d'organiser ce type de réunions à un rythme si soutenu. De plus, ces rendez-vous ont lieu en dehors des heures de cours et sur base de volontariat, ce qui rend la mise en place d'un tel projet encore plus complexe.

Pour ces raisons, notre proposition serait plutôt de se concentrer sur la mise en place des discussions, qui visent à partager les impressions suite à l'écoute d'un texte littéraire, afin de pouvoir l'appliquer au cœur d'une séquence de cours. Il s'agirait de prendre quelques instants, après chaque écoute de livre audio, pour discuter des impressions des élèves concernant le texte et la lecture. Comme nous l'avons constaté à travers le témoignage d'un professeur (Beers, 1998, p. 32), l'écoute d'un texte littéraire peut permettre d'ouvrir ce genre de conversation. Cela peut s'expliquer par plusieurs raisons. D'abord, l'écoute, qui permet d'accéder au texte en évitant le décryptage qu'implique la lecture, donne l'occasion à certains élèves qui ont des difficultés, de

---

<sup>51</sup> Voir p. 41.

participer à la conversation. De plus, elle rend la réception du récit collective. Dès lors, ces conversations s'intègrent aisément dans les séquences qui emploient des livres audio et peuvent être engagées par des questions simples telles que « avez-vous aimé cette lecture ? Pour quelles raisons ? » Elles permettent également d'aborder la dimension vocale du texte et de la lecture qui, selon Lösener (2019, p. 65), sont trop souvent occultées.

Cette adaptation de la méthodologie de Jeff Whittingham met l'accent sur les discussions concernant les émotions ressenties par les élèves suite à l'écoute d'extraits littéraires. Cependant, l'étude de Whittingham suggère que les recommandations entre pairs sont également positives pour le « rapport à la lecture ». Dans un cours de français, ces recommandations peuvent notamment intervenir après une lecture obligatoire. Si des élèves ont fait le choix d'écouter le livre, ils ont dû choisir une version à écouter. Plusieurs facteurs ont influencé cette décision : le comédien, la plateforme, les choix d'édition, etc. Il serait donc intéressant d'interroger ces élèves après leur écoute et de leur demander s'ils recommandent la version qu'ils ont écoutée et pour quelles raisons.

Ces quelques situations donnent une occasion supplémentaire de s'exercer à la justification (UAA 0). De plus, elles permettent aux élèves de se questionner sur les émotions et sensations provoquées par la lecture d'un texte et par le texte en lui-même.

### 2.3. Le problème de la concentration

L'un des défauts de l'écoute d'un texte littéraire est que les stimuli visuels environnementaux peuvent provoquer l'inattention des auditeurs (Birkerts, 1994). En effet, lors de la lecture d'un texte, les yeux du lecteur sont focalisés sur l'imprimé, mais l'auditeur, qui n'a besoin que de son ouïe, peut avoir le regard distrait. Dans un contexte scolaire, ce problème peut mener à une classe inattentive. Or, les avantages que nous avons attribués à l'écoute jusqu'ici ne peuvent être considérés que si la concentration est satisfaisante, car, comme l'ont démontré les études de Wolfgramm et *al.* (2016), elle est primordiale. Elle est nécessaire pour suivre le rythme de la lecture et percevoir le sens du texte. Dès lors, il est important pour le professeur de veiller au maintien de cette concentration.

Cependant, l'utilisation d'un livre audio donne une certaine liberté de mouvement au professeur, qu'il n'aurait pas s'il lisait à voix haute. Il peut profiter de cette liberté pour se mouvoir dans la classe et veiller facilement au calme nécessaire à la concentration. De plus, si le professeur fournit aux élèves le texte écrit afin qu'ils puissent lire tout en écoutant (LWR), les effets néfastes des stimuli environnementaux pourraient être diminués.

### **3. Suggestions de séquences**

Nous allons désormais suggérer deux séquences qui mettent en pratique les situations que nous venons de décrire. Ces séquences seront présentées à travers leur structure globale et leur utilisation de l'audio. Nous ne nous attarderons pas sur les détails organisationnels ou sur la mise en place de toutes les activités. Nous estimons qu'il ne serait pas pertinent de nous intéresser à ces éléments dans le cadre de ce travail, tant ils dépendent de trop nombreux facteurs. Cependant, pour chacune des séquences présentées, nos lecteurs pourront trouver, en annexe, un tableau récapitulatif de leur structure, ainsi qu'un modèle de tâche finale. Ces tâches finales, comme le reste de nos suggestions, ne sont que des pistes qui ne devraient pas être employées sans adaptation préalable en fonction du public qu'elles visent.

#### **3.1. Réponse écrite synthétique à une question concernant le symbolisme (UAA 2)**

Cette séquence a été pensée pour des élèves de 5<sup>e</sup> année de section de transition. Pour sa structure, nous nous sommes inspirés des séquences que nous avons observées dans les manuels. Elle se compose des quatre étapes que nous avons déjà analysées précédemment : la présentation du contenu, la présentation du problème de communication, les modules et la production finale. Nous allons décrire brièvement chacune de ces étapes en nous concentrant sur l'emploi du livre audio. En annexe, se

trouve un tableau qui récapitule les étapes de cette séquence, ainsi que les potentielles activités qui peuvent les composer<sup>52</sup>.

Nous allons commencer par décrire la production finale, étant donné que toutes les activités de cette séquence visent à préparer les élèves à son élaboration. Il s'agit d'une réponse écrite synthétique à plusieurs questions. Les élèves doivent donc lire et synthétiser plusieurs documents portant sur un même thème en vue de répondre aux questions. Celles que nous avons décidé de poser aux élèves sont les suivantes : « en quoi Verlaine est-il un poète symboliste ? Peut-il être considéré comme un poète maudit ? » Pour y répondre, les élèves seront amenés à présenter Verlaine, sa biographie et son œuvre, mais aussi à décrire la figure du poète maudit. Afin d'y parvenir, ils devront étayer leurs propos à l'aide des éléments qu'ils trouveront dans les documents à leur disposition. Parmi ces documents, ils trouveront des articles écrits, mais également une lecture du poème *Mon rêve familial* de Verlaine (que le professeur devra faire écouter). Le but de ce document sonore est de permettre aux élèves d'aborder les thèmes de la musicalité et de l'harmonie chers au symbolisme et à Verlaine. Vous pouvez trouver, en annexe, une version de cette tâche finale comportant la consigne et des documents soigneusement sélectionnés<sup>53</sup>.

Avant d'arriver à cette tâche finale, les élèves devront, auparavant, réaliser les étapes prévues dans la structure de la séquence. En premier lieu, il y a la présentation du contenu. Les élèves devront découvrir le symbolisme, ses caractéristiques, ses grandes figures, le contexte historique dans lequel ce courant apparaît, etc. C'est notamment durant cette phase que les élèves écouteront les premiers poèmes symbolistes. Comme nous l'avons signalé plusieurs fois, il est possible d'écouter les lectures des auteurs eux-mêmes. Dans ce cas, on ne peut être plus proche de l'intention originelle de l'auteur. Cependant, ce choix ne comporte pas que des avantages. En effet, ces enregistrements, parfois centenaires, sont rarement de grande qualité. Pour cette raison, il peut être préférable, lors de la réalisation d'un exercice, de faire le choix d'une lecture plus récente faite par un professionnel. Quel que soit le choix du professeur, l'écoute de ces extraits peut permettre d'illustrer plus aisément certaines caractéristiques du courant symboliste

---

<sup>52</sup> Voir *Annexe 1*.

<sup>53</sup> Voir *Annexe 2*.

et donne l'occasion aux élèves de s'interroger sur les émotions que leur provoquent le texte et sa lecture.

Nous nous attardons peu sur les étapes qui suivent, la présentation du problème de communication et les modules, car l'audio intervient moins dans celles-ci. Lors de la deuxième étape, les élèves devront se familiariser avec le concept de synthèse et de réponse synthétique. Ensuite, lors des modules, le professeur s'assura que les élèves s'exercent aux différentes étapes nécessaires à la réalisation de la synthèse : lire les documents, repérer les informations pertinentes, réaliser un écrit intermédiaire, etc. Étant donné que nous envisageons de faire écouter un document sonore lors de la tâche finale, il est également nécessaire de préparer les élèves à cet exercice en leur montrant comment repérer et justifier les caractéristiques du symbolisme à travers une lecture de poème.

### 3.2. Amplification d'une fable orale (UAA 5)

Lors de nos analyses des séquences dans les manuels, nous avons observé plusieurs exemples de transposition de récits écrits à l'oral (UUA 5). Ces séquences, qui employaient des livres audio en guise d'exemples, étaient très pertinentes et nous avons peu de choses à y ajouter. Afin de proposer une séquence différente de ce que nous avons déjà analysé, nous avons fait le choix d'en réaliser une avec une tâche finale qui met en pratique un autre procédé spécifique à l'UAA 5, l'amplification. De plus, contrairement aux précédentes, cette séquence suivra la structure proposée par Noverraz, Dolz et Schneuwly (2001). Cela signifie que nous allons y intégrer une production initiale sur laquelle se baseront les modules. Cette séquence est destinée à des élèves de 4<sup>e</sup> de section de transition.

La tâche finale consistera donc en une amplification d'une fable orale. Les élèves devront écouter l'extrait d'une fable dont ils auront le texte sous les yeux. Ensuite, ils devront manifester leur compréhension de l'extrait avant d'en rédiger une suite personnelle. Leur suite devra respecter les caractéristiques de l'œuvre originale. Enfin, une fois leur suite rédigée, les élèves devront en donner une lecture à voix haute (enregistrée ou non, en fonction du choix du professeur). Cette tâche finale peut donc être envisagée en deux phases : l'amplification et la mise en voix. Pour le choix de l'extrait,



nous avons préféré éviter les *Fables de La Fontaine*, tant le vocabulaire employé dans celles-ci peut être un frein à la bonne compréhension des élèves, même à l'écoute. Nous avons choisi une fable nommée *La coccinelle et le chat noir*, écrite par Mac Hairrod et lue par lui-même<sup>54</sup>. Cette fable est récente et n'emploie pas de vocabulaire archaïque, ce qui, selon nous, en fait un bon choix pour une tâche destinée à des élèves de 4<sup>e</sup> année.

Avant de réaliser cette tâche finale, les élèves doivent réaliser la séquence qui les y prépare. Celle-ci débute, une fois de plus, avec la présentation du contenu. Dans ce cas-ci, il s'agit principalement de la fable et de ses caractéristiques. Bien que nous ayons fait le choix de ne pas utiliser les récits de La Fontaine dans la tâche finale, il est tout de même nécessaire d'en parler à ce stade de la séquence. Son influence sur le genre est trop grande pour ne pas être mentionnée et les élèves y sont probablement déjà familiers.

Ensuite, la séquence se poursuit avec la présentation du problème de communication. Les élèves y apprennent quels éléments sont à prendre en compte pour réaliser une amplification correcte. De plus, étant donné que la tâche finale est orale, il faut également aborder les éléments qui font une lecture réussie : la respiration, le volume de la voix, le rythme, les pauses, etc.

Jusqu'ici, cette structure ne diffère pas de ce que nous avons présenté auparavant. Cependant, en suivant la structure proposée par Noverraz, Dolz et Schneuwly (2001), la première production des élèves intervient à ce stade de la séquence. Les élèves doivent donc s'essayer à une première amplification. Cette première production permet au professeur d'évaluer le chemin restant à parcourir et les points qui posent le plus de problèmes aux élèves, ce qui lui donne l'occasion de réguler la séquence en conséquence. Cela permet également aux élèves de prendre conscience de ces éléments. Grâce à ça, les progrès qu'ils réaliseront lors des modules seront plus tangibles, ce qui peut les motiver. Il n'est pas nécessaire que les élèves réalisent cette première tentative exactement dans les mêmes conditions que la tâche finale. Elle peut être simplifiée. Le professeur peut donc faire le choix de limiter cette première amplification à une production écrite. Cependant, s'il souhaite que cette production soit orale, il peut être utile d'enregistrer la

---

<sup>54</sup> Consultable à cette adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=APeHD0w78K0>

performance des élèves. De cette manière, une trace est conservée pour être utilisée lors des modules.

Les modules sont la dernière étape avant la tâche finale. Les élèves y exercent les compétences nécessaires à la réalisation de celle-ci. Dans notre séquence, ils devront notamment apprendre à reconnaître et respecter les caractéristiques des personnages, la potentielle morale du récit, etc. Étant donné que la tâche finale est orale, les élèves devront également s'exercer à la diction. Ces modules permettront aux élèves de repérer les défauts de leur première production afin de les corriger et de constater leurs propres progrès.

Cette structure de séquence peut s'avérer très efficace, cependant, elle n'est pas à employer avec toutes les classes. En effet, un professeur doit s'assurer d'utiliser ce modèle dans les meilleures conditions, car confronter certains élèves à la difficulté d'une première production peut avoir l'effet inverse de celui escompté. Si les élèves d'une classe éprouvent généralement des difficultés ou s'ils ont peu confiance en leurs capacités (concept de soi négatif), alors ils pourraient abandonner face à la difficulté d'une production qui arrive plus tôt dans la séquence qu'à l'accoutumée. Cela pourrait avoir un effet néfaste sur leur confiance. Il est donc important de régler la difficulté de cette étape en fonction du public auquel elle est destinée.

## **4. Conclusion**

Nous avons constaté que, dans les manuels, le but réservé au livre audio se limite généralement à fournir un modèle en vue d'une tâche finale orale. Avec les situations et les séquences que nous venons de présenter, nous souhaitons montrer que les utilisations du livre audio peuvent être plus variées. Il peut servir à la présentation de courants littéraires, de caractéristiques poétiques, etc. Il peut s'avérer utile dans le cadre de nombreuses autres unités d'acquis d'apprentissage que celles proposées par les manuels. Il est d'ailleurs envisageable de l'employer dans des situations qui ne figurent pas dans ce chapitre.

## Conclusion finale

Bien qu'il profite d'un gain d'intérêt ces dernières années, l'histoire du livre audio est loin d'avoir débuté au 21<sup>e</sup> siècle. D'abord présenté comme un outil futuriste dans des œuvres de fiction dès le 17<sup>e</sup>, il aura fallu attendre l'invention du phonographe, à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, pour entrevoir ce qui deviendra le livre audio moderne. À cette époque, son inventeur, Thomas Edison, percevait déjà le potentiel pédagogique de l'objet qui allait permettre aux écoliers d'écouter leur instituteur même en son absence.

Au début du 20<sup>e</sup> siècle, l'enregistrement de la voix avait généralement pour but la conservation linguistique comme l'indiquent les travaux de J.P. Harrington et les « archives de la parole » de la Sorbonne. Le livre audio s'est ensuite développé, tout au long de la seconde moitié du siècle passé, en visant le divertissement d'un jeune public. Malgré cette domination de la littérature pour enfant à cette époque, certaines maisons d'édition se démarquent comme les éditions *Des femmes* d'Antoinette Fouque, qui ont notamment pour objectif de rendre disponible le patrimoine littéraire francophone à toutes et tous. Cette volonté de rendre la littérature plus accessible se ressent encore dans la démarche des maisons d'édition spécialisées dans l'audio récentes. C'est notamment le cas pour les éditions marseillaises *Le port a jauni*, qui présentent des livres audio bilingues, ou les éditions *Grimm & Co*, qui proposent des adaptations sonores modernes d'œuvres classiques.

Toutefois, ces œuvres sonores de qualité ne semblent pas susciter grandement l'intérêt des lecteurs francophones. En effet, bien que les ventes aient significativement augmenté depuis 2020, la place du livre audio dans le marché du livre francophone est anodine en comparaison à d'autres pays comme la Chine et l'Amérique. Le désintérêt francophone pour le livre audio se ressent également dans la littérature scientifique où les informations à son sujet sont rares. Il est difficile de déterminer les raisons précises qui expliqueraient ce décalage avec le reste du monde. Laure Saget, directrice d'Ecoutez Lire, émet l'hypothèse que le public francophone verrait le livre audio comme une lecture paresseuse. Cette image négative empêcherait les sceptiques de faire le premier pas et pourrait même créer un sentiment de culpabilité chez les auditeurs de livres audio.

Afin de déterminer si l'écoute de textes littéraires est un mode de réception recommandable et si le livre audio peut s'avérer un outil pédagogique efficace, nous avons comparé l'écoute et la lecture en nous basant sur quatre critères principaux : la concentration, la compréhension du texte, le concept de soi académique des élèves et le rythme. D'abord, nous avons rapidement constaté que des études ont démontré que l'écoute d'un livre audio suscite le même type de concentration que la lecture d'un texte, contrairement à la musique (Lange et al., 2017). Ces conclusions tendent à infirmer l'idée que l'écoute serait une lecture passive. De plus, nous avons pu analyser d'autres études, dont les résultats indiquaient un effet positif de l'écoute sur la compréhension des auditeurs d'un texte littéraire et sur le concept de soi académique des élèves employant des livres audio. En effet, selon Frank Serafini (2004) le livre audio aurait de nombreux bienfaits sur les compétences de compréhension en permettant aux auditeurs d'accéder au sens du texte sans passer par le décryptage de la lecture. Ceci peut permettre aux élèves en difficulté d'améliorer leur concept de soi académique, c'est-à-dire la perception qu'ils ont de leurs compétences, et leur « rapport à la lecture » (concept inspiré du « rapport à l'écriture » de Christine Barré De Miniac et Guernier). Il faut néanmoins insister sur le fait que ces effets positifs ont principalement été observés sur de jeunes élèves en difficulté et qu'ils étaient moindres sur de bons lecteurs. Effectivement, comme l'a remarqué Jahandarie (1999) en analysant des dizaines d'études sur le sujet, les lecteurs moins qualifiés profitent généralement d'un avantage de compréhension et de mémorisation à l'écoute et à la lecture orale, tandis que pour les meilleurs lecteurs, la lecture silencieuse devient supérieure. Cela peut notamment s'expliquer par le rythme imposé par la voix qui peut ralentir les meilleurs lecteurs, ce qui peut engendrer des problèmes de compréhension. Enfin, les auditeurs, quel que soit leur niveau, sont plus souvent victimes d'inattention à cause des stimuli environnementaux, ce qui peut avoir des conséquences fâcheuses pour la compréhension d'un texte.

Nous avons ensuite exploré les référentiels en vigueur, afin d'y déceler d'éventuelles mentions du livre audio. Sans grande surprise, nous n'avons rien trouvé d'explicite à ce sujet. Cependant, nous avons observé que, dans les référentiels, l'écoute, en tant que moyen de réception, est placée sur un pied d'égalité avec la lecture lorsqu'il s'agit d'accéder à un contenu informatif. De plus, l'attention portée à l'utilisation de divers types de documents multimédias et sonores nous conforte dans l'idée que le livre

audio peut avoir sa place dans un cours de français. Les manuels *Connexion français* et *Objectif français pour se qualifier* nous ont d'ailleurs montré plusieurs séquences (qui visent généralement la transposition d'un récit de l'écrit à l'oral) où étaient utilisés, en guise d'exemple, des livres audio, bien qu'ils n'aient jamais été désignés comme tels.

Pour toutes ces raisons, nous pensons désormais pouvoir affirmer que le livre audio peut être un outil pédagogique efficace s'il est employé par une personne avertie qui tiendra compte de ses avantages et inconvénients. Par conséquent, nous affirmons également que l'écoute peut être un mode de réception tout à fait recommandable tant que son utilisation respecte les conditions que nous nous sommes efforcés de décrire.

Ce mémoire s'adressait aux professeurs, didacticiens et à toutes personnes souhaitant en apprendre plus sur l'objet, si particulier, qu'est le livre audio. L'évolution effrénée des technologies crée des habitudes nouvelles qui peuvent rapidement donner, aux personnes mal informées, la sensation d'être dépassées. Dans ces conditions, il peut parfois sembler plus confortable de ne plus se soucier des changements et de se cantonner à ce qui nous est familier. Pour les personnes qui, dans le cadre de leur profession, fréquentent quotidiennement des adolescents et qui s'impliquent dans leur développement, cette éventualité ne nous semble pas viable. C'est pour venir en aide aux âmes curieuses que nous avons rédigé ce mémoire et nous espérons que nos lecteurs, qu'ils furent sceptiques, convaincus ou sans avis, aient pu trouver, dans cet humble travail, les éléments de réponse qu'ils recherchaient.



# Bibliographie

## 1. Bibliographie primaire

### 1.1. Référentiels

Communauté Française Wallonie-Bruxelles (2014). *Référentiel – Compétences terminales en français – Humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles. Moniteur belge du 17-4-2014.

Communauté Française Wallonie-Bruxelles (2018). *Référentiel – Compétences terminales et savoirs communs en français – Humanités générales et technologiques*. Bruxelles. Moniteur belge du 22-2-2018.

### 1.2. Manuels scolaires

Croes, M., Francise, A., Huybrechts, S., Jalhay, M.-C., Kohl, L., Leturcq, A., Verroken, M., & Marion, C. (2019). *Connexion Français 4 : cahiers d'activités*. Louvain-La-Neuve : Van In.

Croes, M., Kohl, L., Michel, V., Nyssen, M., Salmon, F., Verroken, M., & Marion, C. (2020). *Connexion Français 5 : syllabus A et B*. Louvain-La-Neuve : Van In.

Croes, M., Kohl, L., Michel, V., Nyssen, M., Salmon, F., Verroken, M., & Marion, C. (2021). *Connexion Français 6 : syllabus*. Louvain-La-Neuve : Van In.

Delemazure, C., Francise, A., Leturcq, A., Loncke, F., Moulart, L., Marion, C., & Verroken, M. (2017a). *Objectif Français pour se qualifier 4 : activités de communication*. Louvain-La-Neuve : Van In.

Delemazure, C., Francise, A., Leturcq, A., Loncke, F., Moulart, L., Marion, C., & Verroken, M. (2017b). *Objectif Français pour se qualifier 5 : activités de communication*. Louvain-La-Neuve : Van In.

Delemazure, C., Francise, A., Leturcq, A., Loncke, F., Moulart, L., Marion, C., & Verroken, M. (2017c). *Objectif Français pour se qualifier 6 : activités de communication*. Louvain-La-Neuve : Van In.

### 1.3. Livres audio

Flaubert, G. (2018). *MADAME BOVARY : Gustave Flaubert - Livre audio COMPLET (en français) : partie 1/2* [Vidéo]. Lu par Nadine Eckert-Boulet. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=R42zPQVNpLg>

Flaubert, G. (2022). *Flaubert : Madame Bovary* [Livre audio sur Audible]. Lu par Alain Lawrence. Editions Sixtrid. [https://www.audible.fr/pd/Madame-Bovary-Livre-Audio/B010T5RVIO?source\\_code=ASSORAP0511160006&share\\_location=pp&fbclid=IwAR3pG\\_UhGDBqRZ5iIrh1zaC3IKIUtXrU35qC7IMnKhCsJOIfUqJueswHs-k](https://www.audible.fr/pd/Madame-Bovary-Livre-Audio/B010T5RVIO?source_code=ASSORAP0511160006&share_location=pp&fbclid=IwAR3pG_UhGDBqRZ5iIrh1zaC3IKIUtXrU35qC7IMnKhCsJOIfUqJueswHs-k)

Flaubert, G. (2022). *Livre audio Madame Bovary de Gustave Flaubert* [Livre audio sur Sixtrid]. Lu par Alain Lawrence. Editions Sixtrid. <https://sixtrid.fr/produit/livre-audio-madame-bovary-gustave-flaubert/?fbclid=IwAR0oxoCL2p1MQKYpk0His8npD0sONGNIVJ2WpFfyb9STmdB2JzAtcQbMEKM>

Hairod, M. (2023). *FICTION AUDIO : La coccinelle et le chat noir (Fable originale)* [Vidéo]. Lu par Mac Hairod. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=APeHD0w78K0>

Verlaine, P. (2016). *Mon rêve familial - Paul Verlaine - Thalie Envolée (HD)* [Vidéo]. Lu par Valéry Stasser. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=smF2z5fJCdw>



## 2. Bibliographie secondaire

### 2.1. Sources romanesques

Cyrano de Bergerac, S. (1657). *Histoire comique : contenant les états et empires de la Lune*. Paris : De Sercy. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k101934s>

De Sévigné, M. (1972). *Madame de Sévigné : Correspondance, tome I Mars 1646 - Juillet 1675* (Duchêne Roger, Vol. 1). Paris : Gallimard.

Flaubert, G. (1980). *Correspondance, tome 2, juillet 1851 - décembre 1858*. Paris : Gallimard.

Fouque, A. & Françoise Malettra. (1990). *Le bon plaisir d'Antoinette Fouque*. Paris : Editions Des femmes.

Hemingway, E. (1962). *A Farewell to Arms Hemingway* (Three Novels). New York : Scribner.

Sorel, C. (1644). *Nouveau recueil des pieces les plus agreables de ce temps . En suite des Jeux de l'inconnû, & de la Maison des jeux*. Paris : De Sercy. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k715706>

Szendy, P. (2022). *Pouvoirs de la lecture*. Paris : La Découverte.

Zola, E. (1964). *Les Rougon-Macquart. III : Histoire naturelle et sociale d'une famille sous le second empire* (Bibliothèque de la Pléiade). Paris : Gallimard.

### 2.2. Sources académiques

Aron, H. (1992). Bookworms Become Tapeworms : A Profile of Listeners to Books on Audiocassette. *The Journal of Reading*, 36(3). <https://eric.ed.gov/?id=EJ451361>

Birkerts, S. (1994). *The Gutenberg Elegies : The Fate of Reading in an Electronic Age*. Londres : Faber and Faber.

Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy : How Different Are They Really ? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-39.

- Bouquin, C. (2019). Et si on écoutait des romans ? *La Revue des livres pour enfants : Le son monte !*, 313, 116-119.
- Bourassa, L. (2010). Articulation et rythme : matière, pensée et création dans le discours. *Intermédialités*, 16, 185-206. <https://doi.org/10.7202/1001962ar>
- Bourassa, L. (2021). De l'alphabet à l'articulation. L'écriture dans la théorie du langage de Wilhelm von Humboldt. *Histoire épistémologie langage*, 43-1, 176-199. <https://doi.org/10.4000/hel.704>
- Cabot, J. (2019). Poésie oralisée. *Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. <http://publictionnaire.humanum.fr/notice/poesie-oralisee/>
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Hachette.
- Clark, R. A. (2007). Audiobooks for Children Is This Really Reading. *REsearch And Development*, 49-50. <http://interactivereadalouds.pbworks.com/f/Audiobooks+for+Children+-+Is+this+Really+Reading.pdf>
- Delbrassine, D. (2019). Sur la lecture à haute voix : Introduction. *DIDACTIfen*, 5, 61-63.
- Dessons, G., & Meschonnic, H. (1998). *Traité du rythme : des vers et des proses* (Lettres Sup). Dunod.
- Deutsches PISA-Konsortium. (2001). *PISA 2000 : Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*.
- Dumonceaux, P. (1990). La lecture à haute voix des œuvres littéraires au XVIIème siècle : modalités et valeurs. *Littératures classiques*, 12, 117-125. <https://doi.org/10.3406/licla.1990.1237>
- Edison, T. (1878). The Phonograph and its Future. *The North American Review*, 126(262), 527-536. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican05181878-1973supp>
- Esteves, K. J., & Whitten, E. (2011). Assisted Reading with Digital Audiobooks for Students with Reading Disabilities. *Reading Horizons*, 51(1), 21-40. [https://digitalcommons.butler.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1071&context=coe\\_papers](https://digitalcommons.butler.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1071&context=coe_papers)

- Fagnant, A. (2021), *Didactique générale* [Cours dispensé dans le cadre du Master en didactique]. Université de Liège.
- Franklin, M. (1996). A voice is worth a thousand words : Using recorded books in a high school classroom. *ALAN Review*, 24(1), 49-55.
- Gao, X., Yan, H., & Sun, H. (2015). Modulation of microsaccade rate by task difficulty revealed through between- and within-trial comparisons. *Journal of Vision*, 15(3), 3. <https://doi.org/10.1167/15.3.3>
- Goffe, P., Marbeau, E., Cusson, J.-F., Sutton, E., Steinlein, A.-S., & Palusinski, C. (s. d.). La diffusion-distribution du livre audio francophone dans le monde, en format CD et en format dématérialisé. Dans *Journée interprofessionnelle LiMés*. Table-ronde organisée par les étudiant.es en Master 2 LiMés, Poitiers, France. <https://journeeinterprolimes.wordpress.com/2021/05/15/la-diffusion-distribution-du-livre-audio-francophone-dans-le-monde-en-format-cd-et-en-format-dematerialise/>
- Guernier, M., & Barré De Miniac, C. (2009). Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Étude de cas. *Pratiques*, 143-144, 203-217. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1457>
- Hakemulder, F., Kuijpers, M. M., Tan, E., Bálint, K., & Doicaru, M. M. (2017). Narrative Absorption. *John Benjamins Publishing Company eBooks*, 29-49. <https://doi.org/10.1075/lal.27>
- Jablonski, D. (2017). Repeated listening as a method to improve reading fluency and comprehension. *Journal of Literacy and Technology*, 20.
- Jahandarie, K. (1999). *Spoken and Written Discourse : A Multi-disciplinary Perspective*. Greenwood Publishing Group.
- Kuzmicova, A. (2016). Audiobooks and Print Narrative : Similarities in Text Experience. *De Gruyter eBooks*, 217-238. <https://doi.org/10.1515/9783110472752-014>
- Lange, E., Thiele, D., & Kuijpers, M. M. (2020). Narrative aesthetic absorption in audiobooks is predicted by blink rate and acoustic features. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <https://doi.org/10.1037/aca0000321>
- Lange, E., Zweck, F. K., & Sinn, P. (2017). Microsaccade-rate indicates absorption by music listening. *Consciousness and Cognition*, 55, 59-78. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2017.07.009>

- Lebrave, J. (2002). De la substance de la voix à la substance de l'écrit. *Langages*, 147, 8-18. <https://doi.org/10.3406/lgge.2002.2409>
- Locke, D. (2001). Heard any good books lately ? *Book links : Connecting books, libraries, ansclassrooms*, 11(2), 26-29.
- Lösener, H. (2019). Sur la lecture à haute voix. *DIDACTIfen*, 5, 63-87.
- Mazzone, F. (2005). La bibliothèque des voix : un objet esthétique non identifié. *Sociologie de l'art, OPuS* 7(2), 15. <https://doi.org/10.3917/soart.007.0015>
- Noverraz, M., Schneuwly, B., & Dolz, J. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles. De Boeck.
- Ouellette, G. (2006). What's meaning got to do with it : The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Purves, A. C., & Rosenblatt, L. M. (1980). The Reader, the Text, the Poem : The Transactional Theory of the Literary Work. *The Journal of Aesthetic Education*, 14(2), 107. <https://doi.org/10.2307/3332483>
- Racette, N., Poellhuber, B., & Fortin, M. (2014). Dans les cours à distance autorythmés : la difficulté de communiquer. *Distances et Médiations des Savoirs*, 2(7). <https://doi.org/10.4000/dms.829>
- Serafini, F. (2004). Audiobooks and Literacy : An Educator's Guide to Utilizing Audiobooks in the Classroom. *RHI : An Annual Magazine for Educators*, 1(1), 90-91.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. E. (1976). Self-Concept : Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Soulé, V. (2019). Paysage sonore : un état des lieux : Permanences et mutations des offres. *La Revue des livres pour enfants : Le son monte !*, 313, 107-115.
- Toolan, M. (2008). Audiofiction : no time for deep thoughts and feelings ? *On-line Proceedings of the 25th Annual Conference of the International Poetics and Linguistics Association*. <https://www.pala.ac.uk/uploads/2/5/1/0/25105678/toolan2008.pdf>

- Varley, P. (2002). Kids and the audiobook revolution. *The Horn Book Magazine*, 78(3), 251-262.
- Whittingham, J., Huffman, S., Christensen, R., & McAllister, T. (2013). Use of Audiobooks in a School Library and Positive Effects of Struggling Readers' Participation in a Library-Sponsored Audiobook Club. *School Library Research*, 16.
- Wilde, S. (2007). *Listen ! It's good for kids : Why children learn with audiobooks, what educators and parents know*. Consulté le 30 mars 2023, à l'adresse <https://www.audiofilemagazine.com/content/uploaded/media/listen-goodforkids.pdf>
- Winn, B. D., Skinner, C. H., Oliver, R., Hale, A. D., & Ziegler, M. (2006). The Effects of Listening While Reading and Repeated Reading on the Reading Fluency of Adult Learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(3), 196-205. <https://doi.org/10.1598/jaal.50.3.4>
- Wolfgramm, C., Suter, N., & Göksel, E. (2016). Examining the Role of Concentration, Vocabulary and Self-concept in Listening and Reading Comprehension. *International Journal of Listening*, 30(1-2), 25-46. <https://doi.org/10.1080/10904018.2015.1065746>
- Wolfson, G. (2008). Using Audiobooks to Meet the Needs of Adolescent Readers. *American Secondary Education*, 36(2), 105-117. <https://eric.ed.gov/?id=EJ809473>

### 2.3. Sites internet

- Anacrouse. (s. d.). *Philosophie*. Consulté le 5 mars 2023, à l'adresse <http://www.anacrouse.net/notre-philosophie>
- AudibleACX. (2019). *Audiobook Performance Masterclass* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=booccER-4yo>
- Audiolib. (s. d.). *Qu'est-ce qu'un livre audio ?* Consulté le 10 février 2023, à l'adresse <https://www.audiolib.fr/faq/quest-ce-quun-livre-audio/>

- Darroux, C. (2018). *Livre audio : tout ce que vous avez toujours voulu savoir. . . et plus !* Audible. Consulté le 10 février 2023, à l'adresse <https://www.audible.fr/blog/livre-audio-tout-ce-que-vous-avez-toujours-voulu-savoir-et-plus/>
- Enseignement.be. (s. d.). *Compétences terminales*. Consulté le 17 avril 2023, à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296>
- Éole. (s. d.). *Qu'est-ce qu'un livre audio Daisy ou Full Daisy, et comment l'écouter ?* Éole. Consulté le 10 février 2023, à l'adresse <https://eole.avh.asso.fr/aide/lire-du-daisy-audio>
- EQLA. (2019). *Donneurs de voix : 12 auteurs pour 12 voix*. EQLA. Consulté le 10 février 2023, à l'adresse <https://eqla.be/donneurs-de-voix/>
- France Productions. (s. d.). *Qui sommes-nous ?* Consulté le 8 mars 2023, à l'adresse <https://www.diffusia.fr/content/4-qui-sommes-nous->
- Grimm & Co. (s. d.). *À propos*. Consulté le 8 mars 2023, à l'adresse <https://www.grimmandco.com/apropos>
- La souris qui raconte. (s. d.). *Qui sommes-nous ?* Consulté le 8 mars 2023, à l'adresse <https://www.lasourisquiraconte.com/contenu/12-qui-sommes-nous>
- Larousse. (s. d.). *Définitions : livre - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté le 2 février 2023, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/livre/47531>
- Le port a jauni. (s. d.). *La maison - Le port a jauni*. Consulté le 8 mars 2023, à l'adresse <http://www.leportajauni.fr/a-propos/>
- Lecture-Audio. (s. d.). *À propos*. Consulté le 8 mars 2023, à l'adresse <http://www.lecture-audio.fr/co/APropos.html>
- Lizzie. (s. d.). *Qui sommes-nous*. Consulté le 8 mars 2023, à l'adresse <https://www.lizzie.audio/wo-we-are>

#### 2.4. Articles de presse

Beers, K. (1998). Listen while you read. *School Library Journal*, 4(4), 30-35.  
<http://interactivereadalouds.pbworks.com/f/Listen+While+You+Read.pdf>

Ferry, I. (2022). Avec les maitres du son. *LIRE Magazine littéraire*. Consulté le 27 octobre 2022, à l'adresse  
<https://www.calameo.com/read/0070357086760a975e3b8?authid=MsGqHbnNTtSf>

Journiac, J. (2005). Les livres audio. *Evene*. Consulté le 11 novembre 2022, à l'adresse  
<http://www.evene.fr/livres/actualite/livres-audio-livraphone-livrior-audible-gallimard-lecture-246.php>

Radio Télévision Suisse. (2019, 7 novembre). L'essor du livre audio reflète la tendance générale au téléchargement. *rts.ch*.  
<https://www.rts.ch/info/culture/livres/10846583-lessor-du-livre-audio-reflete-la-tendance-generale-au-telechargement.html>

Rioux, C. (2022). Une histoire de vive voix. *LIRE Magazine littéraire*. Consulté le 5 octobre 2022, à l'adresse  
<https://www.calameo.com/read/0070357086760a975e3b8?authid=MsGqHbnNTtSf>

#### 2.5. Etudes de marché

Bonnstädter, J. (2022). *Étude : La consommation de contenus audio en 2022*. Audible.fr Blog. Consulté le 10 février 2023, à l'adresse  
<https://www.audible.fr/blog/audible-etude-consommation-audio/>

Chi Dehua. (2018). Audiobook figures on the rise in China. *FINDCHINA*. Consulté le 3 février 2023, à l'adresse <https://findchina.info/audiobook-figures-on-the-rise-in-china>

Deloitte Insight. (2020). *Technology, Media, and Telecommunications Predictions* [Base de données].  
<https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/at/Documents/technology-media-telecommunications/at-tmt-predictions-2020.pdf>

Faverio, M., & Perrin, A. (2022, 2 février). Three-in-ten Americans now read e-books. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2022/01/06/three-in-ten-americans-now-read-e-books/>

La plume de paon. (2020). Le guide des éditeurs de livres audio. *La plume de paon*.

SGDL, Sofia, & SNE. (2018). *8e baromètre sur les usages des livres numériques* [Base de données]. <https://www.sne.fr/document/barometre-sur-les-usages-du-livre-numerique-sofiasnesgdl-2018/>

SGDL, Sofia, & SNE. (2020a). *10e baromètre sur les usages des livres numériques/audio* [Base de données]. <https://www.sne.fr/document/10eme-barometre-sur-les-usages-du-livre-numerique-2020/>

SGDL, Sofia, & SNE. (2020b). *Usages des livres numériques, audio et imprimés pendant la période de confinement du printemps 2020* [Base de données]. <https://www.sne.fr/actu/une-etude-sur-les-usages-des-livres-numeriques-audio-et-imprimes-en-confinement/>

SGDL, Sofia, & SNE. (2022). *12e baromètre sur les usages des livres numériques/audio* [Base de données]. <https://www.sne.fr/document/12e-barometre-sofia-sne-sgdl-sur-les-usages-du-livre-numerique-et-audio-resultats-integraux/>



# Annexes

## Annexe 1 : plan récapitulatif de la première séquence (UAA 2)

<b>Présentation du contenu</b>	<p>Les élèves découvrent les caractéristiques du courant symboliste, ses grandes figures, le contexte historique, la figure du poète maudit, etc.</p> <p>C'est durant cette phase que les élèves ont l'occasion d'écouter les enregistrements de poèmes.</p>
<b>Présentation du problème de communication</b>	<p>On présente aux élèves le concept de synthèse et de réponse synthétique. Il est possible de leur montrer des exemples et contre-exemples, de définir ce qu'est une synthèse, de leur expliquer son but, etc.</p>
<b>Modules</b>	<p>Les élèves font une série d'exercices qui ciblent les étapes nécessaires à l'élaboration d'une synthèse : lire les documents, cibler les informations pertinentes, élaborer un tableau intermédiaire, rédiger la synthèse, etc.</p>
<b>Production finale</b>	<p>Réponse écrite synthétique aux questions suivantes : En quoi Verlaine est-il un poète symboliste ? Peut-il être considéré comme un poète maudit ?</p> <p>Les élèves ont à leur disposition plusieurs documents qui les aideront à y répondre. Ils écoutent également la lecture d'une poésie de Verlaine (à plusieurs reprises).</p>

## Annexe 2 : proposition de tâche finale pour la première séquence (UAA 2)

Nom :

# TÂCHE FINALE



## UAA 2. RÉDUIRE, RÉSUMER, COMPARER ET SYNTHÉTISER

---

Lisez attentivement les documents en annexe. Écoutez attentivement la lecture du poème que vous trouverez en Document 4. Complétez le tableau intermédiaire et ensuite, rédigez une synthèse répondant aux questions suivantes.

*En quoi Verlaine est-il un poète symboliste ?*

*Peut-il être considéré comme un poète maudit ?*

Cette synthèse sera destinée à d'autres étudiants n'ayant pas accès aux documents en annexe. Elle doit donc être compréhensible sans ceux-ci à une personne n'ayant aucune connaissance concernant ce sujet. Elle devra contenir maximum 350 mots.

L'utilisation de dictionnaires est autorisée.

	Document A	Document B	Document C
Caractéristiques du "poète maudit"			
Biographie de Verlaine			
Caractéristiques de la poésie de Verlaine			

5

## ANNEXES

### DOCUMENT 1 - ARON P., 100 MOTS DU SYMBOLISME , « POÈTES MAUDITS »

C'est à Verlaine que l'on doit l'appellation de « Poètes maudits » pour désigner la condition marginale de certains poètes au XIXe siècle. Dans la revue *Lutèce*, en 1883, puis en volume l'année suivante (augmenté d'une série en 1888), il publie un recueil-anthologie de *Poètes maudits*, rassemblant des écrivains aussi divers que Tristan Corbière, Rimbaud, Mallarmé, Villiers de l'Isle-Adam et lui-même (sous le pseudonyme de Pauvre Lelian), figures auxquelles s'ajoute une poétesse de la fin du romantisme, Marceline Desbordes-Valmore. Dans son avant-propos, Verlaine sacralise cette famille de poètes, en les qualifiant de « poètes absolus » (« absolus par l'imagination, absolus dans l'expression », précise-t-il), quoiqu'ignorés de leur temps. Son entreprise consiste à valoriser les ruptures poétiques qu'ont accomplies ces « maudits ». La même année, en 1884, Huysmans, à travers des *Esseintes*, fera l'éloge dans *À rebours* des mêmes écrivains (sauf Desbordes-Valmore et Rimbaud) qui, selon ses dires, « dans un siècle de suffrage universel et dans un temps de lucre, vi[vent] à l'écart des lettres, abrités de la sottise environnante [...] ». L'image du poète maudit exprime le revers du statut du poète, incompris de la société et non reconnu par l'institution littéraire. L'intuition de Verlaine a donc pu être appliquée à d'autres figures que celles qu'il a rassemblées pour désigner un statut sur la longue durée.

Déjà le XVIIe siècle avait construit la représentation du « poète crotté » (Saint-Amant), et le romantisme celle du « poète malheureux » qui tire sa valeur de sa condition marginale (voir l'emblématique Chatterton de Vigny). Par extension, « maudit » peut désigner ainsi un ensemble d'écrivains qui, de Villon à Lautréamont en passant par Sade, Nerval et Baudelaire sont résolument rebelles, transgressifs et incompris. L'étiquette a d'ailleurs été reprise par l'histoire littéraire au-delà des limites du XIXe siècle.

(Aron P. et Bertrand J.-P., *Les 100 mots du symbolisme* , 1e édition., Paris, Presses universitaires de France, 2011.)

DOCUMENT 2 - PAUL VERLAINE, LES POÈTES MAUDITS.

(note : "Pauvre Lelian" est un pseudonyme de Verlaine. Il parle donc de lui-même ici)

PAUVRE LELIAN

Ce Maudit-ci aura bien eu la destinée la plus mélancolique, car ce mot doux peut, en somme, caractériser les malheurs de son existence, à cause de la candeur de caractère et de la mollesse, irrémédiable? de cœur qui lui ont fait dire à lui-même de lui-même, dans son livre *Sapientia*,

Et puis, surtout, ne va pas t'oublier toi-même,

Trainassant ta faiblesse et ta simplicité

Partout où l'on bataille et partout où l'on aime,

D'une façon si triste et folle en vérité !

A-t-on assez puni cette lourde innocence ?

Et dans son volume *Charité*, qui vient de paraître :

J'ai la fureur d'aimer, mon cœur si faible est fou.

Je ne puis plus compter les chutes de mon cœur.

et qui furent les éléments uniques, entendez-le bien, de cet orage, sa vie !

Son enfance avait été heureuse.

Des parents exceptionnels, un père exquis, une mère charmante, morts, hélas ! le gâtaient en fils unique qu'il était. On l'avait mis toutefois en pension de bonne heure et là commença la déroute. Nous le voyons encore dans sa longue blouse noire, avec sa tête tondu, des doigts dans la bouche, accoudé à la barrière de séparation de deux cours de récréation, qui pleurait presque au milieu des autres gamins, déjà endurcis, jouant ! Même le soir, il se sauva et fut reconduit le lendemain, à force de gâteaux et de promesses, dans le « bahut » où, depuis, à son tour, il se « déprava » devint un vilain galopin pas trop méchant avec de la rêvasserie dans la tête. [...]

C'est de ce moment qu'il se mit aux vers. Déjà, depuis ses quatorze ans, il avait rimé à mort, faisant des choses vraiment drôles dans le genre obscéno-macabre. Il brûla bien vite, oublia plus vite encore ces essais informes mais amusants et publia *Mauvaise Étoile*, peu après que plusieurs pièces de lui eussent pris place dans le premier Parnasse à Lemerre. Ce recueil, —

c'est de *Mauvaise Étoile* que nous entendons parler, – eut parmi la presse un joli succès d'hostilité. Mais que faisait au goût de Pauvre Lelian pour la poésie, goût réel, sinon talent encore hors de page? Et, un an écoulé, il imprimait *Pour Cythère*, où un progrès très sérieux fut avoué par la critique. Le petit bouquin fit même quelque bruit dans le monde des poètes. Un an après encore, nouvelle plaquette, *Corbeilles de noces*, proclamant la grâce et la gentillesse d'une fiancée... Et c'est d'alors que put dater « sa plaie ».

(Verlaine P., *Les Poètes maudits*, 1884.)

### DOCUMENT 3 - VIoux A., LES THÈMES DE PRÉDILECTION DE VERLAINE

La mélancolie est omniprésente dans les poèmes de Verlaine et ce, quelle que soit la période. Elle est présente dès le premier recueil *Poèmes saturniens* qui place le poète sous l'emprise de Saturne signifiant la mélancolie et le temps destructeur. Le célèbre poème *Chanson d'automne* exprime bien cette mélancolie qui atteint le poète d'une « langueur monotone ». La mélancolie se lit aussi à travers la correspondance entre les paysages tristes et l'état d'âme du poète. Dans *Il pleure dans mon cœur* par exemple, le paysage extérieur et intérieur fusionne. Dans *fêtes galantes*, la mélancolie et la tristesse transparaissent toujours derrière le masque.

La musique est essentielle dans l'œuvre de Verlaine. Les références à la musique sont nombreuses dans son œuvre (les *Ariettes oubliées*, *Chanson d'automne*, *Art poétique*...). Mais la musique n'est pas qu'un thème cher à Verlaine. C'est l'essence même de sa poésie. Verlaine est à la recherche d'une écriture musicale et légère construite sur des rythmes impairs, des assonances et des rimes intérieures. Le vers impair crée un rythme parfois « boiteux » qui étonne et charme celui qui l'écoute. Dans *Art poétique*, Verlaine affirme la primauté de la musique :

De la musique avant toute chose,  
Et pour cela préfère l'Impair  
Plus vague et plus soluble dans l'air,  
Sans rien en lui qui pèse ou qui pose. (...)

L'amour chez Verlaine n'est jamais vécu dans la plénitude. Il est idéalisé ou n'est plus qu'un souvenir lointain comme dans *Mon rêve familier*, *Nevermore* ou *Colloque sentimental*.

(Vioux A., *Verlaine*. commentaire composé. Disponible sur :  
<https://commentairecompose.fr/verlaine/> [consulté le 12 janvier 2022])

DOCUMENT 4 - PAUL VERLAINE, *MON RÊVE FAMILIER*

Je fais souvent ce rêve étrange et pénétrant  
D'une femme inconnue, et que j'aime, et qui m'aime,  
Et qui n'est, chaque fois, ni tout à fait la même  
Ni tout à fait une autre, et m'aime et me comprend.

Car elle me comprend, et mon cœur transparent  
Pour elle seule, hélas! cesse d'être un problème  
Pour elle seule, et les moiteurs de mon front blême,  
Elle seule les sait rafraîchir, en pleurant.

Est-elle brune, blonde ou rousse? Je l'ignore.  
Son nom? Je me souviens qu'il est doux et sonore,  
Comme ceux des aimés que la vie exila.

Son regard est pareil au regard des statues,  
Et, pour sa voix, lointaine, et calme, et grave, elle a  
L'inflexion des voix chères qui se sont tues.

### Annexe 3 : plan récapitulatif de la seconde séquence (UAA 5)

<b>Présentation du contenu</b>	Les élèves découvrent les caractéristiques de la fable, ses grandes figures, le contexte historique, etc.
<b>Présentation du problème de communication</b>	On présente aux élèves le concept d'amplification. Il est possible de leur montrer des exemples et contre-exemples, de définir ce qu'est une amplification, de leur montrer les éléments à prendre en compte lors de son élaboration, etc.
<b>production initiale</b>	On fait écouter aux élèves l'extrait d'une fable. Ils tentent de réaliser la production demandée (amplification), et révèlent, de cette manière, les représentations qu'ils se font de celle-ci. À ce stade, les élèves ne peuvent probablement pas respecter toutes les caractéristiques de la production attendue.
<b>Modules</b>	Les élèves font une série d'exercices qui ciblent les étapes nécessaires à l'élaboration d'une amplification et de sa lecture : comprendre l'extrait à amplifier, reconnaître les éléments essentiels (personnages, contexte, morale, etc.), rédiger une suite cohérente, en donner une lecture audible qui respecte le ton initial, etc. Les modules donnent l'occasion aux élèves de s'auto-évaluer en consultant leur première production après avoir réalisé une série d'exercices.
<b>Production finale</b>	S'inscrire dans une fable en l'amplifiant. Les élèves doivent écouter un extrait de la fable choisie (qu'ils ont également à l'écrit) et doivent en rédiger une suite personnelle. Ils devront également la lire à voix haute.



## Annexe 4 : proposition de tâche finale pour la seconde séquence (UAA 5)

Nom :

# TÂCHE FINALE



### UAA 5. S'INSCRIRE DANS UNE OEUVRE CULTURELLE

Écoutez attentivement la lecture de la fable *La coccinelle et le chat noir* que vous trouverez ci-après. Répondez aux questions qui suivent concernant le récit. Enfin, rédigez une suite cohérente à l'extrait. Vous serez amenés à lire cette suite devant la classe, votre performance sera notée.

Votre suite devra comprendre entre 8 et 12 vers.

Nom :

### **La coccinelle et le chat noir**

Les superstitions n'apportent rien de bon,  
Puissent ces agriculteurs en tirer leçon...  
C'était la fin de moisson, qui fut belle,  
Pour ce couple contemplant ses labours.  
Quand, à la lumière du petit jour,  
Ils observèrent une Coccinelle :  
« Oh, regarde la jolie demoiselle !  
Dit l'homme, en pointant la Bête à Bon Dieu,  
Voilà un être bien miraculeux. »  
L'insecte déploya alors ses ailes  
Puis s'éleva vers d'autres horizons,  
S'étant délecté toute la saison.  
Le paysan admira sa parcelle :  
« Rendons grâce, que soit loué notre Seigneur  
Qui envoie dans sa bonté ces porte-bonheurs. »  
Mais leur entrain fut hélas de courte durée :  
Soudain, ils virent une ombre dissimulée  
Tout en montant dans le grenier de leur maison ;  
Il s'agissait d'un petit Chat couleur charbon  
Se faufilant entre les toiles d'araignées.  
La femme s'écria, terrifiée :  
« Suppôt de Satan, être de malheur,  
Des Sorcières l'infâme Serviteur,  
Je t'ordonne de quitter à jamais ces terres ! »  
C'est ainsi que les fermiers le chassèrent,  
En ignorant avoir banni un bienfaiteur ;

Nom :

**Qui sont les quatre personnages importants de cette fable ?**

**Que savons-nous d'eux ?**

**Complète ce tableau avec ces informations.**

..... .....	..... ..... ..... .....
..... .....	..... ..... ..... .....
..... .....	..... ..... ..... .....
.....	..... ..... ..... .....

