



**HAL**  
open science

# Œuvres de littérature de jeunesse et audio-lecture. Le livre audio : une technologie moderne pour une tradition ancestrale

Fabienne Hervieux

## ► To cite this version:

Fabienne Hervieux. Œuvres de littérature de jeunesse et audio-lecture. Le livre audio : une technologie moderne pour une tradition ancestrale. Littératures. 2022. dumas-03898591

**HAL Id: dumas-03898591**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03898591>**

Submitted on 14 Dec 2022

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

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

**Université d'Artois**

Année universitaire 2021-2022

**MÉMOIRE**

en vue d'obtenir le **Master**  
**Mention : « Littérature de Jeunesse »**

**Œuvres de littérature de jeunesse  
et audio-lecture**

**Le livre audio : une technologie moderne pour une tradition ancestrale**

**Fabienne HERVIEUX**

---



**Directeur de mémoire : Mme Isabelle De Peretti**

Jury :

**Mme Isabelle DE PERETTI** Professeur des Universités, Université d'Artois.

**Mme Isabelle OLIVIER** Maître de Conférences, Université d'Artois.

Date de soutenance : 22/06/2022

# Remerciements

A Mme De Peretti, pour ses précieux conseils qui ont guidé mes pas, et pour tous ses encouragements.

A Coline Hallier, pour sa patience, ses relectures éclairées et son indéfectible soutien.

A Colin Coriton, pour m'avoir généreusement accordé un accès inconditionnel aux élèves de sa classe de CM2.

A Grégory San Martin directeur de l'école, pour avoir soutenu ma démarche.

Aux vaillants élèves de mon groupe de travail, sans qui cette recherche n'aurait pu être menée.

# Résumé

Avec l'avènement des tablettes et des smartphones semble s'ouvrir une nouvelle ère pour la littérature de jeunesse : l'audio lecture. Celle-ci peut favoriser une nouvelle approche pédagogique auprès des pré-adolescents et des adolescents qui ont délaissé la lecture d'œuvres littéraires longues. Après un état des lieux recensant les différentes opinions ou expériences relatives à l'audio lecture en France et à l'étranger, dix-neuf séances en classe ont été menées auprès d'un petit groupe d'élèves de CM 2 en difficulté de lecture. Carnet de lecteur, débat et discussion ont été précédés d'une écoute collective ou individuelle d'œuvres des trois auteurs majeurs que sont Roald Dahl, Susie Morgenstern et Daniel Pennac. Les résultats montrent un investissement effectif dans l'audio lecture, une appropriation du sens des œuvres et des valeurs portées par leurs personnages ainsi que la construction progressive de la posture de sujet-lecteur.

**Mots-clés :** voix, audio livre, concrétisation imageante et auditive, impact esthétique, la cohérence mimétique, l'activité fantasmatique, réaction axiologique

# Abstract

With the advent of tablets and smartphones, a new era seems to be opening up for children's literature: audio reading. This can promote a new pedagogical approach with pre-adolescents and adolescents who have given up reading long literary works. After an inventory listing the different opinions or experiences relating to audio reading in France and abroad, nineteen classroom sessions were conducted with a small group of Last Year of Elementary School students with reading difficulties. Reader's notebook, debate and discussion were preceded by a collective or individual listening to the literary works of three major authors, Roald Dahl, Susie Morgenstern and Daniel Pennac. The results show an effective investment in the audio reading, an appropriation of the meaning of the works and the values carried by their characters as well as the progressive construction of a posture of subject-reader.

**Keywords:** voice, audio book, imaging and auditory concretization, aesthetic impact, mimetic coherence, fantasy activity, axiological reaction

# Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	2
<b>Résumé</b> .....	3
<b>Abstract</b> .....	4
<b>Table des matières</b> .....	5
<b>Liste des Annexes</b> .....	7
<b>Introduction</b> .....	8
<b>I. Littérature de jeunesse et lecture à voix haute : les enjeux</b> .....	10
I.1. Corpus et méthodologie.....	10
I.1.1. <i>Qu'est-ce que lire ?</i> .....	10
I.1.2. <i>Méthodologie</i> .....	14
I.1.2.1. Sélection des élèves : des lecteurs fragiles en difficulté sur des textes longs.....	14
I.1.2.2. Démarche générale.....	14
I.1.2.3. Hypothèses de recherche.....	16
I.1.3. <i>Corpus choisi : quels livres audios et pourquoi ?</i> .....	20
I.1.3.1. Les œuvres audio envisagées.....	21
I.1.3.2. Analyse du corpus choisi .....	22
I.2. Un rapport ancestral de la littérature à l'oralité .....	24
I.2.1. <i>La littérature orale : un art premier</i> .....	24
I.2.2. <i>Qu'est-ce que la (les) « voix » du texte ?</i> .....	25
I.2.3. <i>Écouter est-ce lire ? Les controverses</i> .....	28
I.3. Les caractéristiques techniques du livre audio .....	29
I.3.1. <i>Statistiques sur l'utilisation</i> .....	29
I.3.2. <i>Avantages et limites du livre audio</i> .....	30
I.3.3. <i>Les qualités indispensables d'un livre audio jeunesse</i> .....	31
<b>II. Inférer le sens : une première étape nécessaire de la lecture</b> .....	33
II.1. Concrétisation imageante et auditive .....	33
II.1.1. <i>L'écoute individuelle plus efficace que l'écoute en groupe</i> .....	33
II.1.2. <i>Capacité à dessiner, à retrouver le lien image/texte des albums</i> .....	34
II.1.3. <i>Capacité à rejouer la scène, lire à voix haute</i> .....	36
II.2. Impact esthétique.....	38
II.2.1. <i>Question de style, de champ lexical, de vocabulaire</i> .....	39
II.2.2. <i>L'impact esthétique de la re-création audio d'une oeuvre</i> .....	40
II.3. Cohérence mimétique.....	41
II.3.1. <i>Des œuvres exigeantes</i> .....	41
II.3.2. <i>Caractéristiques des personnages, relation entre eux</i> .....	43
II.3.3. <i>Anticiper des suites, les imaginer</i> .....	45

II.3.4. <i>Des dénouements</i> .....	46
<b>III. Devenir un lecteur de littérature</b> .....	<b>48</b>
III.1. <i>Activité fantasmatique et Réaction axiologique</i> .....	48
III.1.1. <i>Débats, Discussions entre élèves</i> .....	48
III.1.2. <i>Émotions, réactions durant l'écoute</i> .....	50
III.1.3. <i>Questionnement des valeurs portées par les personnages, préférences</i> .....	51
III.1.4. <i>Constitution d'une « bibliothèque intérieure »</i> .....	53
III.1.4.1. <i>Comparaison entre les livres</i> .....	53
III.1.4.2. <i>Comparaison avec d'autres livres</i> .....	55
III.2. <i>Réflexion sur des personnages de la littérature : le « méchant », le héros</i> .....	56
III.3. <i>Analyse rétrospective sur la méthodologie : les points d'appui, les limites</i> .....	57
<b>IV. Conclusion</b> .....	<b>60</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>62</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>64</b>

# Liste des Annexes

Annexe 1 : Tableau d'analyse comparative du corpus choisi.....	65
Annexe 2 : Séquence 1 sur le l'audio livre Lettres d'amour de 0 à 10.....	68
Annexe 3 : Séquence 2 sur l'audio livre Kamo, l'agence Babel.....	69
Annexe 4 : Séquence 3 sur l'audio livre Matilda.....	71
Annexe 5 : Questionnaire en trois parties et réponses des élèves.....	72
Annexe 6 : Extraits des textes enregistrés.....	77
Annexe 7 : Illustrations des élèves et photo du groupe de travail.....	78



# Introduction

Dans une précédente vie professionnelle, j'ai été amenée à travailler au sein d'une grande radio privée, pour analyser son audience ainsi que celles des autres stations. J'ai pris conscience du lien extrêmement fort tissé entre les programmes de chaque radio et leurs auditeurs, lien lié en grande partie au caractère intime du son : l'oreille n'a pas de paupière... L'attachement des auditeurs n'est pas seulement lié au contenu des programmes mais aussi à la couleur sonore caractéristique de chaque station : chacun peut retrouver sa station favorite rien qu'à l'oreille, en balayant la bande FM.

Dans ma seconde vie professionnelle, j'ai très souvent varié mes intonations et joué sur les inflexions de ma voix pour relancer l'intérêt des élèves, notamment en leur lisant ou plutôt en leur interprétant oralement des œuvres de littérature de jeunesse. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, capter son auditoire par la voix n'est pas réservé aux seuls jeunes élèves : en fin de cycle 3, la qualité du silence qui accueille une lecture à voix haute est aussi intense, surtout dans des classes qualifiées de difficiles.

Aujourd'hui de nouvelles technologies permettent de « podcaster », de télécharger des versions audio de nombreuses œuvres de littérature de jeunesse, pour les écouter sans contraintes, hors de la classe, à n'importe quel moment de la journée et pendant n'importe quelle activité. Le téléphone portable, la tablette ainsi que la compression du son en mp3, font rencontrer librement de grands auteurs, via le livre audio. La baladodiffusion est en effet le support et la médiation vers ces œuvres. L'association La Plume de Paon<sup>1</sup> œuvre pour cet essor du livre audio et son utilisation au sein des classes. Elle postule que « le livre audio constitue une entrée vivante dans un texte littéraire, qui favorise la compréhension de la lecture, forme un tremplin vers le livre papier, peut améliorer la maîtrise de la langue, agir sur la diversification de vocabulaire, et faciliter le développement des capacités de concentration. Pour l'enseignant, le livre audio permet de varier les pratiques et de mobiliser l'attention des élèves de façon différente. »<sup>2</sup> Ce postulat résume les nombreux aspects du livre audio que l'on peut étudier par rapport à une utilisation en classe.

L'accès à cette culture littéraire par l'écoute est donc désormais facile, mais est-il souvent utilisé ? Par ailleurs écouter un livre est-ce encore de la lecture ? Et si oui, quel est l'intérêt didactique et pédagogique d'employer de tels outils dans une classe ?

---

<sup>1</sup> Cécile Palusinski, « Association La plume de paon », s. d., <http://www.laplumedepaon.net/qui-sommes-nous>

<sup>2</sup> Académie de Strasbourg et association Plume de Paon, « Les usages pédagogiques du livre audio », <http://www.laplumedepaondeslyceens.com/docs/livret-daac-plumedepaon-numerique.pdf>

Ce sont ces questions qui m'ont conduite à réfléchir au livre audio et à son utilisation avec les élèves pour les rattacher à une interrogation principale : grâce aux nouvelles technologies permettant une écoute nomade et une désacralisation du rapport au texte, le livre audio peut-il faire renouer un public préadolescent avec la lecture d'œuvres littéraires longues ?

L'objectif principal est donc de déterminer si l'audio lecture permet aux élèves de rencontrer une œuvre longue de littérature, en les impliquant suffisamment pour qu'ils deviennent des sujets lecteurs et d'observer si l'audio livre déclenche ce processus d'implication du lecteur par « la concrétisation imageante et auditive », « l'impact esthétique », « la cohérence mimétique », « l'activité fantasmatique » ou par « la réaction axiologique », selon les termes définis dans l'ouvrage dirigé par Sylviane Ahr<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Sylviane Ahr, *Former à la lecture littéraire*, Canopé, 2018, p. 21.

# I. Littérature de jeunesse et lecture à voix haute : les enjeux

## I.1. Corpus et méthodologie

### I.1.1. *Qu'est-ce que lire ?*

Selon Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet<sup>4</sup>, « l'identification [des mots] occupe l'essentiel [des] ressources attentionnelles [des élèves au début du cycle III] : ce type de lecture rend difficile l'accès au sens global du texte hypothéquant sérieusement les chances de le comprendre. [...] les textes longs (même s'ils sont faciles) les rendent anxieux et créent inévitablement des problèmes de motivation. » Autrement dit, bien souvent passé l'investissement plein d'espoir des premières années d'entrée en lecture, certains élèves en grandissant finissent par abandonner face aux efforts que représente une compréhension fine des textes. Englués dans le déchiffrage bien après le CE1, ils n'arrivent pas à accéder au sens d'un texte long et encore moins aux inférences que celui-ci nécessite. Les œuvres longues de littérature leur deviennent inaccessibles sans la médiation de la lecture par l'adulte, et ce phénomène s'accroît après leur entrée au collège alors qu'ils sont supposés maîtriser la lecture, notamment celle d'œuvres littéraires. S'ensuit souvent une désaffection de la lecture en général liée à un découragement face à ces difficultés de compréhension.

Qu'est-ce que lire des œuvres littéraires ? Umberto Eco cité par Martine Marzloff dans un document de l'Institut français de l'éducation<sup>5</sup> l'exprime ainsi dans *Lector in Fabula*<sup>6</sup> : c'est d'abord utiliser et développer la compétence linguistique donc maîtriser le lexique et la syntaxe ; c'est ensuite se référer à la compétence encyclopédique et mobiliser ses savoirs sur le monde, ses références culturelles ; c'est aussi utiliser la compétence logique pour manier les anaphores, les inférences, les analogies ; c'est également s'appuyer sur la compétence rhétorique, en d'autres termes utiliser son expérience de la littérature pour formuler une interprétation ; sans oublier la compétence idéologique pour comprendre quelle est la vision du monde proposée par le texte. Lire des œuvres littéraires

---

<sup>4</sup> Serge Thomazet, Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités Lire écrire, un plaisir retrouvé » (MEN DESCO, 2004), <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482/document>

<sup>5</sup> Dossier de veille *Ifé. Institut français de l'éducation*, « Lire pour apprendre, lire pour comprendre », n° 101 (mai 2015).

<sup>6</sup> Umberto Eco, *Lector in Fabula, le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1979.

nécessite donc de construire, mobiliser et renforcer de nombreuses compétences, qui vont bien au-delà du simple déchiffrement et de la compréhension littérale.

Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade et Catherine Mazaauric posent également la question suivante : « Comment, encore, notamment pour les jeunes lecteurs, élèves en collège, faire d'une lecture non spontanée, et bien au contraire imposée, une rencontre subjective authentique avec une œuvre particulière ? »<sup>7</sup> Ils distinguent cinq formes de « reconfiguration de l'œuvre lue par le lecteur » dans une « activité fictionnalisante »<sup>8</sup>, formes résumées ainsi dans l'ouvrage de Sylviane Ahr : « la concrétisation imageante et auditive, l'impact esthétique, la cohérence mimétique, l'activité fantasmatique et la réaction axiologique »<sup>9</sup>. Chacune de ces activités nécessite en effet une forte implication du lecteur : pour compléter l'œuvre par des images ou des sons, pour exprimer son avis sur la forme esthétique de l'œuvre, pour tisser des liens de causalité entre les événements et les actions des personnages afin de mieux comprendre le sens de l'œuvre, pour interpréter l'intrigue en se référant à des lectures ou des expériences personnelles ou bien encore pour juger la morale des personnages comme celle de l'œuvre, à l'aune de ses propres valeurs. Or les programmes officiels<sup>10</sup> préconisent, par exemple au CM2, la lecture d'au moins « quatre ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois œuvres du patrimoine. » Cette compétence de lecture des œuvres littéraires est théorisée et étudiée au travers de mesures déployées à l'échelle nationale. Former des lecteurs est de fait un enjeu capital, la lecture est déclarée « grande cause nationale »<sup>11</sup> en 2021.

L'étude CEDRE (Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon en fin d'école et fin de collège) du Ministère de l'Éducation Nationale de 2015<sup>12</sup> (renouvelée en 2021) évalue les compétences des lecteurs à la fin de l'école primaire. Cette étude répartit les élèves selon leurs compétences en lecture en CM2, en six groupes de lecture de textes longs : du groupe « < 1 »

---

<sup>7</sup> Gérard Langlade, Catherine Mazaauric, Marie-José Fourtanier, « Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre », 2006, <http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/FourtanierLangladeMazaauric.pdf>, 7<sup>ème</sup> Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier.

<sup>8</sup> Anne Vibert, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », s. d., <https://eduscol.education.fr/document/5687/download>

<sup>9</sup> Sylviane Ahr, *Former à la lecture littéraire*, Canopé, 2018, p. 21.

<sup>10</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, « Programmes Officiels »,

<https://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809040N.htm>, 2018.

<sup>11</sup> « La lecture "Grande cause nationale 2021-2022" », s. d., <https://www.education.gouv.fr/ete-2021-ete-2022-la-lecture-grande-cause-nationale-323642>

<sup>12</sup> Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, « Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE) en fin d'école et fin de collège : méthodologie et démarche qualité », Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, <https://www.education.gouv.fr/cycle-des-evaluations-disciplinaires-realisees-sur-echantillon-cedre-en-fin-d-ecole-et-fin-de-2870>

comportant des élèves en grande difficulté de lecture jusqu'au groupe 5 constitué de lecteurs très performants. Le groupe 2 est lui constitué d'élèves en difficulté de lecture de texte longs mais capables d'accéder à un premier niveau de synthèse pour des textes courts. Il représente près de 30 % des élèves en 2015, contre 26.3 % en 2003 soit une augmentation de plus de 3 points en 12 ans. Ce groupe nécessite donc une différenciation des apprentissages pour améliorer la compréhension de lecture et notamment celle des textes littéraires.

des homophones	
238	
<b>Groupe 2</b> 29,1 %	<p><b>Des élèves capables de comprendre des écrits plus longs que ceux des groupes inférieurs et d'accéder à un premier niveau de synthèse pour des écrits courts.</b> Ils sont capables de prélever des informations et de faire des inférences dans des écrits plus longs que les élèves des groupes inférieurs. Ils maîtrisent des compétences relevant principalement du cycle 2 : identifier une reprise anaphorique, replacer des événements dans l'ordre chronologique de l'histoire, associer un texte à une illustration, choisir un titre ou un résumé (pour un écrit court). En vocabulaire, ils savent retrouver le sens d'un mot ou d'une expression en contexte. Ils maîtrisent l'accord du verbe avec son sujet lorsque celui-ci est à la troisième personne du singulier. Ils connaissent l'orthographe lexicale d'usage.</p> <p><b>Jalons :</b> inférences de lieu, synthèse, écriture de mots invariables, réponses construites</p>
199	

### *Définition du groupe 2*

**2 – Répartition (en %), score moyen en maîtrise de la langue et répartition par groupes de niveaux en 2003, 2009 et 2015**

	Score moyen	Écart type	Groupe < 1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
2003	250	50	2,7	12,3	26,3	29,4	19,3	10,0
2009	251	48	2,6	11,3	25,6	<b>31,7</b>	19,5	9,4
2015	251	<b>43</b>	<b>1,0</b>	10,0	<b>29,1</b>	33,1	19,7	<b>7,2</b>

Lecture : les élèves de 2015 ont un score de 251 avec un écart type de 43, et 10 % d'entre eux appartiennent au groupe 1.

Les évolutions significatives sont indiquées en gras.

Champ : élèves de CM2 des écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine.

Source : MENESR-DEPP

### *Évolution des scores de lecture*

Un rapport de synthèse publié en 2016 par le Cnesco Ifé (Centre national d'étude des systèmes scolaires, Institut français de l'éducation)<sup>13</sup>, constate que les écarts de niveau de lecture se creusent en France au cours des dernières années par rapport aux autres pays : la proportion d'élèves très performants progresse mais celle des élèves en difficulté aussi. « A l'entrée en 6e, un élève sur cinq a aussi des difficultés liées à la connaissance de mots du langage courant »<sup>14</sup>. Par ailleurs, l'enquête PISA<sup>15</sup> effectuée en 2018 auprès d'élèves de 15 ans dans 78 pays, montre une augmentation du

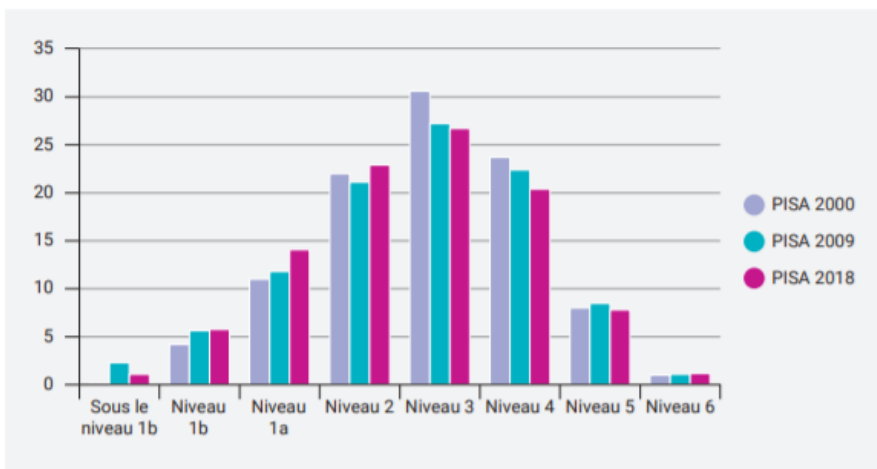
<sup>13</sup> Cnesco Centre National d'étude des systèmes scolaires-Institut français de l'éducation Ifé, « Rapport de synthèse », 2016, [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Lecture\\_dossier\\_synthese.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Lecture_dossier_synthese.pdf), [consulté le 20/04/2021]

<sup>14</sup> Centre national d'étude des systèmes scolaires CNESCO, « Compréhension en lecture », 2016. Il indique que ce nombre est stable depuis 2007, <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/>

<sup>15</sup> PISA, « Programme for International Student Assessment », 2018, programme international pour le suivi des acquis programme de l'OCDE qui évalue les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. Étude menée tous les 3 ans, repoussée en 2022 pour cause de pandémie.

nombre d'élèves français ne maîtrisant pas suffisamment la lecture avec 21 % d'entre eux situés sous le niveau 2<sup>16</sup>.

► 2 Répartition des élèves dans l'échelle de compétences en compréhension de l'écrit en France en 2000, 2009 et 2018 (en %)



Lecture : en 2018, 21 % des élèves en France se situent sous le niveau 2. Ils étaient 20 % en 2009 et 15 % en 2000.  
Source : MENJ-DEPP, OCDE-PISA.

Ref. : Note d'information, n° 19.49. © DEPP

*Évolution du poids de chaque groupe*

En 2015 les programmes officiels proposent de différencier ainsi l'apprentissage de la lecture littéraire : « pour les élèves dyslexiques ou pour ceux dont la lecture n'est pas suffisamment aisée pour lire seuls des œuvres longues, on peut proposer une version audio, disponible en ligne, comme alternative à la lecture du texte ou en complément de celle-ci. »<sup>17</sup> Les programmes de 2020 précisent qu'« en français, la fréquentation des œuvres littéraires, écoutées ou lues, [...] construisent la culture des élèves, contribuent à former leur jugement esthétique et enrichissent leur rapport au monde. »<sup>18</sup> On peut donc formuler la question suivante : dans quelle mesure le livre audio peut-il permettre aux élèves en difficulté de lecture et notamment aux élèves capables de lire des textes courts mais découragés par les textes longs, d'entrer dans la lecture d'œuvres littéraires ?

<sup>16</sup> À noter que les 7 niveaux de PISA ne correspondent pas exactement aux groupes de l'enquête CEDRE qui n'en compte que 6 et ne peuvent donc être directement comparés, les années de réalisation des études étant également différentes.

<sup>17</sup> Programmes officiels de l'E.N., 2015, cycle 3, 6<sup>ème</sup>, *Bulletin officiel spécial* n° 11, p. 115.

<sup>18</sup> *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* n° 31 du 30 juillet 2020, accessible sur Eduscol [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolaire\\_obligatoire/37/5/Programme2020\\_cycle\\_3\\_comparatif\\_1313375.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolaire_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf)

## **I.1.2. Méthodologie**

### **I.1.2.1. Sélection des élèves : des lecteurs fragiles en difficulté sur des textes longs**

Le public de lecture visé est celui des préadolescents du cycle 3 qui commencent à aborder des œuvres longues de littérature de jeunesse. Les élèves de l'étude font partie d'une classe de 29 CM2, scolarisés dans un quartier de Bordeaux dont les résidents appartiennent majoritairement à des catégories socio-professionnelles moyennes et supérieures selon Base élèves<sup>19</sup>, la plateforme officielle de données personnelles sur les familles, renseignée par chaque directeur d'école. L'ensemble de la classe de CM2 est, selon son enseignant habituel, relativement immature : les élèves manquent d'autonomie, mettent beaucoup de temps à se mettre au travail, apprennent irrégulièrement leurs leçons et ne sont pas réellement prêts à aborder le collège.

Le groupe étudié comporte six élèves, quatre garçons et deux filles. Cinq des six élèves sélectionnés pour cette recherche appartiennent au groupe 2, selon les critères de l'étude CEDRE et sont « capables de comprendre des écrits plus longs que ceux des groupes inférieurs et d'accéder à un premier niveau de synthèse pour des écrits courts. » Ils peuvent donc prélever des informations et faire des inférences dans des écrits courts, et maîtriser des compétences relevant du cycle 2 c'est à dire identifier une reprise anaphorique, replacer des événements dans l'ordre chronologique de l'histoire, choisir un titre ou un résumé pour cet écrit court, retrouver le sens d'un mot ou d'une expression en contexte. Ils n'ont pas encore construit les compétences du groupe 3, à savoir accéder à la compréhension globale d'un écrit long en appréhendant son ambiance générale, en saisissant les pensées des personnages et en interprétant leurs sentiments, en choisissant un résumé long ou un titre pour ce type de texte littéraire conséquent, en identifiant les relations logiques qui constituent sa trame narrative et en repérant le ou les mots qui permettent de comprendre une situation. Une élève sur les six retenus appartient, elle, au groupe 3 mais souhaite de sa propre initiative participer aux séances d'audio lecture, pour améliorer la qualité de sa lecture orale.

### **I.1.2.2. Démarche générale**

Le travail de recherche est basé sur trois séquences de 5 à 6 séances de 35 à 45 minutes, en petit groupe de 6 élèves pour évaluer leur rapport à la lecture de textes longs ainsi que leur implication dans cette lecture, via trois types de séances. Des séances comportant 10 à 15 min d'écoute

---

<sup>19</sup> Outil Numérique pour les Directeurs d'École (Données confidentielles : leur utilisation reste dans le strict cadre de l'Éducation Nationale).

individuelle en classe suivie de 20 minutes d'échange de groupe lors d'un débat autour du chapitre écouté. Ce débat porte sur les motivations du héros par exemple, pour travailler les compétences du groupe 3 de l'étude CEDRE, éclaircir les inférences et établir un lien avec les œuvres déjà rencontrées. Le second type de séance comprend 10 à 15 min d'écoute collective ou individuelle prolongée par 10 minutes de recherche sur son carnet de lecture personnel, avec la possibilité d'arrêter l'écoute ou de repartir en arrière pour réécouter un passage. Selon Sylviane Ahr et Patrick Joole<sup>20</sup> dont le travail de recherche est cité par Éduscol,<sup>21</sup> « L'objectif du carnet de lecture est à la fois de donner envie de lire, de stimuler la lecture et de donner des repères dans l'avancée des lectures en invitant la subjectivité du lecteur à s'exprimer : réactions à vif, interrogations, identifications [...] Le carnet de lecture permet [aussi] de mutualiser ou de débattre sur des impressions ou des opinions subjectives : il peut servir de point de départ pour des échanges dans la classe. » Avant le temps de discussion, le carnet de lecture servira donc à noter ses questions, ses remarques, ses demandes d'éclaircissement sur le vocabulaire ou ce que l'élève a compris des événements du chapitre et de l'évolution des personnages. Le troisième type de séance permettra aux audio-lecteurs de s'enregistrer pour produire eux-mêmes une interprétation d'un extrait de l'œuvre, pour une mise en commun des différentes versions proposées et une comparaison avec celle de l'audio livre écouté.

Les chapitres seront majoritairement écoutés en classe, certains seront donnés à écouter à la maison. Il sera alors demandé aux élèves si leur écoute a été effective lors d'un court questionnaire en début de travail, pour évaluer leur motivation de lecture avec l'audio livre. Dans le cas d'une absence d'écoute, le chapitre sera soit résumé par un court montage audio soit écouté intégralement en classe.

Le choix du travail en petit groupe est par ailleurs destiné à rassurer les élèves et leur permettre d'exposer leur point de vue sans craindre de se tromper ni d'être jugés par de meilleurs lecteurs qui s'exprimeraient avec plus de facilité ou plus d'assurance.

Pour observer les effets de l'utilisation du livre audio en classe sur l'implication du sujet-lecteur par la rencontre, la compréhension et le plaisir de lecture d'œuvres littéraires longues, le travail de recherche sur cette problématique cible donc les objectifs suivants pour ces six élèves de CM2 :  
-en premier lieu montrer en quoi la sonorisation d'un texte littéraire via le livre audio peut permettre d'accéder au sens du texte et améliorer l'implication du lecteur-auditeur.

---

<sup>20</sup> Sylviane Ahr, Patrick Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture ; quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ?*, Namur, P. U. de Namur, Diptyque, 2013.

<sup>21</sup> Éduscol, Ministère de l'Éducation Nationale, cycle 3, « Le carnet de lecteur », mars 2016, <https://eduscol.education.fr/document/16438/download>



-ensuite vérifier si le livre audio est inclusif et adaptable en ce qu'il permet grâce à une lecture « augmentée », d'enrôler les élèves en difficulté de lecture. De lecteurs en difficulté du texte papier, ils deviendraient alors lecteurs-auditeurs performants du livre audio.

-enfin déterminer si une écoute peut devenir active, en étant associée à l'enregistrement d'une interprétation personnelle d'un passage de l'œuvre par le lecteur-auditeur. Cela permettrait également d'observer s'il y a une modification de la représentation qu'a le lecteur-auditeur de l'acte de lire.

De plus ce travail de recherche tentera de répondre aux questions suivantes : l'audio lecture fait elle évoluer l'implication des lecteurs-auditeurs ? Améliore-t-elle leur image d'eux-mêmes en tant que lecteurs ? Enfin, le livre-audio peut-il constituer une étape vers la lecture du livre papier ?

Les propos des élèves seront notés et retranscrits lors de plusieurs séquences sur les audio livres du corpus à venir. Au préalable, chaque lecteur renseignera un questionnaire auto-administré sur sa conception de la lecture littéraire et sur sa motivation à découvrir un livre audio. La lecture personnelle de chaque élève proposant son interprétation d'un extrait, sera enregistrée pour servir de support de débat entre pairs comme de matériel d'analyse pour cette recherche. Une dernière séance de discussion, centrée sur la comparaison entre les œuvres écoutées, fera, elle aussi, l'objet d'un enregistrement audio.

### **I.1.2.3. Hypothèses de recherche**

En s'appuyant sur les différentes recherches et analyses didactiques et pédagogiques citées, on a observé qu'en raison du frein technique de la lecture, les élèves fragiles ne comprennent pas les textes très conséquents ou prolixes. Une première hypothèse est donc qu'avec l'étayage du livre audio, les lecteurs en difficulté âgés de dix à quinze ans, peuvent rencontrer des œuvres longues de littérature de jeunesse. L'analyse de l'implication du sujet lecteur dans un audio livre, en privilégiant les cinq axes d'entrée détaillés dans l'ouvrage de Sylviane Ahr<sup>22</sup>, pourra permettre d'évaluer si la rencontre entre œuvre et jeune lecteur a bien lieu. De plus, ces cinq formes de reconfiguration de l'œuvre seront-elles équitablement utilisées ? Certaines seront-elles privilégiées lors de l'écoute de l'audio livre ? On peut en effet se demander si la concrétisation imageante et auditive grâce à laquelle « le lecteur produit des images et des sons en complément de l'œuvre »<sup>23</sup> s'avèrera plus aisée grâce à l'écoute et à la production d'enregistrements audio d'interprétations personnelles d'extraits des textes lus.

---

<sup>22</sup>Sylviane Ahr, "Former à la lecture littéraire" , Canopé, 2018, p. 21.

<sup>23</sup> *Ibid.*

Un questionnaire en trois parties<sup>24</sup> sur la lecture sera donc proposé aux élèves : la première partie des questions, on l'a vu, sera posée en tout début de recherche ; la seconde partie sera récurrente en début et fin de chaque séance et la troisième partie, à la fin de l'ensemble des séquences. Ces questions ont pour objectif de déterminer ce que la lecture, et plus particulièrement la lecture d'œuvres littéraires, représente pour chaque élève. Elles devraient aussi permettre de comparer leur degré de motivation déclaré et la motivation réelle à effectuer, en dehors du temps de classe, une partie de l'écoute des œuvres abordées. Enfin ces questions visent à recueillir l'opinion des élèves sur les différents audio livres abordés lors des séances et sur ce qu'ils ont pensé de cette écoute par rapport à la lecture d'un ouvrage sur papier. Il sera intéressant de comparer leurs déclarations subjectives avec l'évolution de leur implication et de leur compréhension de lecture observée lors des dix-huit séances d'écoute.

Une seconde hypothèse est que l'interprétation audio du texte par des acteurs constitue déjà un choix fort quant à l'interprétation du sens du texte, choix qui induit une seule compréhension possible par le lecteur-auditeur et limite les zones de résistance ou de flou du texte. Comment s'y soustraire ? Ou du moins comment minimiser le sens univoque de ce choix d'interprétation ? En réfléchissant au fait que lecture et écriture sont indissociablement liées et représentent deux versants d'une même activité, la proposition, on l'a vu, est de faire enregistrer aux lecteurs-auditeurs leur propre version audio de passages pouvant être interprétés de façon différente ou nuancée. Cela permettrait de montrer aux élèves que le support audio qui leur permet d'accéder au texte littéraire n'est qu'une interprétation subjective. Cette lecture oralisée sera nécessairement préparée puis présentée aux autres lecteurs du groupe, pour comparer les différents angles d'interprétation choisis, et éventuellement les valider ou les invalider, en fonction des droits du texte. En effet, selon Éveline Charmeux citée dans un document Éduscol<sup>25</sup>, « il n'y a lecture à haute voix que lorsqu'il y a une véritable situation de communication. [...] C'est une activité qui implique à la fois une grande maîtrise de la lecture, mais aussi une capacité d'analyse de cette lecture pour élaborer un projet d'action sur les auditeurs. » L'analyse des interprétations audio permettra alors de souligner le projet d'action sur son auditoire choisi par chaque élève. Joachim Dolz et Bernard Schneuwly estiment pour leur part que « le lecteur est le médiateur du texte vers l'auditeur, sa tâche est d'en assurer la transmission au mieux. Cela suppose prise en compte de la situation de communication, intelligence du texte et expressivité

---

<sup>24</sup> Cf. Annexe 5

<sup>25</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, Éduscol, « La mise en voix de textes : La lecture à haute voix au cycle 2, L'oral à apprendre : des premiers essais à l'oral formalisé », 2016, [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage\\_oral/20/4/RA16\\_C2\\_FRA\\_langage-oral-lecture-hautevoix\\_617204.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/20/4/RA16_C2_FRA_langage-oral-lecture-hautevoix_617204.pdf)

vocale. »<sup>26</sup> Une telle activité permettra aux lecteurs-auditeurs de revenir à la lecture du texte papier pour en interpréter un sens inédit, différent de celui de la version audio à leur disposition, mais toujours plausible par rapport à l'ensemble de la narration. De lecteurs-auditeurs, ils deviendront lecteurs-producteurs, leur écoute première devenant lecture active dans ce deuxième temps. Ces séances seront centrées sur la découverte d'un texte « résistant » pouvant faire l'objet d'un débat concernant son interprétation. Chaque lecteur auditeur préparera sa lecture, ce qui implique un travail sur la compréhension fine, les inférences, l'ambiance générale de l'œuvre, en d'autres termes une mobilisation des compétences de lecteurs appartenant au groupe 3 de l'étude CEDRE.

L'expérimentation dans cette classe de CM2 en petit groupe, comportera un ensemble de dix-neuf séances. La toute première séance présentera le projet de lire trois livres audio, par tranches de dix minutes environ, avec accès au texte écrit pour les élèves qui le souhaitent. Il leur sera précisé qu'il n'y aura pas de questionnaire de compréhension mais un axe de recherche différent à chaque séance, un carnet de lecteur pour noter ses recherches ainsi que des débats sur la narration ou des discussions sur les questions qu'ils se poseraient sur le texte. Cette première séance comportera une enquête, pour chaque élève, sur son rapport à la lecture d'œuvres longues, que ce soit en classe ou à la maison. Tous recevront une clé USB comportant la totalité du premier audio livre découpé en fichiers audio MP3 de dix minutes maximum chacun, pour proposer un temps limité d'écoute, afin de réduire le risque de lassitude. Le choix de donner l'ensemble du roman est délibéré : tout d'abord c'est ce qui se rapproche le plus du livre papier dans lequel se trouve imprimée l'intégralité de l'œuvre ; ensuite cela permettra d'observer si certains élèves anticipent l'écoute des chapitres. Ils auront ainsi une totale autonomie de lecture possible en ayant accès à l'audio livre complet. En classe, chacun disposera d'une tablette individuelle, d'écouteurs ou de casques, ainsi que de tous les chapitres audio de l'œuvre lue. L'écoute collective utilisée lors de certaines séances, se fera par l'intermédiaire des enceintes du Tableau Numérique Interactif, qui offrent un son de bonne qualité. Six bureaux seront disposés en arc de cercle pour faciliter les échanges, et seront proches du TNI comme de l'ordinateur de l'enseignant. Au début et en fin de chaque séance, comme précisé précédemment, ils répondront à un court questionnaire sur l'écoute ou la non-écoute, réelle puis envisagée, des chapitres proposés à la maison, pour évaluer leur motivation au fil du temps. La dix-neuvième séance constituera une sorte de bilan, mettant en regard les œuvres abordées entre elles mais aussi comparant l'audio lecture à la lecture d'œuvres papier. Cette séance conclura ce travail de recherche.

---

<sup>26</sup> Joachim Dolz & Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF éditeur, 2000, p. 188.

La mise en œuvre prévisionnelle des trois séquences s'articule ainsi : chaque séquence propose des séances alternant écoute collective et individuelle, production sonore ou visuelle sous forme de dessin, débat autour d'un « blanc » du texte, discussion sur les motivations des personnages... Les élèves disposent chacun du carnet de lecteur évoqué précédemment, dans lequel ils sont invités à noter leurs interrogations, leurs sentiments etc., sans se soucier de l'orthographe ou de la correction de la langue. Ce carnet tend à se rapprocher du journal intime de leur découverte de la littérature, ce n'est pas un outil d'évaluation de leurs compétences langagières. Ils savent toutefois que je peux lire ce qu'ils y ont écrit ou dessiné. Ces séquences comportent six séances chacune, menées par moi-même, auprès du petit groupe de ces six élèves, sélectionnés comme on l'a vu en fonction de leurs compétences en compréhension de lecture. Chaque séquence repose sur l'écoute d'un roman du corpus choisi, en classe et à la maison : l'écoute en classe privilégie les chapitres essentiels des romans, certains chapitres feront l'objet d'un résumé audio écouté en début de séance, par exemple dans le cas où un ou plusieurs élèves n'auraient pas effectué l'écoute à domicile. Les chapitres restants seront résumés oralement par moi-même, pour maintenir le nombre de séances à six par séquence. Les dix-huit séances de trente-cinq à quarante-cinq minutes s'enchaînent sur une période qui s'étend de mi-janvier à mi-avril, tous les jeudis et vendredis pendant le temps des Activités Pédagogiques Complémentaires.

L'objectif principal des trois séquences est donc de déterminer si l'audio lecture enrôle suffisamment les élèves pour qu'ils deviennent des sujets-lecteurs et d'observer ce degré d'implication par le prisme de « la concrétisation imageante et auditive », de « l'impact esthétique », de « la cohérence mimétique », de « l'activité fantasmagorique » ou de « la réaction axiologique », selon les termes définis dans l'ouvrage dirigé par Sylviane Ahr<sup>27</sup>. Un objectif secondaire est de permettre aux élèves du groupe 2 de CEDRE de commencer à construire les compétences du groupe 3 lors des activités en APC, activités qui depuis plusieurs années doivent être exclusivement dédiées à la lecture, à la demande du Ministère de l'Éducation Nationale. Par ailleurs, pendant le temps de classe avec leur maître, les élèves continuent leur travail sur la littérature à partir d'extraits d'œuvres littéraires ou d'œuvres complètes, différentes de celles choisies pour le corpus de cette étude. Ce travail en classe s'articule principalement autour de questions de compréhension auxquelles les élèves doivent répondre par écrit en s'appuyant sur le texte de l'œuvre papier pour justifier et argumenter leurs réponses. Les séances en APC d'audio lecture en petit groupe, privilégieront un autre angle de travail

---

<sup>27</sup>Sylviane Ahr, *Former à la lecture littéraire*, Canopé, 2018, p. 21.

sur les œuvres du corpus : les élèves seront plutôt amenés à s'interroger sur la psychologie des personnages, sur les valeurs qu'ils véhiculent et sur la motivation de leurs actes, pour en débattre.

### **I.1.3. Corpus choisi : quels livres audio et pourquoi ?**

Les programmes officiels de 2018<sup>28</sup> précisent qu' « Au cycle 3, le nombre de lectures augmente significativement en même temps que commence à se construire et se structurer la culture littéraire des élèves ; sont ainsi lus en classe au moins cinq ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et deux œuvres du patrimoine en CM1, quatre ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois œuvres du patrimoine en CM2 et trois ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois œuvres du patrimoine en 6<sup>ème</sup>. » Les œuvres littéraires se complexifient donc au fur et à mesure du parcours de l'élève, leurs textes deviennent aussi souvent plus longs. Les programmes de 2018 précisent que « La littérature est également une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Elle est donnée à lire et à entendre ; elle nourrit les pratiques d'écriture. [...] Les élèves sont amenés à lire des œuvres de plus en plus longues et complexes [...] Ces lectures feront l'objet de discussions sur des temps de classe. »

Au regard des objectifs exposés précédemment, j'ai réfléchi à un corpus de livres audio qui puisse permettre aux lecteurs en difficulté de réfléchir au sens des œuvres et à ce que ce questionnement peut leur apporter, dans la construction de leur propre personnalité par exemple. Cela implique des histoires tout à la fois prenantes et résistantes au sens employé par Catherine Tauveron<sup>29</sup> c'est-à-dire soit des « textes « réticents » qui posent des problèmes de compréhension délibérés, [soit des] textes « proliférants » qui [...] posent des problèmes d'interprétation. »<sup>30</sup>. Ces œuvres doivent aussi bénéficier d'une réalisation audio de qualité, être enregistrées avec soin, ce qui élimine les versions gratuites réalisées par des lecteurs amateurs. J'ai donc ainsi sélectionné quatre œuvres littéraires de difficulté et de longueur variables, comportant des moments de tension qui intensifient et accélèrent la narration, audio livres enregistrés soit par l'auteur lui-même, soit par des acteurs professionnels, avec une sonorisation exigeante pour favoriser le confort d'écoute. Chaque œuvre est découpée en enregistrements relativement courts (environ 10 minutes) pour permettre au lecteur

---

<sup>28</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, « Programmes Officiels », Bulletin Officiel du 26 juillet 2018, Français. 2018.

<sup>29</sup> Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école ; Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la G.S au C.M.*, Hatier pédagogie, 2002, p. 37.

<sup>30</sup> *Ibid.*

auditeur de conserver sa concentration et de pouvoir revenir sur un moment particulier d'écoute s'il en éprouve le besoin. Ce découpage en unités sonores permet de se rapprocher de la lecture papier du livre, donnant une grande souplesse à l'écoute : le lecteur-auditeur peut voyager dans le court enregistrement comme il tournerait les pages du livre, opération qui serait impossible si l'enregistrement sonore était d'un seul tenant (les livres audio choisis durent en effet plus d'une heure.) J'aurais aimé pouvoir trouver plusieurs versions sonorisées d'une même œuvre pour établir des comparaisons avec les élèves, mais comme nous le constaterons plus loin, le livre audio en France, même s'il a progressé récemment, reste encore un support marginal. Lorsqu'un texte est produit par des professionnels, il ne l'est que sous une seule forme la plupart du temps. J'ai choisi aussi plusieurs types d'illustrations sonores des œuvres : soit purement redondante par rapport au texte, soit complémentaire grâce à un enrichissement du texte. Je n'ai pas trouvé d'œuvre qui contienne des passages illustrés d'un contre-point sonore, cela pourrait constituer une piste à exploiter lors de l'enregistrement d'une interprétation personnelle de certains passages par les élèves.

Les thèmes abordés par les œuvres du corpus se répondent, afin de déclencher les discussions entre élèves et pour doter les lecteurs moins aguerris de référence sur ces thèmes. Mon hypothèse est que les débats n'en seront que plus riches.

### **I.1.3.1. Les œuvres audio envisagées**

Il s'agit des textes suivants :

*Kamo l'agence Babel* de Daniel Pennac, enregistré par l'auteur lui-même.

*Lettres d'amour de 0 à 10* de Susie Morgenstern, enregistré avec une unique voix d'actrice.

*Matilda* de Roald Dahl, enregistré avec les voix de plusieurs acteurs.

*L'enfant Océan* de Jean-Claude Mourlevat, enregistré lors de la captation de son adaptation au théâtre, en utilisant la seule bande audio comportant voix d'acteurs, bruitages et musique d'ambiance.

Les quatre auteurs figurent ou ont figuré dans les listes officielles d'œuvres préconisées par l'Éducation Nationale, toutefois pas avec ces titres-là. Ce sont quatre auteurs de littérature de jeunesse reconnus.

À la réflexion et après avoir soigneusement écouté la bande son de l'adaptation de *L'enfant océan*, j'ai écarté cette œuvre de ma sélection. En effet la qualité sonore de cette captation est très inégale, les voix sont enregistrées de loin et résonnent dans l'espace de la salle de spectacle. J'ai hésité à éliminer cette œuvre car la réalisation privilégiait tout à fait ce qu'il manque aux livres audio selon moi, une dimension nouvelle grâce aux bruitages et à la musique, facilitant l'accès au sens du texte lu. Mais même si cette réalisation est très intéressante ici, elle est effectuée au détriment de la clarté

des voix qui interprètent le texte. C'est, d'une part gênant pour la qualité d'écoute, d'autre part cela risque de biaiser l'analyse des réactions des élèves. Il existe une version audio plus traditionnelle de *L'enfant océan* ne comportant elle que deux voix d'acteurs, très proche de celle de *Lettres d'amour de 0 à 10* : elle ne propose donc pas un nouvel aspect du livre audio utile dans le cadre de cette recherche. En revanche les thèmes de la narration de Jean-Claude Mourlevat me paraissent rejoindre ceux des autres romans choisis (la filiation, l'école, la quête d'identité...), c'est donc bien la piètre qualité de la version audio théâtrale qui me fait retirer cette œuvre de la proposition de corpus. Le corpus sera donc constitué de trois œuvres, dont voici l'analyse détaillée.

### **I.1.3.2. Analyse du corpus choisi<sup>31</sup>**

Les trois romans audio constituant le corpus de l'étude sont centrés sur le parcours initiatique effectué par leur héros ou leur héroïne, par l'intermédiaire d'une quête d'identité. Les relations filiales ainsi que l'injustice sont aussi au cœur de ces trois romans. En effet la relation mère-fils est capitale dans le roman de Daniel Pennac : *Kamo*, croyant se rebeller contre sa mère, établit en réalité un très fort lien de complicité, en correspondant avec celle qu'il croit être une jeune anglaise de son âge, Catherine Earnshaw. C'est autour de la relation au père que Susie Morgenstern construit quant à elle son intrigue : les lettres ici sont celles que le père défaillant d'Ernest lui a écrit depuis sa naissance, après l'avoir abandonné, sans jamais les lui envoyer, qu'il se résout à lui faire lire lorsque ce fils de dix ans cherche à le contacter. Le lien entre eux n'est pas vraiment établi pendant le temps du roman, ce père fuyant à nouveau vers d'autres horizons. Dans *Matilda*, Roald Dahl met l'accent sur un nouvel aspect des relations filiales compliquées : la maltraitance des parents de l'héroïne envers leur petite fille surdouée. Traité avec humour et dérision, le thème de l'injustice est très présent dans ce troisième roman, tout comme dans *Lettres d'amour de 0 à 10* et *Kamo*. Les valeurs portées par les différents personnages peuvent alors être dévoilées et questionnées : depuis la méchanceté faite femme, incarnée par Melle Legourdin l'horrible directrice de l'école de Matilda, jusqu'à la lâcheté et l'inconséquence du père d'Ernest qui ne veut plus de son enfant à sa naissance, en passant par la rouerie de la mère de Kamo, qui n'hésite pas, à son insu, à devenir sa confidente.

Les trois œuvres donnent matière à réflexion, sur ce que devraient être des relations familiales saines d'abord, sur la nécessité de connaître ses origines pour pouvoir se construire, ensuite. Ces romans pointent aussi la résistance que peuvent opposer les enfants aux adultes pour rétablir la justice ou tout simplement pour s'en sortir, sans préjuger que leur jeunesse entraîne l'impossibilité de se

---

<sup>31</sup> Cf. Annexe 1

défendre. Dans la tradition des contes, Roald Dahl dote d'ailleurs son héroïne de pouvoirs magiques temporaires, pour lutter contre l'emprise de l'adulte la plus toxique de son entourage. La lecture de ces trois romans nécessite également de nombreuses inférences. Pour comprendre le dénouement de *Kamo l'agence Babel* par exemple : c'est la mère de Kamo seule qui rédige dans toutes les langues chaque lettre de correspondant, en se mettant dans la peau d'un personnage d'une œuvre classique de la littérature du pays d'où elle est censée écrire. Pour déduire aussi que les liens du sang ne sont pas forcément ceux que les héros doivent privilégier pour grandir et s'épanouir : Matilda choisit Melle Candy comme mère de substitution, Ernest, lui, choisit la famille de Victoire pour cultiver un sentiment d'appartenance.

Le traitement audio de chaque œuvre propose soit une interprétation très neutre purement redondante par rapport au texte écrit, comme dans *Lettres d'amour de 0 à 10* ; soit un enrichissement de la narration via une illustration sonore ou via la présence de différentes voix d'acteurs comme dans *Kamo l'agence Babel* ou dans *Matilda*. Ces trois créations audio permettent aussi de solliciter l'enregistrement d'une interprétation personnelle de passages-clés par les élèves : dans *Lettres d'amour de 0 à 10*, Ernest peut exprimer sa peine, sa colère ou sa résignation d'être à nouveau abandonné par son père avant même d'avoir pu le rencontrer. Il sera également possible de nuancer certaines interprétations, grâce aux points de vue contradictoires de deux personnages sur une même situation : Kamo et son meilleur ami, narrateur de l'histoire, vivent très différemment le mystère lié à la correspondance avec Catherine Earnshaw. L'un est immergé, absorbé par cette relation épistolaire, l'autre est effrayé et un peu jaloux de cette relation très forte qui s'est nouée en peu de temps. Pour *Matilda* la proposition d'enregistrement sera axée sur le thème du « grand méchant » : les élèves devront chacun incarner la malveillance et la folie de Melle Legourdin, dans le but d'observer la similarité de leurs interprétations pour traduire les sentiments d'un personnage aussi monolithique.

La première séquence s'appuiera sur *Lettres d'amour de 0 à 10* de Susie Morgenstern. Le choix de cet audio-livre pour inaugurer les trois séquences, est lié à sa méthode de réalisation. En effet, une seule voix féminine propose une interprétation relativement neutre de tous les chapitres, sans dramatisation ni illustration musicale. L'enregistrement de *Kamo l'Agence Babel* par Daniel Pennac lui-même, très expressif au contraire, tant par l'aspect théâtral de sa lecture que par une signature vocale et musicale de caractère, constituera ensuite un contre-point intéressant à proposer aux élèves lors d'une seconde séquence. Enfin le roman de Roald Dahl, *Matilda*, lu par huit voix masculines et féminines d'acteurs de la comédie française, comportant de nombreuses ponctuations musicales, pourra être considéré comme le point d'orgue sonore des audio-livres abordés, lors de la dernière



séquence. L'ordre des œuvres écoutées privilégie donc une gradation dans la complexité de leur réalisation audio plutôt qu'une gradation dans leur difficulté de lecture. Il est à noter toutefois que Matilda est la plus longue des trois œuvres. C'est donc sur la réalisation audio du livre mais aussi sur les liens que les élèves pourront progressivement tisser entre les œuvres, que repose le choix de cet ordre.

Littérature de jeunesse et oralité apparaissent ici étroitement liées, de par l'angle choisi pour ces créations, ou plutôt ces créations sonores. On peut dès lors s'interroger sur les liens qui existent traditionnellement entre littérature et oralité.

## I.2. Un rapport ancestral de la littérature à l'oralité

### I.2.1. *La littérature orale : un art premier*

George Jean<sup>32</sup> démontre que depuis l'Antiquité « la haute voix lectrice chez les grecs » revêt une importance capitale, « la langue dans sa forme poétique [...] présentant des repères phonétiques, formels, rhétoriques, se fixant plus facilement dans la mémoire. »<sup>33</sup> Il cite également Jasper Svenbro<sup>34</sup> pour qui, dans la civilisation antique, « l'écrit est là pour produire un son dont l'oreille seule va connaître le sens. » Il en ressort, pendant l'Antiquité, une conception très particulière de l'écrit, qui n'existe alors que comme transcription de ce qui est destiné à être écouté. Culture de la parole donc, qui prime sur la culture de la chose écrite et perdure au Moyen Age par l'intermédiaire des troubadours. La lecture silencieuse demeure elle réservée aux clercs, qui utilisaient toutefois régulièrement la lecture à voix haute ou murmurée, toujours selon George Jean<sup>35</sup>.

Littérature et oralité entretiennent de fait un rapport ancestral, notamment à travers les contes, transmis à l'origine par la parole. Selon Bernadette Bricout<sup>36</sup>, professeur émérite de littérature orale à l'Université Paris Diderot « La littérature orale est un art de l'enfance : elle est au nombre des arts premiers, elle participe d'une enfance qui est celle de l'humanité. » Nommer cette littérature un « art premier » quasi universel, en souligne la prégnance dès les plus jeunes années de l'enfant. Des liens étroits se précisent donc entre littérature de jeunesse et oralité. Bien avant de savoir lire, l'enfant écoute avidement les histoires qui lui sont lues ou racontées, commençant à rencontrer des œuvres par le biais de cette transmission orale. Il devient ainsi lecteur-auditeur d'œuvres de littérature bien

---

<sup>32</sup> Georges Jean, *Lire à haute voix : histoire, fonctions et pratiques de La "Lecture Oralisée"*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier, 1999, p. 21-23.

<sup>33</sup> *Ibid* p. 21.

<sup>34</sup> Jasper Svenbro, *Encyclopedia universalis*, "Le grand Atlas des littératures", 1990, p. 262.

<sup>35</sup> Georges Jean, *Lire à Haute Voix*, *op. cit.* p. 44.

<sup>36</sup> Bernadette Bricout, *La littérature orale d'hier à aujourd'hui : un continent poétique* (Bibliothèque publique d'information, 2017), <https://www.youtube.com/watch?v=tgMrdcyA0fA>

avant de savoir lire lui-même. Grâce à cette écoute, il peut également concevoir une interprétation de ce qu'est l'acte de lire. Bernadette Bricout évoque aussi « le tissage complexe des fils de la mémoire grâce à la tradition orale des contes » qui permet une mise en perspective de notre propre vie dans la durée, en réfléchissant par exemple au parcours de leurs héros. Au cœur de la littérature orale, « les contes nous enseignent l'art de la résilience » dit-elle, « en ce qu'ils proposent une issue positive, dans laquelle l'auditeur peut puiser un espoir « aux heures sombres de sa vie. »<sup>37</sup> La relation qu'entretient la littérature de jeunesse avec l'oralité est donc très forte : elle s'avère fondatrice de la personnalité de l'auditeur et peut même avoir une réelle influence sur son chemin de vie. Rencontrer la littérature par le biais de la voix humaine apparaît alors une rencontre décisive, capitale. Bernadette Bricout souligne également que cette littérature orale des contes, « n'a pas de frontières, elle invite à ouvrir son cœur et accueillir cette parole qui n'est pas étrangère car elle est humaine. »<sup>38</sup> Une humanité, une universalité, qui la rendent encore plus précieuse. Daniel Pennac dans son essai *Comme un roman*<sup>39</sup> confirme que la lecture offerte à voix haute d'œuvres littéraires est essentielle pour ses auditeurs : la « voix [du professeur] comme celle des troubadours, s'adressait à un public qui *ne savait pas lire*. Il ouvrait des yeux. Il allumait des lanternes. [...] [dans un] cheminement de l'homme vers l'homme. » Cette littérature découverte par la médiation de la voix, est donc non seulement source de construction de la personnalité mais aussi source de tolérance et de respect de l'autre. Elle décille les yeux des lecteurs-auditeurs en leur permettant de réfléchir à la condition humaine. Elle peut aussi permettre d'« éclairer l'opaque »<sup>40</sup> comme le souligne George Jean, en d'autres termes d'éclairer sur la signification profonde d'un texte, sur l'implicite.

### **I.2.2. *Qu'est-ce que la (les) « voix » du texte ?***

L'importance de la voix est soulignée par Serge Martin<sup>41</sup> dans un article de 2005 paru dans la revue *Le français aujourd'hui* : il évoque la nécessité d'écouter la lecture d'œuvres littéraires en classe. « C'est parce qu'on devient auditeur qu'on est lecteur puisque c'est par la voix que fait un texte que l'œuvre résonne dans telle lecture, devient véritablement œuvre. Cette voix est donc une voix-relation qui met dans la connivence [...] » Cette connivence est celle relevée par Daniel Pennac<sup>42</sup>

---

<sup>37</sup> *Id.*

<sup>38</sup> *Ibid.*

<sup>39</sup> Daniel Pennac, *Comme un roman*, 2017<sup>e</sup> éd., poche 2724, folio, p. 104.

<sup>40</sup> Georges Jean, *La lecture à haute voix, op. cit.*, p. 112.

<sup>41</sup> Serge Martin, « Faire œuvre avec les œuvres », *Le français aujourd'hui*, n° 149, 2005, p. 67-73.

<sup>42</sup> D.Pennac, *op. cit. Comme un roman*, p. 99.

parlant du poète George Perros évoqué par l'une de ses étudiantes : « Il était la caisse de résonance naturelle de tous les livres, l'incarnation du texte, le livre fait homme. Par sa voix nous découvriions que tout cela avait été écrit pour nous. » Et Pennac de conclure « L'homme qui lit à voix haute nous élève à hauteur du livre. Il *donne* vraiment à lire ! »<sup>43</sup> Cette connivence avec les œuvres peut-elle être aussi déclenchée par l'écoute de livres audio ? Plus encore cette écoute permet-elle de mieux mémoriser l'œuvre ? En effet, Pierre Yerlès<sup>44</sup>, cité par Annie Rouxel affirme que « notre mémoire à tous garde trace de ces expériences vivantes, répétées, plus ou moins euphoriques ou dysphoriques, de ces lectures orales du temps de notre initiation. »

Par ailleurs, en littérature de jeunesse on peut aborder la voix selon plusieurs perspectives. Cela peut être la voix du texte au sens métaphorique ou au sens propre comme l'évoque P. Yerlès.<sup>45</sup> Celui-ci adopte en effet la perspective de cette voix au sens propre en s'appuyant sur le neuvième commandement de D. Pennac<sup>46</sup>, « le droit de lire à haute voix. » Il postule que « l'école impose la médiation orale du maître. La situation collective de la classe n'induit qu'exceptionnellement une lecture silencieuse. » Il établit alors une typologie de cette lecture vocale en classe qui différencie notamment la lecture continue par un professeur ou un élève, la lecture discontinuée entrecoupée de questions et de commentaires, de la « lecture médiatisée par le magnétophone » qui a selon lui un bel avenir devant elle. « La médiation vocale [...] peut aviver nombre d'énergies pulsionnelles et intellectuelles [...] excitant chez l'élève le désir de lire, autorisant et confortant chez lui un savoir lectural implicite. »<sup>47</sup> L'image de lecteur que l'élève a de lui-même est-elle alors modifiée grâce à cette médiation ? La prise en charge de la lecture-déchiffrement lui permet-elle alors d'étendre ses compétences de lecteur-auditeur ? En parlant de la voix du texte dans les deux sens, sens propre et sens métaphorique, Serge Martin<sup>48</sup> préconise de passer d'abord par l'écoute de l'œuvre pour en engager une vraie critique et constituer une culture commune, grâce aux échanges entre jeunes lecteurs. Car une œuvre lue et relue, dans une énonciation continue, revit selon lui au travers de chaque lecture. Il précise que l'historicité de cette œuvre n'est de fait plus celle du texte dans son époque mais celle du lecteur avec son vécu de lectures, son passé de lecteur. On peut supposer alors

---

<sup>43</sup> *Ibid* p. 104.

<sup>44</sup> Annie Rouxel, « Le rapport au texte créé par l'oralisation », in *Écoute mon papyrus, Littératures, oral et oralité*, P. Clermont & A. Schneider (dir.), Strasbourg, éd. du Scéren, Actes et rapports pour l'Éducation, 2006, p. 141-152.

<sup>45</sup> Pierre Yerlès, « La lecture littéraire et le grain de la voix », in J.-L. Dufays & L. Gemenne, *Pour une lecture littéraire II, actes du colloque « La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ? »*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996, p. 106.

<sup>46</sup> D. Pennac, *Comme un roman*, op. cit. p. 192.

<sup>47</sup> Pierre Yerlès, « La lecture littéraire et le grain de la voix », art. cit. p. 101-108.

<sup>48</sup> Serge Martin, « La littérature de jeunesse : inventer sa critique en zone critique », *Le français aujourd'hui*, n° 160, janvier 2008, p. 31-42.

que multiplier l'écoute d'œuvres de littérature de jeunesse peut alors enrichir le patrimoine du jeune lecteur pour lui créer ce passé, ce vécu. P. Yerlès souligne lui, que la médiation vocale socialise l'activité de lecture. Mais est-ce toujours le cas avec un livre audio dont l'écoute ne serait qu'individuelle ? Est-il important d'alterner les modes d'écoute individuelle et collective pour stimuler les échanges entre lecteurs-auditeurs ?

P. Yerlès, comme Éveline Charmeux<sup>49</sup> abordent chacun un autre aspect de la voix : celle du lecteur qui oralise le texte, qui le lit à haute voix. Le premier indique que le lecteur apprend à reconnaître son « grain de voix »<sup>50</sup> et implique son corps entier dans la lecture à voix haute ; la seconde souligne la nécessité d'un véritable apprentissage de cette lecture orale, qui ne peut se réduire à la seule première rencontre avec le texte. Interpréter le texte oralement requerrait donc autant une compréhension de ses enjeux qu'un entraînement physique, pour véritablement le mettre en bouche, le produire en sons. On se rapproche ici de l'interprétation théâtrale d'une œuvre.

Annie Rouxel<sup>51</sup> fait une synthèse de ces différents aspects de la voix du texte en évoquant deux situations distinctes : celle de l'accès au texte par l'écoute et celle de la lecture vocale, dans laquelle le lecteur prête sa voix au texte. Elle met en évidence le rôle des affects dans ces deux positions, d'écoute et de production personnelle orale. La première selon elle permet la « transmission des valeurs esthétiques » et « la formation du goût » ; la seconde crée « un rapport d'intimité » lié à « l'empathie et l'identification » nécessaires, « pour accéder à la compréhension intime du texte ». Cette voix donnée par le lecteur au texte, induit une compréhension plus fine de l'œuvre, qui correspond en grande partie aux compétences du groupe 3 de l'étude CEDRE. La réappropriation du sens d'un texte via une interprétation personnelle est-elle alors possible pour les élèves en fragilité de lecture, grâce à l'écoute de l'œuvre ? De plus, une telle interprétation orale constitue une prise de risque pour des élèves qui ne se perçoivent pas comme de bons lecteurs. Comment leur permettre de s'impliquer suffisamment pour se mettre à nu et proposer leur vision personnelle et donc intime du texte ? On peut dès lors se demander comment permettre à de jeunes lecteurs aux compétences de lecture fragiles, d'accéder à la compréhension d'œuvres longues. Une hypothèse, on l'a dit précédemment, serait donc de privilégier l'écoute d'œuvres enregistrée sous forme de livres audio.

---

<sup>49</sup> Éveline Charmeux, « Lire à haute voix, est-ce lire ? », *Le blog de l'amie scolaire : Questions de profs* (blog), 2011, <https://www.charmeux.fr/blog/index.php?2011/08/09/182-lire-a-haute-voix-est-ce-lire>

<sup>50</sup> Pierre Yerlès, *La lecture littéraire et le grain de la voix*, art. cit. , p. 107.

<sup>51</sup> Annie Rouxel, « Le rapport au texte créé par l'oralisation », art. cit., p. 141-152.

### I.2.3. *Écouter est-ce lire ? Les controverses*

Dans *MedieKultur*, journal danois de recherche sur les médias et la communication, la journaliste Anne Mette Bech Albrechtslund analyse l'ouvrage *Livres audio numériques : nouveaux médias, utilisateurs et expériences*<sup>52</sup> écrit en 2016 par deux professeurs danois, Iben Have et B. Stougaard Pedersen. Ces deux auteurs, se référant à un article de Sarah Kozloff<sup>53</sup>, remettent en cause le fait que « pour beaucoup, écouter des livres audio est une manière dégradée et paresseuse de lire, avec des connotations d'analphabétisme [...] de passivité [...] de perte de contrôle [...] et de manque d'engagement ». Ils souhaitent démontrer au contraire que « le livre audio est un média à part entière qui interagit avec [le lecteur-auditeur] et affecte l'expérience de lecture de manière spécifique. » Ils soutiennent que l'écoute d'un livre audio reste un mode de lecture, même si ce n'est pas un livre imprimé. Ils ajoutent néanmoins que « l'interprétation d'un texte par le lecteur » reste influencée par « la performance vocale » du narrateur. « Cette voix jamais neutre [...] constitue une reconfiguration significative de l'expérience [de lecture] par comparaison avec la lecture sur papier. »<sup>54</sup>

La réception d'un livre audio est de fait biaisée par le choix d'interprétation du texte. Cependant, lire une lecture sur papier signifie qu'il faut véritablement avoir accès à la compréhension de cette lecture pour pouvoir l'interpréter. Ce n'est pas le cas des lecteurs en difficulté sur les textes longs, appartenant aux groupes 1 et 2, recensés par les études CEDRE et PISA déjà évoquées. Accéder à cette compréhension de l'œuvre via le livre audio, même s'il est le reflet d'une interprétation subjective du texte, n'est-ce pas préférable à pas d'accès du tout ?

Annie Rouxel<sup>55</sup> va plus loin : elle souligne qu'« on ne saurait dénier à celui qui écoute le statut de lecteur ». Elle cite en effet Roger Chartier qui rappelle, à l'instar de B. Bricout, que l'écoute « est le mode d'accès au texte qui a prévalu dans le passé<sup>56</sup>[...] c'est encore aujourd'hui le mode d'appréhension des enfants de l'école maternelle. »

Écouter un livre apparaît donc comme une lecture aussi légitime que celle d'une œuvre papier. On peut alors s'interroger sur la qualité des œuvres de littérature de jeunesse traduites sous forme de livre audio : comment donner une interprétation qui reste proche de l'œuvre originelle ? De plus, on

---

<sup>52</sup> Anne-Mette Bech Albrechtslund, book review of « Digital Audiobooks: New Media, Users, and Experiences » written by Iben Have and B. Stougaard Pedersen, *MedieKultur, Journal of media and communication research*, n° 60, 2016, p. 235-237,

[https://www.researchgate.net/publication/304403756\\_Digital\\_audiobooks\\_New\\_media\\_users\\_and\\_experiences/link/5c08d720a6fdcc494fdb5ef/download](https://www.researchgate.net/publication/304403756_Digital_audiobooks_New_media_users_and_experiences/link/5c08d720a6fdcc494fdb5ef/download)

<sup>53</sup> Sarah Kozloff, « Audio Books in a Visual Culture », *The Journal of American Culture*, n°18, 1995, p. 83-95.

<sup>54</sup> A-M Bech, Albrechtslund *Mediekultur*, art. cit., p. 235-237.

<sup>55</sup> A. Rouxel, *Le rapport au texte créé par l'oralisation*, art. cit., p. 142.

<sup>56</sup> Roger Chartier, *Pratiques de la lecture*, Rivages, 1985, cité par Annie Rouxel dans *Le rapport au texte créé par l'oralisation*, art. cit..

peut également se demander si cette écoute peut constituer un chemin vers la lecture du livre papier. Est-ce que, comme l'affirme Georges Jean<sup>57</sup>, « l'appétit vient en écoutant » grâce au « rôle [joué] par la lecture à haute voix auprès de non-lecteurs, qui prennent littéralement faim en écoutant un bon lecteur et qui ont tout à coup envie de « manger du texte. » [...] » ?

De plus, l'aspect technique inhérent à l'écoute du livre audio constitue un élément décisif de l'accès aux œuvres de littérature de jeunesse. Quelles en sont les implications sur l'audio lecture ?

### **I.3. Les caractéristiques techniques du livre audio**

De nombreux livres audio proposent au jeune enfant qui ne sait pas encore lire des interprétations théâtralisées de différents albums, avec force voix d'acteurs, bruitages et musiques d'ambiance. Qu'en est-il des livres audio de littérature de jeunesse proposés aux lecteurs plus âgés ?

#### **I.3.1. Statistiques sur l'utilisation**

En 2017, une étude IPSOS<sup>58</sup> demandée par le Syndicat National des Éditeurs (SNE) montre qu'en France en moyenne 24 % des enfants de moins de 15 ans ont déjà écouté un livre audio au cours des 12 derniers mois. Ce nombre passe à 12 % pour les enfants âgés de 10 à 12 ans et chute à 6 % pour les enfants de 13 à 15 ans. Une utilisation encore très étroite donc, par rapport à celle des pays nordiques ou anglo-saxons<sup>59</sup>, même si, en 2020, une autre étude du SNE auprès de lecteurs âgés de plus de 15 ans<sup>60</sup>, annonce que la part de marché du livre audio aurait augmenté de 50 % en un an, conséquence probable du premier confinement lié à la covid 19.

Le livre audio est un sujet de recherche depuis de nombreuses années dans d'autres pays, certains articles abordant des résultats d'études menées plus précisément auprès d'un jeune lectorat. Le National Literacy Trust<sup>61</sup> cite notamment les recherches du professeur Gene Wolfson<sup>62</sup> pour qui

---

<sup>57</sup> Georges Jean, *La lecture à haute voix, op. cit.*, p. 71.

<sup>58</sup> SNE Syndicat National de l'Édition, « Le livre audio une nouvelle dimension au plaisir de lire », 2018, <https://www.sne.fr/actu/le-livre-audio-une-nouvelle-dimension-au-plaisir-de-lire/>

<sup>59</sup> 50 % des américains ont écouté un livre audio en 2019 selon Cynthia Prévot, « L'essor du format audio aux Etats-Unis », 2020, <https://www.lettresnumeriques.be/2020/01/10/etude-lessor-du-format-audio-aux-etats-unis/>

<sup>60</sup> SNE Syndicat National de l'Édition, « Une étude sur les usages des livres numériques, audio et imprimés en confinement », 2020, <https://www.sne.fr/actu/une-etude-sur-les-usages-des-livres-numeriques-audio-et-imprimés-en-confinement/>

<sup>61</sup> Emily Best, « Audiobooks and literacy », A National Literacy Trust research report, 2020, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607775.pdf>

<sup>62</sup> Gene Wolfson, « Using Audiobooks to Meet the Needs of Adolescent Readers », *American Secondary Education* 36, n° 2, 2008, p. 105-117.

« enlever la contrainte de la reconnaissance des mots et des compétences de décodage à l'élève, permet une approche très positive pour se concentrer sur le sens caché derrière les mots de l'auteur [...] et permet à tous les élèves de découvrir les mêmes livres. » Un article américain<sup>63</sup> de Maria Cahill et Jennifer Moore, toutes deux enseignantes-chercheuses, recense les résultats d'études effectuées depuis plusieurs années sur le livre audio. L'article rapporte notamment les conclusions d'une étude de 1994 réalisée par deux enseignants D. Zientarski et D. Pottorff,<sup>64</sup> auprès de 31 adolescents repérés comme faibles lecteurs. « Suite aux lectures [audio] ces élèves ont pu s'impliquer dans une discussion approfondie [à propos de l'œuvre écoutée] et formuler leurs pensées. Les élèves ont également discuté des éléments littéraires et retrouvé la définition du vocabulaire inconnu en se basant sur les indices fournis par le contexte dans les passages [écoutés]. » Les deux universitaires de conclure : « ainsi l'expérience semble avoir affecté les composantes du processus de lecture. »

En 1999, une étude est menée par le professeur Ofer Bergman<sup>65</sup> auprès de 71 jeunes élèves israéliens (dont 18% de lecteurs en difficulté) sur le reading while listening (RWL) c'est-à-dire sur l'écoute d'un texte audio tout en lisant le même texte écrit. Les résultats montrent que lorsqu'on permet aux élèves de choisir la vitesse de narration du texte simultanément lu et entendu, cela produit « un effet sur la compréhension des élèves et sur l'exactitude de leur lecture du texte », « un effet positif sur leur apprentissage de la lecture. » Et cela pour tous les lecteurs, pas seulement pour les lecteurs en difficulté. De plus les enfants du groupe témoin qui, eux, n'avaient pas eu le choix de la vitesse de narration et n'avaient pu suivre simultanément le texte des yeux, se sont concentrés sur l'écoute et n'ont rencontré aucune difficulté à comprendre l'histoire comme le montrent leurs réponses aux questions de compréhension.

### **I.3.2. Avantages et limites du livre audio**

La balado diffusion, c'est-à-dire l'écoute nomade à volonté, libre dans le temps comme dans l'espace, est devenue quotidienne, grâce aux tablettes ou aux smartphones. « Les supports numériques

---

<sup>63</sup> Jennifer Moore Maria Cahill, « Audiobooks: Legitimate "Reading" Material for Adolescents? », *School library research* 19, 2016,

[https://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol19/SLR\\_AudiobooksLegitimateReading\\_V19.pdf](https://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol19/SLR_AudiobooksLegitimateReading_V19.pdf)

<sup>64</sup> Donald D. Pottorff Deborah Phelps Zientarski, « Reading Aloud to Low Achieving Secondary Students », *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Arts Language* 35, n° 1, 1994,

[https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1386&context=reading\\_horizons](https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1386&context=reading_horizons)

<sup>65</sup> Ofer Bergman, « Wait for Me! Reader Control of Narration Rate in Talking Books. », Israel, International reading association, 1999, <https://eric.ed.gov/?id=ED443099>

offrent de nouvelles possibilités souples, multimodales, de diffusion, de création, d'appropriation des textes littéraires » affirment Bernard Schneuwly et Christophe Ronveaux<sup>66</sup>. Cette souplesse d'utilisation se double de l'habitude grandissante du recours aux podcasts des adolescents, pour s'informer, se cultiver, se distraire.

En 2014 un article de deux membres de l'université de Valence<sup>67</sup>, Maria Alcantud-Diaz et Carmen Gregori Signes affirme que « le nombre croissant de livres audio faciles d'accès a entraîné une augmentation du nombre de personnes s'intéressant aux textes littéraires. » Leur format MP3 permet une grande « portabilité, ils peuvent toujours être disponibles, à l'école, à la maison ou à la bibliothèque. » Il est à noter toutefois que l'utilisation par une plateforme comme Audible, d'un format particulier, AA ou AAX, pour décourager la duplication des œuvres et obliger l'écoute personnelle via la plateforme, constitue un frein notable pour une écoute collective ou individuelle d'une œuvre en classe. Ce format propriétaire de fichiers limite considérablement la compatibilité avec les équipements de lecture audio et soumet l'écoute nomade à un nombre non négligeable de conditions. La plateforme *Book d'oreilles*, à l'inverse, s'engage à ne proposer que des formats de lecture compatibles avec le plus grand nombre de supports possibles.

### ***1.3.3. Les qualités indispensables d'un livre audio jeunesse***

M. Diaz et C. Signes évoquent également trois aspects à prendre en compte pour trouver un livre audio approprié pour les enfants. D'abord, le but visé en choisissant ce livre audio et le public auquel il s'adresse. Ensuite la qualité du son et de l'interprétation de cet enregistrement audio. Enfin l'intérêt de l'histoire elle-même. Selon elles, la voix utilisée pour l'enregistrement du texte doit être claire et attrayante, sans musique ou effets spéciaux trop frappants, pour ne pas détourner l'attention du lecteur-auditeur. On peut pourtant se demander si une sonorisation adaptée de l'œuvre permettrait d'accéder plus facilement au sens et à la concentration, en relançant l'intérêt du lecteur-auditeur et en l'immergeant dans le récit. On peut en effet faire l'hypothèse que les bruitages peuvent éclairer une

---

<sup>66</sup> Bernard Schneuwly et Christophe Ronveaux, « Le grain de la voix et le corpus sonore à l'ère de la matérialité numérique », in V. Capt, M. Depeursinge & S. Florey, *S. L'enseignement du français et le défi du numérique*, Berne, Peter Lang, 2020, p. 37-54, consultable à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:139842>

<sup>67</sup> Dr. Carmen Gregori-Signes & Dr. María Alcantud-Díaz, « Audiolibros: mejorar la fluidez e inculcar habilidades literarias y educación para el desarrollo », *Tejuelo* n° 20, 2014, p. 111-125, [https://www.researchgate.net/publication/267863388\\_Audiobooks\\_Improving\\_Fluency\\_and\\_Instilling\\_Literary\\_Skills\\_and\\_Education\\_for\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/267863388_Audiobooks_Improving_Fluency_and_Instilling_Literary_Skills_and_Education_for_Development)



situation, la musique peut de façon subtile traduire une atmosphère ou marquer par une virgule sonore un changement de lieu, un temps qui s'écoule etc... Le son peut alors se travailler comme une image, comme une illustration d'album avec possibilité de redondance, de complémentarité ou de dissociation, si l'on se réfère à la typologie proposée par Sophie Van der Linden pour les différents rapports texte-image au sein de l'album.<sup>68</sup> Ce dernier est une œuvre hybride, iconotextuelle et l'on pourrait dire de même que le livre audio est hybride, le rapport texte-son étant au cœur de sa réalisation. Cela implique des choix de scénarisation, de mise en son, qui ne sont effectivement pas neutres pour le lecteur-auditeur. La réalisation sonore est en quelque sorte une traduction de l'œuvre, une interprétation voire une recreation de cette œuvre. « Se côtoient interprétations hypercodées de professionnels et performances stéréotypées d'amateurs, diction [...] et interprétation du texte original par un comédien en vogue, lecture expressive et chant lyrique » précisent Schneuwly et Ronveaux<sup>69</sup>. Le choix entre différentes versions d'une même œuvre, peut s'avérer décisif quant à la motivation du lecteur de l'écouter en intégralité.

Quant au contenu de l'histoire, Diaz et Signes s'appuient sur un article de Chen Shu Hsien<sup>70</sup> (2004) pour déduire que l'histoire importe peu, que seule la voix compte pour impliquer les élèves dans la narration. Dès lors, l'accès au sens et la concentration du lecteur-auditeur sont-elles liées à la seule voix qui raconte ou s'appuient-elles également sur contenu de la narration ? On peut en effet penser que si l'histoire est inintéressante, même enregistrée par des voix qui incarneraient habilement les personnages, elle ne pourra maintenir longtemps l'intérêt du jeune lecteur-auditeur. Par ailleurs, quel sens cela aurait-il d'écouter une œuvre dont l'histoire est sans intérêt ? Le seul fait qu'elle soit transférée sur un support audio suffira-t-il à motiver le lecteur-auditeur ?

En début de recherche, au travers de réponses spontanées des élèves du groupe de travail, nous avons collecté leurs représentations sur la lecture d'œuvres littéraires à l'école : ils considéraient que les livres imposés n'étaient jamais palpitants et que la lecture scolaire avait la fonction très fonctionnelle d'apprendre « des choses » « du vocabulaire », « l'orthographe des mots » sans mentionner aucune valeur d'évasion, de découverte ou de plaisir... Lire à l'école semble représenter pour eux une fonction utilitaire et fermée de la lecture. L'écoute d'un livre-audio peut-elle leur permettre de redécouvrir le plaisir de lire, en accédant au sens de l'œuvre littéraire de manière plus ludique et attractive ?

---

<sup>68</sup> Sophie Van der Linden, « L'album, le texte et l'image », *Le français aujourd'hui*, n° 161, 2008, p. 51-58.

<sup>69</sup> B. Schneuwly & C. Ronveaux, *op. cit.*, 2020.

<sup>70</sup> Shu-Hsien L. Chen, « Improving Reading Skills through Audiobooks », *School Library Media Activities Monthly* 21, n° 1, 2004, p. 22-25.

## **II. Inférer le sens : une première étape nécessaire de la lecture**

L'analyse de l'implication du sujet lecteur dans un audio livre va privilégier les formes de reconfiguration de l'œuvre par le lecteur, formes déjà évoquées précédemment. Pour présenter les résultats de cette recherche, compréhension de lecture et inférences seront d'abord abordées par le prisme de la concrétisation imageante et auditive pour observer comment le lecteur cherche à interpréter l'œuvre en la complétant par des images ou des sons ; puis l'avis de ces mêmes lecteurs sur la forme esthétique de l'œuvre sera sollicité ; enfin l'analyse des liens de causalité tissés entre les événements et les actions des personnages permettra d'évaluer les progrès de la construction d'une cohérence mimétique.

### **II.1. Concrétisation imageante et auditive**

La concrétisation imageante et auditive grâce à laquelle « le lecteur produit des images et des sons en complément de l'œuvre »<sup>71</sup> est-elle facilitée par l'écoute voire par la production d'enregistrements audio de passages interprétés de façon personnelle par l'audio lecteur ? Pour répondre à cette question, les représentations iconiques des élèves générées par les textes des œuvres seront dans un premier temps analysées. Leur interprétation orale d'extraits sélectionnés pour les nuances possibles d'inférence de sens, le sera ensuite. Mais d'abord c'est la différence d'enrôlement des élèves entre écoute collective et écoute individuelle qui doit être soulignée.

#### **II.1.1. *L'écoute individuelle plus efficace que l'écoute en groupe***

Lors de la première écoute individuelle, les élèves ont demandé à se placer loin les uns des autres et se sont répartis aux quatre coins de la classe, pour se concentrer et noter leurs questions. Par la suite, les tables en U proches de mon bureau, de l'ordinateur et du TNI, pour alterner écoute

---

<sup>71</sup> *Ibid.*

individuelle et écoute collective, leur convenaient mieux. L'écoute des chapitres est sérieusement réalisée en classe, il n'y a pas de chahut, ni de rejet, la majorité apprécie l'audio lecture comme le prouvent les résultats des enquêtes réalisées en début de chaque séance : cinq élèves sur six déclarent aimer beaucoup voire énormément ce mode de découverte d'un roman. En revanche je constate une vraie différence entre l'écoute collective en groupe et l'écoute individuelle. Les élèves sont beaucoup plus actifs et concentrés lorsqu'ils sont chacun avec une tablette, des oreillettes et leur carnet de lecteur, pour écouter individuellement le chapitre. Ils perçoivent plus de nuances dans le texte et peuvent chacun aller à leur rythme. Une fois maîtrisée la technique de cette audio lecture par tablette, ils reviennent en arrière sur un passage qu'ils ont mal compris ou sélectionnent un extrait pour le faire écouter aux autres lors des discussions/débats, pour étayer leur argumentation. Ils sont plongés dans le texte et s'ils griffonnent ou dessinent simultanément, leur écoute n'en est pas moins attentive comme j'ai pu le constater lors des débats ou des discussions qui suivaient. L'écoute collective en revanche est bien moins adaptée, l'attention des élèves étant plus volatile, sauf lorsqu'il s'agit de courts résumés audio des chapitres moins importants. Un chapitre entier peut en effet durer de huit à douze minutes, ce qui est relativement long pour maintenir l'attention d'une écoute commune, alors qu'un résumé qui ne dure qu'entre deux et quatre minutes constitue un passage acceptable vers une écoute individuelle longue.

### **II.1.2. Capacité à dessiner, à retrouver le lien image/texte des albums<sup>72</sup>**

En m'appuyant sur certaines des expérimentations dans les classes, présentées dans l'ouvrage de Sylviane Ahr, lors de l'écoute individuelle du chapitre *Me too* de Kamo (séance 3 de la séquence), j'ai demandé aux élèves de dessiner ce qui leur venait en tête après avoir découvert ce chapitre. C'est la première fois que je leur demande cela : un seul élève représente fidèlement ce que le chapitre évoque pour lui en utilisant la perspective. Il représente le long couloir du collège, les casiers sur la gauche, une double porte tout au fond et un médaillon au centre zoome sur Kamo seul dans ce couloir, replié sur lui-même, en train de lire les lettres de Catherine Earnshaw. Les autres élèves du groupe sont déstabilisés, « Je ne sais pas dessiner. » me disent-ils et pour satisfaire à ma demande, ils recopient le dessin de la pochette du livre audio qui apparaît sur la tablette lors de l'écoute ou s'en inspirent pour représenter Kamo. A priori seul l'élève extrêmement à l'aise avec le dessin semble être

---

<sup>72</sup> Cf. Annexe 7

à même de répondre à la consigne, ce qui semble biaiser considérablement le résultat sur leur capacité à concrétiser le texte écouté et à le traduire sous forme d'images. Je n'ai donc pas réitéré ma demande lors des séances ultérieures et pourtant tous se sont mis progressivement à représenter certains passages des textes écoutés, soit sur leur carnet de lecteur, soit directement sur la tablette pendant l'écoute, en utilisant le stylet et l'application adaptée. Les représentations les plus abouties ont été réalisées sur les chapitres-clés de *Matilda*, lors de l'histoire racontée par Mademoiselle Candy sur sa relation à Melle Legourdin. La maisonnette au fond du jardin, la relation abusive de la tante à sa nièce qu'elle oblige à effectuer toute sortes de corvées, ou le testament, instrument capital de la spoliation de l'institutrice, sont ainsi dessinés. La compréhension de l'enjeu du chapitre de dénouement qui voit Matilda œuvrer pour libérer Melle Candy de l'emprise de sa tante, apparaît également clairement dans les représentations. Des illustrations présentent une injonction écrite à la craie sur un tableau de classe : « Rends l'argent! » ou « Donne l'argent! ». Ou bien encore elles représentent une Mademoiselle Legourdin épouvantée, bouche bée, mains levées, yeux exorbités, lisant avec effroi le prénom Magnus tracé comme par magie sur ce même tableau. Je pensais que cette double activité d'écoute et de dessin serait gênante, que les élèves seraient moins concentrés et n'échangeraient pas ensuite sur le contenu du chapitre, mais c'est l'inverse qui s'est produit : ils ont pleinement défendu leur opinion sur les personnages, leur écoute n'était pas superficielle. Une élève a même précisé qu'elle aimait dessiner le texte qu'elle entendait car « les mots lui montraient des images ». Ce que S. Ahr<sup>73</sup> appelle « favoriser le dialogue avec le texte [...] [grâce aux] marginalia [qui] consistent à investir les marges d'un texte par des notes personnelles ou des dessins » a fonctionné ici de façon quasi spontanée, fonctionnement peut-être malgré tout induit par ma première demande d'une représentation graphique, qui s'était soldée au début par un résultat mitigé. Les élèves ont en quelque sorte reconstitué un lien texte-image, tel qu'il aurait pu l'être dans *Matilda* édité sous forme d'album, en traduisant leur compréhension de l'écoute du texte soit de façon redondante<sup>74</sup>, en illustrant la maisonnette de Mademoiselle Candy au fond d'un jardin fleuri par exemple, soit de façon complémentaire<sup>75</sup> en représentant son père Magnus, sous la forme d'un ange planant au dessus de l'odieuse tante Legourdin. Sur son carnet de lectrice une élève a représenté cette dernière en notant tout autour du personnage les qualificatifs qui lui venaient à l'esprit : moche, cruelle, grosse, méchante, dégoûtante, culotte verte, exprimant ainsi une perception assez fine du personnage.

---

<sup>73</sup> Sylviane Ahr, *Former à la lecture littéraire*, Canopé, 2018, p. 69.

<sup>74</sup> Sophie Van der Linden, « L'album, le texte et l'image », art. cit..

<sup>75</sup> *Ibid.*

### II.1.3. *Capacité à rejouer la scène, lire à voix haute*

Rappelons que pour permettre aux élèves de proposer une interprétation personnelle de certains passages des œuvres donnant cette marge d'interprétation, dans le respect des droits du texte, plusieurs séances comportent une phase d'enregistrement, seul ou à deux. Ces enregistrements de leur interprétation sont faits pour la plupart avec beaucoup d'implication, malgré de nettes difficultés d'oralisation pour certains, même à l'issue d'un temps de préparation. Lors de la première production orale sur *Lettres d'amour de 0 à 10*, tous les élèves jouent le jeu en s'entraînant à lire et en enregistrant chacun au moins deux versions individuelles, pour ne proposer que la meilleure. Ils se réécoutent seuls ou la font écouter par un pair avant de m'autoriser à la diffuser à tout le groupe. Le texte demandé « un mercredi matin (p.162) ... essayer de comprendre. (p.163)<sup>76</sup> » correspond au moment capital où Ernest prend enfin la décision d'aller pour la première fois à la rencontre de son père, en vain malheureusement. Un seul élève enregistre toute la partie demandée initialement, les autres se concentrent sur la courte lettre que rédige Ernest dans sa tête, comme je les y ai autorisés en constatant qu'ils avaient trop de difficulté à oraliser correctement l'ensemble. J'ai préféré qu'ils réfléchissent aux différentes interprétations possibles de la lettre qu'Ernest rédigeait dans sa tête à son père l'abandonnant une nouvelle fois, avant même leurs retrouvailles. Les élèves ont au préalable écouté tout le chapitre en classe, dont cet extrait lu par la comédienne qui en livre, elle, une version très neutre, puis ils ont proposé chacun des interprétations sensiblement différentes. Une lecture très larmoyante frôle le comique avec force reniflement et gémissements, une autre lecture du texte s'appuie plus sur de la colère réprimée, deux versions laissent éclater incompréhension et irritation, deux lectures essaient simplement d'oraliser sans erreur. Quatre élèves sur six ont donc exprimé dans cet enregistrement leur compréhension des sentiments du héros lorsqu'il est à nouveau trahi par ce père absent : victime désespérée ou fils en colère, ils ont pleinement concrétisé de façon auditive le ressenti d'un enfant bafoué, gommé.

La première séance sur *Kamo, l'agence Babel* ne comportait pas d'enregistrement, mais spontanément, après l'écoute du premier chapitre comportant un passage sur le mauvais caractère de la mère de Kamo qui « s'engueulerait avec les mouettes si elle était gardienne de phare », un élève s'est levé pendant la discussion collective pour nous jouer toute la scène. « La maman qui se dispute avec les mouettes, a-t-il dit, je la vois avec un ciré jaune, en train de parler aux mouettes et de dire : toi tu ne viens pas là, toi non plus ne reste pas, toi vas plus loin... » joignant le geste à la parole il

---

<sup>76</sup> Cf. Annexe 6

nous a interprété exactement ce que les mots avaient évoqué pour lui. Un autre a alors parlé du moment où la mère jette à Kamo son carnet de notes sur la toile cirée, disant qu'il voyait glisser le carnet jusqu'à la tasse de café qu'il renversait, pendant que la mère continuait de râler. Preuve que les mots écoutés ont généré aussi bien des images que du son. Pour éliminer une possible contamination de l'interprétation par Daniel Pennac de la première lettre de Kamo à Cathy, je leur demande de s'entraîner à lire le texte dans le livre papier pour enregistrer leur version, sans avoir écouté celle de l'auteur. Deux élèves ont énormément de difficulté à lire oralement cette lettre et s'ils acceptent de réaliser l'enregistrement, ils refusent de le faire écouter au groupe. (Ils acceptent toutefois que je l'écoute plus tard.) Eux ne font qu'une seule version qui leur coûte visiblement beaucoup d'efforts de déchiffrement. Ils n'ont du reste pas aimé cette séance qui les a mis en difficulté et ils répondent sur le questionnaire écrit, avant même la fin de la séance, qu'ils ne sont pas d'accord pour écouter la suite chez eux.

Les autres élèves enregistrent plusieurs propositions dont une est réellement théâtralisée car l'élève change sa voix, rajoute des termes vulgaires qui expriment la raillerie et la provocation de Kamo dans cette lettre délibérément agressive, destinée à n'avoir aucune réponse. Le côté fourbe et manipulateur de cette lettre ne leur a pas échappé : ils cherchent tous à être suffisamment ironiques dans le ton pour rabaisser la destinataire de la lettre et la dissuader de correspondre avec lui. « Il ne veut pas qu'elle réponde, comme ça il n'apprendra pas l'anglais et il aura fait comme sa mère voulait. » Les deux élèves mis en difficulté par l'enregistrement, perçoivent alors l'attitude provoquante de Kamo, en écoutant les enregistrements réalisés par leurs pairs. L'écoute de la version de Daniel Pennac conforte tous les élèves dans leur compréhension de la psychologie de Kamo.

La sixième et dernière séance sur *Kamo l'agence Babel* comporte l'enregistrement à deux, du dialogue au début du chapitre final<sup>77</sup>, entre le narrateur ami de Kamo et Kamo lui-même. Pour préparer la lecture un binôme utilise spontanément des crayons de couleur pour visualiser les paroles de chacun sur une photocopie du passage. S'ils se trompent sur certaines marques de dialogue, ils associent pourtant l'essentiel des répliques aux bons personnages. Les deux lecteurs en difficulté lors du précédent enregistrement, acceptent mieux l'exercice cette fois car ils sont associés chacun à un autre lecteur, un peu plus performant qu'eux-mêmes et se sentent de fait moins fragilisés par cette lecture orale. Ils lisent de façon très expressive lorsque c'est Kamo qui proteste qu'il est heureux, ils lui attribuent tous correctement cette réplique. Le texte écrit avec les marques du dialogue ne leur a pourtant pas permis d'attribuer correctement toutes les répliques, ce n'est qu'à l'écoute du

---

<sup>77</sup> Cf. Annexe 6

changement des inflexions de voix de D. Pennac que la plupart d'entre eux ont saisi quel personnage parlait. Le son a donc renforcé la compréhension qu'une mauvaise maîtrise des signes écrits de ponctuation du dialogue ne permettait pas de construire.

Pour se mettre dans la peau d'un personnage de grand méchant, le texte<sup>78</sup> délibérément provocateur et excessif prononcé par Mademoiselle Legourdin fait également l'objet d'un enregistrement. Pour éviter de mettre certains lecteurs en difficulté, je propose à nouveau un travail en binôme, soit en se répartissant les phrases du texte, soit en les laissant lire chacun l'intégralité, mais en faisant des propositions différentes. Deux garçons proposent une lecture qui se rapproche d'un rap, en parlant chacun en alternance d'une voix assez menaçante, dans une production qui rend bien le côté grotesque et dérangeant du personnage. Les deux filles enregistrent une version chacune, l'une d'elle changeant totalement sa voix en la rendant plus grave et plus râpeuse telle une voix de sorcière, incarnant l'aspect inquiétant et malveillant de l'horrible directrice. Le troisième binôme s'est partagé le texte en deux parts égales, chargeant chacun leur voix de mépris et de menace pour mettre en avant toute la méchanceté du personnage. La consigne visait à obtenir des productions audio similaires pour montrer qu'il était compliqué de proposer des interprétations différentes d'un personnage au caractère aussi marqué. Leur inventivité et la finesse de leur analyse du personnage a prouvé qu'au contraire il y avait encore des degrés dans l'incarnation du mal et que ces nuances pouvaient encore être plus ou moins soulignées.

## **II.2. Impact esthétique**

Les réactions des élèves face aux caractéristiques formelles des œuvres recouvrent deux grandes catégories pour le livre audio : le vocabulaire employé, le champ lexical, le style du texte d'une part et la réalisation sonore à partir de voix, de bruitages ou de musique, d'autre part. En effet, la mise en son si l'on peut dire, du texte de l'œuvre, devient une création à part entière selon les choix de réalisation effectués. Les élèves ont été très sensibles à ces choix et l'ont clairement exprimé.

---

<sup>78</sup> Cf. Annexe 6

### II.2.1. *Question de style, de champ lexical, de vocabulaire*

Comme préalable aux dix-neuf séances, j'ai proposé à chacun un questionnaire sur leur conception de la lecture, sur ce que cette activité peut leur apporter. Mes questions étaient d'abord sur la lecture au sens large puis se concentraient sur la seule lecture littéraire. Deux élèves ont pris « lire » au sens le plus étroit c'est-à-dire « savoir lire » et ont souligné l'importance de cette compétence dans la vie quotidienne. Quatre élèves ont considéré l'acte de lecture comme un passage obligatoire pour étendre son vocabulaire et sur l'acquisition de l'orthographe de ce vocabulaire. Ils ont donc utilisé leur carnet de lecteur pour noter leurs interrogations sur les mots employés ou m'ont interrogée oralement. Par-delà les questions classiques sur le sens des termes, ils ont très souvent relevé les choix faits par l'auteur pour étonner ou souligner les caractéristiques importantes des lieux ou des personnages. Dans *Lettres d'amour de 0 à 10*, ils ont ainsi relevé « la maison aux mille voiles » dans laquelle vit le héros, ces voiles représentant les secrets ; la « vieillesse précoce » du héros en s'interrogeant d'abord sur la signification de précoce puis sur l'association de ce terme avec celui de vieillesse ; qu'Ernest soit qualifié par l'auteure de « vieux d'un jour » les a choqués car ils ressentaient ces deux termes comme parfaitement opposés. Ils ont alors interprété qu'Ernest bien que très jeune, avait déjà une vie de vieux, triste et solitaire. Le « septième ciel » utilisé pour donner l'étage de l'appartement des Montardent a aussi soulevé des interrogations : la réponse a ainsi permis de souligner le regain d'oxygène et de nouveauté apporté par la jeune Victoire, au héros. « Elle lui apporte la joie de vivre alors ! » a conclu un élève. L'un d'eux relève l'expression « un petit bout de père » qui lui paraît incompréhensible car « On a un père ou on n'en a pas, mais on ne peut pas en avoir un petit bout ! » Les autres répondent alors que c'est peut-être justement pour ça que l'auteur a choisi cela, pour montrer qu'il n'a jamais eu droit à un père entier, aimant.

L'utilisation d'un langage très familier voire grossier dans *Kamo l'agence Babel*, a déstabilisé certains élèves et en a ravi d'autres. L'un d'eux a conclu que deux adolescents qui se disputaient ne pouvaient pas le faire sans dire de gros mots. Leur emploi rendait donc les scènes plus réelles et plus percutantes pour la majorité des élèves. Aucun ne connaissait le mot « correspondant » et après éclaircissement, certains ont donné des exemples dans leur famille et un élève a alors résumé la signification ainsi : « Si quelqu'un est dans un pays A et un autre dans un pays B, on écrit à l'autre dans la langue de son pays et l'autre doit lui répondre dans la langue de l'autre pays ». Tous ont réemployé ce terme de « correspondant » par la suite, lorsqu'ils reparlaient du livre et des relations entre Kamo et Catherine Earnshaw, ou des autres élèves du collège qui semblaient obsédés par leurs échanges épistolaires.



Les mots peu fréquemment employés comme « nattes, tintement, testament, impertinente, folle à lier », etc. ont fait l'objet d'une demande de sens lors de l'écoute de *Matilda*, mais dans cette œuvre c'est plus le style de l'auteur qui leur a plu que l'emploi d'un lexique étonnant. Ils ont tous été sensibles aux descriptions des personnages notamment à celle de Melle Legourdin dans sa culotte verte (le mot culotte nécessitant un éclaircissement, ils ne comprenaient pas pourquoi elle n'avait pas de pantalon) et au fait qu'elle se prenne pour une « déesse » alors qu'elle avait visiblement un physique horrible. L'humour de l'écriture de Roald Dahl a emporté leur adhésion, tout comme le caractère excessif et grotesque des situations décrites. Le lancer de petites filles par les nattes en lieu et place du lancer de poids, « Elle les fait tourner dans les airs ! », ou l'explication détaillée de ce qu'il restait sur le crâne du père de Matilda après qu'il ait essayé de décoller son chapeau, ont énormément plu aux élèves : « Il [ l'auteur ] dit que ça fait comme des bêtes, comme des poux sur sa tête, les petits bouts qui restent ! »

Concernant l'onomastique, ils ont noté que « candy » représente le sucre, c'est-à-dire que l'institutrice de par son nom est dotée d'une personnalité sucrée, douce, gentille (trop pour certains comme on le verra lors de l'analyse des personnages.) En revanche le mot « gourdin » n'appartient pas à leur vocabulaire, et une fois la définition donnée ils comprennent que dans les romans les noms peuvent parfois renvoyer au caractère des personnages. De même pour l'origine du prénom Victoire : ils ont compris qu'elle arrivait après treize garçons, ce qui était une victoire pour les parents et que ce personnage avait nécessairement de l'énergie et de l'allant. L'un d'eux évoque alors « Voldemort » le nom du célèbre méchant de Harry Potter, en appuyant délibérément sur la dernière syllabe.

## **II.2.2. *L'impact esthétique de la re-création audio d'une oeuvre***

La réalisation sonore du premier roman *Lettres d'amour de 0 à 10* est unanimement décriée, la voix de l'actrice ne leur plaît pas, la neutralité de sa lecture non plus. La musique trop peu présente, n'est pas un atout véritable de cette version audio. Pourtant, malgré ce défaut, ils sont cinq sur six à avoir aimé ce mode audio de découverte d'une œuvre.

*Kamo, l'agence Babel* est lui beaucoup plus apprécié : la voix de l'auteur, son emphase, ses inflexions et les virgules musicales sont approuvées : « Il change sa voix, on comprend mieux », « La musique vient en plus pour qu'on comprenne. » Un élève précise toutefois qu'il a eu du mal à saisir si c'était Kamo ou son copain qui prenait la parole, et cela, même avec le texte sous les yeux, car il

ne maîtrisait pas la lecture des marques du dialogue. Ces deux premières œuvres audio, qui n'avaient qu'un conteur, n'ont convenu qu'à un seul élève. Il préférerait l'enregistrement de Daniel Pennac car selon lui, lorsque c'est l'auteur lui-même, « Il sait bien ce qu'il a voulu dire c'est le mieux placé [pour lire son texte]. » Cet élève a moins aimé *Matilda* : « Ça ne m'a pas plu toutes ces voix. »

*Matilda* a été préféré par cinq élèves sur six : « Quand il y a du suspense la musique arrive sans qu'on s'en rende compte, quand Melle Legourdin arrivait par exemple ça faisait Tatantatatan. », « Il y a de la musique épique. » Le fait que huit acteurs incarnent les différents personnages a aussi mieux convenu aux audio lecteurs : « J'ai adoré la petite voix de Matilda qui dit « Je crois oui ». », « J'ai mieux compris qui parlait. » Ils ont aussi poussé des exclamations de désagrément à l'écoute du crissement de la craie dirigée mentalement par Matilda, sur le tableau de la salle de classe.

L'impact esthétique du texte est donc plus ou moins renforcé par le choix de la réalisation sonore, lorsque celle-ci est de qualité et s'appuie sur le talent d'acteurs et de réalisateurs professionnels. Par exemple, l'humour mordant de l'écriture de Roald Dahl est renforcé par la musique utilisée ainsi que par les voix modulées des acteurs. Cette théâtralisation de l'œuvre a convaincu la majorité des élèves qui se sont sentis plus immergés dans la narration.

## II.3. Cohérence mimétique

### II.3.1. Des œuvres exigeantes

L'analyse du corpus a montré que ces trois œuvres ont des aspects ardues par les nuances d'interprétation et les inférences qu'elles nécessitent. L'audio lecture a permis aux lecteurs du groupe d'appréhender certains de ces aspects et de pouvoir en débattre. Ainsi dans *Lettres d'amour de 0 à 10*, cinq élèves sur six ont compris la quête d'identité du héros, ses sentiments, même si le mot identité n'est pas prononcé : « Il recherche des choses sur son père. », « Si on ne sait pas qui est son père, ça pèse. » Ils ont aussi dégagé l'implicite lié aux raisons données par le père d'Ernest pour son abandon : sa lâcheté qu'il justifie par une peine immense à la mort de sa femme, le poids qu'il fait délibérément peser sur les épaules de sa propre mère obligée d'élever seule son petit-fils. Ils ont bien inféré que cette défection du père n'avait pu se faire que grâce au sens du devoir de Précieuse, la grand-mère d'Ernest : « Elle aussi a été abandonnée par son fils, même si elle a Germaine [la gouvernante]. »

Si certains détails ont eu besoin d'une clarification, ces détails n'étaient pas les mêmes pour tous et ne nécessitaient pas mon intervention : les échanges entre pairs, après une écoute individuelle

des textes, leur ont permis d'accéder tous à une compréhension plus fine. Les validations de l'implicite se sont faites entre élèves : dans le chapitre *Simon*, Victoire met de force un gros paquet dans les bras d'Ernest. A la première écoute quatre élèves sur six n'avaient pas compris qu'il s'agissait d'un bébé et deux autres élèves les ont détrompés en leur faisant réécouter le passage où le paquet se met à parler, ou plutôt à proférer des onomatopées illustrant les gazouillis d'un nourrisson. Inférence essentielle à comprendre pour saisir l'ensemble du ressort comique du chapitre.

Lors de l'audio lecture de *Kamo*, cinq élèves ont bien compris le pivot du premier chapitre, à savoir le défi entre la mère et le fils : ils le résumant alors pour le sixième élève absent lors de cette séance en utilisant le terme de « marché » entre les deux protagonistes. Ils ont tous saisi le caractère insultant de la première lettre envoyée par Kamo à sa correspondante et ont inféré qu'il espérait ne pas recevoir de réponse et pouvoir ainsi se dédouaner auprès de sa mère lorsque l'échange épistolaire avec l'Angleterre tournerait court. En revanche ils ne relèvent aucun des premiers indices laissés par l'auteur sur Catherine Earnshaw qui appartient à un autre siècle, malgré la consigne de rechercher ce qui peut paraître étrange dans ce chapitre, *Me too*. A la deuxième écoute, collective cette fois, ils s'aperçoivent tout de même qu'elle ne connaît ni le téléphone ni le métro, ce qui les conduit à faire des hypothèses sur la suite de l'œuvre, anticipations sur lesquelles je reviendrai ultérieurement. Lors de cette séance j'aurais dû imposer de suivre avec le livre papier, car sans le support écrit qui différenciait le texte de la lettre de Catherine et celui de la narration, ils ont exprimé leur difficulté à faire la différence entre les paroles des trois personnages. Lettre et partie narrative toutes deux lues par la voix de Daniel Pennac, n'étaient pas suffisamment clairement distinctes l'une de l'autre. Les inflexions différentes de l'auteur, qui pouvaient permettre d'éclaircir le sens d'un dialogue, n'étaient ici d'aucune aide. Cela a même accentué la confusion d'un élève qui se demandait pourquoi Catherine insultait Kamo à la fin du chapitre, alors que c'était le narrateur, son copain, qui exprimait grossièrement son désaccord avec le héros. Dans ce chapitre précisément, l'audio lecture par une seule voix masculine des mots prononcés par une femme et de ceux prononcés par deux hommes, a accentué la difficulté de compréhension de lecture sans le soutien simultané du texte écrit.

Cinq élèves sur six avaient également vu le film *Matilda*, mais ont tout de même écouté avec attention après que je leur ai précisé que l'adaptation et le roman étaient deux œuvres différentes. Ils ont activement recherché ces différences et en ont pointé certaines lors de la séance finale relevant que le frère de Matilda notamment, est très peu présent dans le livre. Leurs souvenirs du film étaient toutefois assez vagues car lorsque j'ai demandé de faire des hypothèses sur l'utilisation qu'allait faire Matilda de ses pouvoirs magiques pour venger Mademoiselle Candy, à partir des indices donnés par l'auteur (l'entraînement avec le cigare, les prénoms des protagonistes du drame de l'institutrice)

aucun ne s'est remémoré l'issue de l'histoire. Les huit voix d'acteurs ont permis de bien clarifier quels protagonistes parlaient, les dialogues et la partie narrative étaient clairement identifiés, la maltraitance de la plupart des adultes dans *Matilda* a régulièrement été inférée et verbalisée. La théâtralisation du roman ainsi que la présence de musique aux moments clés de l'histoire a grandement facilité cette compréhension, notamment lors du dénouement qu'aucun n'avait retenu dans le film et qu'ils ont ici tout à fait compris, dès la première écoute.

### **II.3.2. Caractéristiques des personnages, relation entre eux**

En réponse à la consigne de noter ce qu'ils apprennent sur Ernest et Victoire à l'écoute des chapitres de *Lettres d'amour*, tous perçoivent la personnalité et les caractéristiques de ces deux personnages. Pour Ernest ils écrivent qu'« Il est seul », « Il fait toujours les mêmes choses », « C'est un intello triste » « Sa mère est morte, son père a disparu » « Il n'a que sa grand-mère qui est très vieille ». Quant à Victoire « Elle veut se rapprocher d'Ernest », « Elle lui donne la joie de vivre », « Elle a plein de frères ». Tous ont perçu que les premières fois d'Ernest -en voiture, au supermarché, au cinéma, au restaurant- étaient des premières fois très banales, issues de la vie quotidienne, alors que pour le héros elles étaient extraordinaires. Ils en ont déduit le caractère morne et ennuyeux de sa vie avant de rencontrer Victoire. Un élève relève que personne n'a jamais vraiment serré Ernest dans ses bras, preuve de sa solitude, de la pauvreté de sa vie affective. Ils sont choqués que ce soit Ernest qui fasse les démarches pour renouer avec son père et non l'inverse. Et une fois le lien entre eux établi, ils sont ébahis par la lâcheté du père qui n'a parlé que très récemment de ce premier fils à sa seconde femme dont il a quatre nouvelles filles. Ils soulignent leur étonnement en demandant à réécouter ce passage en collectif.

Le caractère de Kamo qui résiste à l'autorité en général et à celle de sa mère en particulier, est parfaitement compris : « Il tient tête. », « Il ne travaille [au collège] que ce qui lui plaît : 3 en anglais 18 en Histoire. », « Il se moque de sa mère parce qu'elle est tout le temps virée. » Ils insistent aussi sur le fait que les relations mère-fils ne sont pas ce qu'elles devraient être selon eux : « Elle accepte le défi ! Les parents ça gronde plutôt, c'est avec les copains qu'on fait des défis. » Ils ont donc perçu que le rapport entre les deux personnages n'est pas classique, que Kamo et sa mère se comportent plutôt comme deux amis. La relation forte et semble-t-il indéfectible entre Kamo et le narrateur de l'histoire, est également mise en exergue : « Il le défend même quand Kamo ne lui parle plus. », « Il a peur pour lui. » ; « Il est malin » rajoute un élève lorsque le narrateur décide de surveiller la boîte

postale à laquelle Kamo envoie ses lettres, pour suivre celui ou celle qui relèvera le courrier des correspondants de l'Agence Babel et dévoiler ainsi son identité.

La première séance sur Matilda est centrée sur les personnages et leurs relations. Ils sont étonnés et même scandalisés de la relation entre l'héroïne et ses parents : « C'est bizarre elle a quatre ans et elle va seule à la bibliothèque. », « Les parents s'en fichent d'elle, s'il lui arrive quelque chose quand elle traverse seule. », « Ils ne se rendent même pas compte qu'elle sait lire. ». En comparant ces relations avec celles des héros et de leur famille dans les deux autres livres, ils en déduisent que là encore, ce ne sont pas des relations qu'ils qualifieraient de normales, mais de façon très différente par rapport à celles établies dans le roman précédent. « Kamo et sa mère c'est des copains, » alors qu'« elle [Matilda] est laissée seule presque comme le père d'Ernest qui l'a abandonné pour faire d'autres filles. » Les qualificatifs sur Matilda sont par ailleurs « très mûre », « Elle se fait à manger seule. », « très intelligente ». La maltraitance de ses parents leur apparaît de fait encore plus ignoble. Je leur demande de donner chacun un titre à ce chapitre. Les titres donnés soulignent l'incongruité de cette petite fille surdouée née dans un foyer d'ignares méprisants : « Solitude », « Toute seule », « Personne cachée » (« Cachée dans le sens invisible pour ses parents. » explique l'élève). Un seul choisit « Bibliothèque » comme titre car « Tout se passe là-bas, » précise-t-il et que « les livres c'est important. » Au cours de la narration ils relèvent que Matilda ne se laisse pas faire mais qu'elle s'attaque seulement à son père dans un premier temps. La mère leur paraît plus bête que méchante « Elle ne veut que regarder la télé, aller au loto pour gagner de l'argent. » Ils en déduisent que Matilda est gentille avec les gens gentils comme Melle Folyo ou Melle Candy, indifférente avec les gens indifférents comme sa mère ou son frère, et méchante avec les gens méchants comme Melle Legourdin. Pour eux, elle n'est donc pas une victime comme Melle Candy, « Elle ne se laisse pas faire. » Grâce à son intelligence et à ses pouvoirs magiques, elle résiste aux adultes maltraitants qui devraient prendre soin d'elle mais qui la délaissent ou qui pourraient lui faire du mal. L'extrême douceur de Melle Candy en insupporte certains qui ne comprennent pas pourquoi elle reste avec son bourreau. Ils se posent spontanément des questions sur les motivations des personnages : « C'est pas normal que Melle Candy reste avec sa tante. », « Pourquoi Melle Candy et Melle Legourdin restent-elles ensemble ? Elles se détestent ! »

Dans la discussion les élèves ont établi que Melle Legourdin était méchante avec les enfants et les adultes, « C'est un démon ! », « peut-être parce qu'elle avait souffert dans son enfance. », mais que cela n'était pas justifiable pour autant. L'un d'eux s'est référé à un livre de *Max et Lily* qui expliquait ainsi la violence d'un petit garçon envers ses camarades de classe. Ils ont déduit qu'elle était encore plus maltraitante que les parents de Matilda et qu'elle ne jouait pas non plus son rôle

d'adulte protecteur. Ils l'ont trouvée tout à la fois terrifiante et ridicule et ceux qui avaient vu le film se la représentaient exactement comme le réalisateur. Ils ont d'ailleurs mimé le cinéaste en train de la filmer en contre-plongée pour la faire paraître plus terrifiante encore. Cinq savent d'ailleurs avant l'écoute du texte, que Melle Legourdin et la méchante tante de l'histoire narrée par Melle Candy ne sont en réalité qu'une seule et même personne, car ils se souviennent du film.

Les élèves ont donc bien saisi les tenants et les aboutissants des relations toxiques ou peu orthodoxes que les héros entretenaient avec leurs familles et ont exprimé leur opinion sur ces relations. Ils ont aussi inféré le caractère des personnages à partir des éléments du texte en déduisant par exemple des notes de Kamo qu'il ne travaillait que les matières qui lui plaisaient, ou en relevant l'extrême gentillesse de Melle Candy qui la rendait vulnérable voire agaçante.

### **II.3.3. *Anticiper des suites, les imaginer***

Les hypothèses des élèves sur les trois œuvres montrent qu'ils ont su s'appuyer sur des éléments concrets de chaque histoire pour anticiper la suite des narrations et construire un horizon d'attente. Certains sont sensibles aux droits du texte et réfutent les propositions de leurs pairs qui ne sont pas plausibles par rapport à l'enchaînement des événements.

Dans *Lettres d'amour de 0 à 10*, l'incertitude sur l'identité de l'auteur du livre trouvé par Ernest au supermarché permet à certains élèves d'espérer qu'il ne s'agit pas de son père : « On ne sait pas, c'est peut-être un autre qui a le même nom que lui. » Ils sont en effet effarés par la dédicace écrite par Gaspard Morlaisse aux cinq demi-sœurs d'Ernest, car il gomme ainsi complètement ce premier fils de sa vie d'adulte. Lorsqu'ils comprennent que l'auteur du livre sur les relations père-fils et le père d'Ernest sont une seule et même personne, ils anticipent alors une confrontation avec ce père absent, pour qu'Ernest ait enfin l'occasion de lui dire ses quatre vérités. Cette absence de rencontre les a beaucoup frustrés. Un élève a aussi imaginé qu'Ernest allait écrire à ses demi-sœurs pour leur dire qui était vraiment leur père, à savoir un lâche, pour le « dénoncer ».

Après avoir compris que la correspondante de Kamo ne connaît ni le métro, ni le téléphone, c'est-à-dire aucun instrument de la modernité, ils élaborent des hypothèses très terre à terre sur les raisons de cette méconnaissance : « Elle est jamais sortie de chez elle », « Elle est maintenue prisonnière ». Lorsque le narrateur en arrive à la conclusion que les lettres de Catherine Earnshaw datent du XIX<sup>ème</sup> siècle, certains élèves postulent que toute l'histoire n'est qu'un rêve, au grand dam

des autres qui protestent : « Ils rêvent tous la même chose alors ! » Cela ne leur paraît absolument pas plausible, par rapport aux éléments dont ils disposent depuis le début de la narration. Une autre raisonne sur le prénom de Kamo : pour elle ce n'est pas un prénom courant, donc Catherine Earnshaw lui a bien adressé ses lettres car elle a écrit son prénom à plusieurs reprises, les lettres n'ont donc pu être écrites à l'intention de quelqu'un d'autre vivant au XIX<sup>ème</sup> puis postées à nouveau deux siècles après. Certains finissent par penser que Cathy est un fantôme, « Elle est morte il y a deux cents ans. » et que le compas qui a désigné son nom était maudit. Une élève proteste alors : « Si elle est morte comment peut-elle être sur la liste des correspondants donnée par sa mère ? » Le fait que Kamo ne soit pas choqué par la bizarrerie de ces lettres génère une incompréhension unanime. Un élève interprète que l'air de Kamo « hypnotisé, [qui] n'est plus le même, [qui] est dans son monde et Cathy dans le sien. », annonce qu'on va basculer dans un livre d'horreur, de suspense. Quatre élèves partagent son opinion. Ils soulignent tous que le narrateur est terrorisé, au point de brûler la lettre confiée par son ami Kamo avec force recommandation d'en prendre grand soin. Ils comprennent qu'en la brûlant c'est comme s'il détruisait Catherine elle-même.

« Quel peut être le plan de Matilda pour aider Melle Candy ? » est l'une des questions posées lors de l'avant dernière séance sur le roman de Roald Dahl. L'objectif est d'anticiper ce que pourrait être la vengeance Matilda, en s'appuyant sur les indices du texte : la nécessité de connaître le prénom du père, Magnus, celui de Legourdin, Agatha et celui de Melle Candy, Jenny, ainsi que l'entraînement de l'héroïne pour faire se mouvoir un cigare dans les airs. Les réponses des élèves se concentrent uniquement sur ce pouvoir qu'a Matilda de faire tomber des objets par la seule force de sa pensée : ils anticipent donc qu'elle envisage d'ébouillanter Melle Legourdin sous la douche, de lui renverser une tasse d'un breuvage brûlant sur la main... Leurs hypothèses restent proches des faits déjà mentionnés par l'auteur dans les précédents chapitres, lorsque Matilda renverse par la pensée un broc d'eau sur la directrice, mais elles ne prennent absolument pas en compte les prénoms des protagonistes ni leur possible utilisation. On peut noter qu'avoir vu le film n'est ici d'aucune aide, pour aucun d'entre eux : ils n'ont ni retenu ni compris les ressorts de la vengeance de la petite fille grâce à l'œuvre cinématographique. En revanche, ils le comprennent lors de leur écoute du roman.

### **II.3.4. Des dénouements**

Le dénouement de *Lettres d'amour de 0 à 10* est loin de satisfaire les élèves. L'écoute du chapitre mentionnant qu'Ernest découvre le nouveau départ de son père qui l'abandonne à nouveau,

suscite de la réprobation; et en découvrant le chapitre suivant, cinq élèves sur six pensent que cette histoire ne finit pas bien, malgré l'envoi de billets d'avion pour permettre à Ernest de rejoindre son géniteur et ses demi-sœurs aux États-Unis. Une seule élève apprécie le geste du père pour inclure Victoire dans le voyage et explique que grâce à cela l'issue lui semble heureuse. Les autres trouvent cette histoire triste voire déstabilisante : « On ne voit pas où ça va. » « Ça finit comme ça ? »

L'écoute individuelle du chapitre final de *Kamo l'agence Babel* et du coup de théâtre qui révèle que la mère de Kamo est en réalité une seule et même personne qui se cache derrière tous les correspondants étrangers fait pousser des cris d'incrédulité à quatre d'entre eux. Un élève a compris qu'il s'agissait de sa mère, il est surpris mais pas dans le bon sens du terme « Ah! C'est juste sa mère? » car il imaginait un dénouement plus proche de la littérature fantastique. Son horizon d'attente était en effet construit sur le fait que la mystérieuse Catherine Earnshaw vivait deux siècles avant Kamo et que seule une issue magique ou maléfique pouvait expliquer cette correspondance venue d'un autre temps. Un seul n'a pas du tout compris le dénouement et n'a retenu qu'une seule caractéristique de l'auteure de toutes les lettres « C'est une femme qui fume. » Les autres ont alors détaillé pour lui ce dénouement. Aucun en revanche n'a saisi à la première écoute individuelle que Catherine Earnshaw était l'héroïne d'un roman réel, *Les Hauts de Hurlevent* et que la mère de Kamo écrivait ces lettres comme si elle incarnait cette héroïne, en se mettant littéralement à sa place. A la seconde écoute en collectif et avec des éclaircissements, ils ont compris cet aspect relativement complexe de la narration liée à cette mise en abîme du livre dans le livre. Certains m'ont alors dit que la mère de Kamo aurait dû se mettre à la place de Harry Potter par exemple pour lui écrire.

A la fin du roman de Roald Dahl, un seul élève a mal compris le stratagème utilisé par Matilda pour rendre justice à Melle Candy et il avait pourtant vu le film. Les autres ont parfaitement saisi que Matilda utilisait son pouvoir pour faire bouger la craie et écrire au tableau les menaces que pourraient proférer le fantôme du père de Melle Candy. Rappelons qu'aucun de ceux qui avaient vu le film n'avait retenu ce dénouement : après l'écoute de cette partie de l'œuvre, ils précisent alors qu'ils comprennent maintenant à quoi servaient les prénoms demandés par Matilda lors du précédent chapitre. Le livre audio leur a permis d'établir un lien entre les indices donnés par l'auteur pour comprendre ce ressort narratif et saisir aussi les motivations des actions de l'héroïne.

Tous proposent des morales similaires pour résumer l'issue du roman, basées essentiellement sur la punition inéluctable (et rassurante) de celui qui fait le mal : « Tu es toujours rattrapé par ta méchanceté, elle est toujours punie. » « Faire un faux testament et faire du mal à une enfant, c'est toujours puni. » Ils sont aussi très choqués par la réaction des parents de Matilda qui l'abandonnent



aux bons soins de Melle Candy. Un élève relève : « La mère dit « Laisse-la ça nous fera un souci de moins », c'est horrible je trouve. » Les autres renchérissent : « C'est triste des parents comme ça. » « Ils se débarrassent de leur enfant. » Ils expriment leur émotion également en ce qui concerne la future vie de Matilda : ils sont heureux pour elle, « Elle sera plus en sécurité avec Melle Candy. » « Elle fera des choses comme aller à la bibliothèque, elle sera plus obligée de regarder la TV. » Ils commentent enfin la personnalité du frère qui aurait pu soutenir Matilda : « Il est comme les parents. », « Il ne se pose pas de questions. », « Il part avec eux et laisse Matilda, il s'en fiche d'elle. »

Toutes ces réactions, les mots employés, les inférences réalisées, soulignent une forte implication et une réelle compréhension de ces trois narrations, même si elles leur plaisent à des degrés divers. Cette compréhension est globale pour l'ensemble du groupe, elle est aussi très fine pour la majorité d'entre eux, grâce à l'écoute des audio livres. Elle a en effet permis aux six élèves de découvrir et d'analyser la subtilité de ces œuvres, en un nombre restreint de séances pour chacun des romans.

### **III. Devenir un lecteur de littérature**

Devenir un lecteur de littérature c'est pouvoir tisser des liens avec ses autres lectures ou avec ses expériences personnelles ou bien encore être capable de porter un jugement argumenté sur la morale des personnages ou sur celle de l'œuvre. Deux compétences nommées comme on l'a vu précédemment, l'activité fantasmatique et la réaction axiologique.

#### **III.1. Activité fantasmatique et Réaction axiologique**

##### **III.1.1. Débats, Discussions entre élèves**

Débats et discussions entre élèves ont pour but une « lecture « coopérative » qui tend à combler les blancs du texte.[...] Les élèves accèdent à une autonomie de réflexion et d'interprétation, signe d'une formation qui progressivement s'assure. »<sup>79</sup> Le débat prévu sur ce qu'ils pensaient du père du héros de *Lettre d'amour de 0 à 10* s'est transformé en discussion sur les motivations de ce

---

<sup>79</sup> *Op. cit.* Sylviane Ahr, *Former à la lecture littéraire*, Canopé, 2018, p. 61-62.

père défaillant, soulignant un rejet unanime. Les élèves ont construit et argumenté leur opinion après avoir dégagé les sentiments implicites du jeune héros : « Il [son père] l'a abandonné, alors il est triste. » « Il [le père] a d'autres enfants, Ernest se sent comme un déchet. » « Ernest pense qu'il [son père] voulait pas de lui; » « Son père est méchant. » Tous relèvent la lâcheté de Gaspard Morlaisse envers sa femme actuelle car « ça fait pas longtemps qu'il lui a parlé d'Ernest, c'est comme s'il avait honte ». La honte est aussi le sentiment déduit de l'attitude de ce père absent qui dit l'avoir observé de loin sans venir lui parler car il ne savait pas quoi lui dire. Cette façon de faire a révolté une élève : « Oui à la place d'Ernest moi j'aurais aimé que mon père vienne et qu'il me dise qui il était. » Tous sont scandalisés par l'abandon du bébé, un élève exprime son incompréhension : « Déjà Ernest n'a plus de mère... en plus il [son père] a perdu sa femme, il devrait aimer encore plus son fils, s'en occuper. » Il explique ensuite aux autres le fond de sa pensée : Ernest est aussi l'enfant de sa mère, s'en occuper aurait permis au père de se souvenir d'elle à travers lui, il aurait encore plus dû l'aimer. Ils argumentent de l'innocence et de la fragilité de l'enfant délaissé : même si son père a de la peine, « Ernest n'a rien fait », il ne mérite pas de ne plus avoir ni père ni mère. Ils se réfèrent à ce qu'ils connaissent et prennent exemple sur la situation familiale d'un élève de leur classe placé dans un foyer. Deux garçons établissent des liens avec *Harry Potter* sur la quête d'identité, sur la recherche de ce qui est arrivé à ses parents. Ils se sentent globalement concernés par les éléments de vie quotidienne du roman, les rapports filles-garçons, les rapports adultes-adolescents.

Je leur ai demandé s'ils avaient une préférence entre deux personnages, Kamo et son meilleur ami narrateur de l'histoire. Cela a ensuite fait l'objet d'un débat pour expliciter ces préférences. Quatre élèves préfèrent le narrateur parce qu'« Il tient à être un bon ami », « Il prend des risques pour aider Kamo. », « Il espère trouver le secret de la correspondante. », « Il est malin. », « Il adore Kamo. » « Il ne le laisse pas même quand l'autre l'ignore. » Ils ont été sensibles à l'importance donnée à l'amitié dans les propos du narrateur et les ont tenus pour vrais puisque qu'il l'affirmait, sans prendre de recul sur le fait qu'il pouvait se présenter sous un jour positif puisqu'il racontait l'histoire de son point de vue. Ils se sont appuyés sur des phrases du livre audio pour argumenter leur préférence pour cet ami fidèle. Deux élèves ont eux préféré Kamo, chacun pour des raisons différentes : le premier parce que Kamo avait vécu des choses tristes comme la mort de son père et que ça le touchait. La seconde parce qu'elle trouvait son copain trop intrusif, « Il se mêle trop de ce qui ne le regarde pas », « Il devrait laisser Kamo vivre sa vie ». S'en est suivie une discussion sur les motivations du narrateur et les quatre qui préféreraient ce personnage se sont quand même demandé si ses actions ne relevaient pas d'une certaine jalousie. Ils ont entrevu qu'il pouvait être jaloux de l'amitié entre Kamo et Cathy car Cathy prenait sa place de meilleur copain, et que c'était peut-être plus pour cette raison qu'il voulait faire exploser le lien entre eux que pour réellement sauver Kamo. Mais chacun est resté malgré

tout sur ses positions, les partisans du narrateur restant convaincus de sa sincérité et de son dévouement.

Le petit groupe permet à chacun de s'exprimer, ils disent d'ailleurs qu'ils parlent beaucoup plus qu'en classe car la parole n'est ici pas monopolisée par les bons élèves (ou les bons lecteurs). Au fil des séances leur participation s'affirme, tous souhaitent donner leur avis car ils comprennent les enjeux de la narration, les sentiments des personnages, ils expriment leurs opinions et leurs difficultés, ils échangent facilement entre eux. Les moments-clés, le vocabulaire important qui souligne les choix de l'auteur pour camper ses personnages, sont relevés, discutés. Les débats sont riches, chacun utilisant ce qu'il a compris de l'écoute du texte pour argumenter sa position. La compréhension de l'œuvre littéraire, grâce à l'audio lecture, se rapproche voire se confond à celle du groupe 3 de l'étude CEDRE. Les élèves sont en mesure de débattre de la plupart des finesses de sens. C'est un élément positif de l'utilisation du livre audio.

### **III.1.2. *Émotions, réactions durant l'écoute***

L'ambiance du groupe évolue à mesure que les séances se succèdent, les élèves ont maintenant des habitudes de fonctionnement, ils viennent s'installer d'eux-mêmes, ils constituent un vrai groupe de travail, sont plus détendus. L'écoute individuelle reste au cœur de la séance, une ligne directrice est toujours inscrite au tableau, sous forme de recherche à faire pendant l'écoute par exemple, ce qui leur permet de se référer à ce qui doit être leur objectif. Je ressens une attente du groupe qui n'était pas présente au début des séquences.

Les réactions les plus vives ont lieu durant l'écoute de *Kamo l'agence Babel* et de *Matilda*. En effet l'interprétation emphatique de Daniel Pennac et le vocabulaire cru parfois employé, déclenche souvent l'hilarité. Le chapitre *Dream dream dream* décrivant les cauchemars du narrateur à propos de Catherine Earnshaw crée un moment d'angoisse, l'un des élèves s'exclame même « creepy » en écoutant ce passage. Ils ont beaucoup ri pendant l'écoute de *Matilda*, à des moments différents parfois, faisant preuve d'une sensibilité personnelle à l'humour de l'auteur. Pour leur faire exprimer ces différentes émotions, je leur demande quelles sont celles qu'ils ont ressenties en écoutant les chapitres « Le cours du jeudi » et « Le premier miracle ». Ils sont tristes pour Matilda lorsqu'elle est confrontée pour la première fois à l'abominable directrice, et éprouvent de la colère aussi en rencontrant cet odieux personnage. Dans l'ensemble ils sont heureux que Matilda ait du cran, qu'elle soit maligne et intelligente pour s'opposer à l'absurde autorité dont la directrice abuse. Ils sont

contents que l'héroïne puisse se venger de Melle Legourdin. Un élève s'indigne même que Matilda soit accusée sans preuve d'avoir fait tomber le verre sur la directrice, alors que les autres lui répondent qu'elle est coupable malgré tout. L'un d'eux exprime sa peur pour Matilda, celle des représailles de Melle Legourdin mais un autre lui rétorque qu'il pense au contraire que c'est la directrice qui a peur de Matilda et que c'est pour ça qu'elle se met tellement en colère, car elle veut se débarrasser de la petite fille. Ces derniers échanges montrent que les élèves n'en restent pas à la simple émotion après leur écoute, ils la verbalisent et la justifient en s'appuyant sur la narration et sur la psychologie des personnages et ce qu'ils en ont compris.

### **III.1.3. *Questionnement des valeurs portées par les personnages, préférences***

A l'issue de 12 séances sur 19, les élèves se posent plus de questions sur les personnages, sur les valeurs qu'ils incarnent ou qu'ils défendent, ils essaient de tisser des liens entre ce qu'ils écoutent et ce qu'ils ont déjà lu ou regardé, les personnages de Harry Potter restant la référence principale des garçons. Le manque de fiabilité de certains adultes est largement commenté à propos du personnage du père d'Ernest : « On croit tout ce qu'ils disent quand on est petit, après on voit qu'ils [les adultes] mentent aussi. » Comme nous l'avons déjà vu les élèves ont tous condamné la lâcheté de ce père affligé par la mort de sa femme qui, au lieu de faire face, s'est défaussé sur sa propre mère puis a eu l'impudence de fonder une nouvelle grande famille sans se préoccuper de son premier fils. Cette nouvelle famille est ce qui a provoqué le plus de rejet, elle a fait émerger la notion de honte que devait ressentir ce personnage peu reluisant. L'absence d'aspérité du jeune Ernest ne les a pas franchement convaincus, ils n'ont pas beaucoup apprécié la platitude de son caractère qu'ils ont assimilée à de la faiblesse. Seule Victoire leur a plu, sa vivacité, sa joie de vivre, son enthousiasme, son optimisme étaient dignes d'intérêt selon eux. Une mention spéciale a été accordée à la grand-mère d'Ernest par deux d'entre eux, qui l'ont trouvée courageuse d'avoir assumé son petit-fils alors qu'elle avait déjà tellement souffert dans sa vie. S'ils ont souligné son dévouement, ils n'ont pas relevé que son enfermement dans la peine et le chagrin du passé, l'avait empêchée d'apporter un amour chaleureux à Ernest, même s'ils se sont souvenus que personne « ne l'avait jamais serré dans ses bras. »

La duplicité de la mère de Kamo qui se fait passer pour Catherine Earnshaw a été relevée par trois élèves : choqués, ils ont qualifié cela de trahison. En effet, le fait qu'il croie s'adresser à une parfaite étrangère, qu'il lui fasse de plus en plus confiance, lui confie tous ses secrets alors que cette personne est en réalité sa mère, les a horrifiés. Les trois autres ont trouvé cela plutôt amusant, la

surprise de ce coup de théâtre final leur a parfaitement convenu. Quatre ont validé les valeurs d'amitié portées par le narrateur et deux se sont attachés à comprendre la souffrance et le besoin de solitude de Kamo. Son caractère rebelle a aussi été relevé, ce qui plaisait vraiment aux garçons du groupe.

Pour stimuler leurs interrogations sur les personnages et le sens de leurs actions, j'ai utilisé une des consignes du livre de S. Ahr et je leur ai demandé d'écrire les questions qu'ils aimeraient poser aux personnages de *Matilda*, Melle Candy et Melle Legourdin. Après quelques protestations « C'est difficile de poser des questions aux personnages », « Comment on fait, on lui parle directement ? », les élèves ont posé les questions suivantes à l'institutrice de Matilda : Pourquoi es-tu autant troublée par Matilda, elle te fait peur ? Pourquoi es-tu aussi gentille, c'est bizarre ? Pourquoi veux-tu tout savoir sur Matilda, pourquoi tu te mêles de sa vie, en plus tu vas voir ses parents ? Pourquoi tu te préoccupes autant de Matilda ? Pourquoi restes-tu dans cette école ? Pourquoi es-tu devenue institutrice avec Melle Legourdin comme directrice ? Ces questions montrent qu'ils ont réfléchi à la psychologie du personnage de la jeune femme, par exemple celui qui trouve bizarre que Melle Candy soit si gentille, la trouve en quelque sorte trop parfaite pour être honnête. Un autre est agacé que sa douceur la rende dépendante de son horrible tante, il ne comprend pas pourquoi elle reste sous son autorité alors que Melle Candy est maintenant une adulte et pourrait partir travailler n'importe où. D'autres la trouvaient admirable au contraire de rester gentille face à l'horrible Legourdin et de continuer à travailler dans l'école. Le fait que Melle Candy soit allée voir les parents de Matilda n'a pas du tout plu à certains élèves « C'est comme si le maître allait voir mon père chez moi dans ma maison, j'aimerais pas ça du tout ! », ils la trouvaient trop intrusive : « Elle veut trop connaître la vie des autres. » Les autres élèves trouvaient en revanche qu'elle était une des seules adultes gentilles qui s'intéressaient à Matilda comme Melle Folyo de la bibliothèque et ils trouvaient cela rassurant pour la petite fille. Les questions posées à Melle Legourdin ont été très différentes : Pourquoi tu n'aimes pas les nattes ? Pourquoi tu te prends pour une déesse ? Pourquoi as-tu choisi d'être maîtresse et pas athlète ? Pourquoi es-tu devenue directrice alors que c'est une école et que tu n'aimes pas les enfants ? Pourquoi es-tu aussi méchante et cruelle ? Pourquoi punis-tu les enfants ainsi, tu punis tous les enfants comme ça ? Là aussi on voit qu'ils ont questionné les motivations de l'infâme directrice mais sans vraiment parvenir à y répondre. Son caractère monolithique de grande méchante permettait peut-être moins de divergence de points de vue et de débat sur ce personnage.

Enfin en leur demandant de comparer les trois personnages principaux des audio livres, Matilda a été unanimement plébiscitée. Son courage notamment a été salué : ils étaient admiratifs qu'une si petite fille soit capable d'affronter quelqu'un de beaucoup plus fort qu'elle, une personne tellement menaçante que même aucun adulte n'ose la défier. Ses farces aux dépens de son père, sa

prise de pouvoir grâce à sa seule intelligence, ont remporté tous les suffrages. Ses pouvoirs magiques enfin ont énormément plu, rajoutant une note de fantasy dans ce roman à l'humour décapant.

La finesse de l'analyse des personnages s'est faite en partie grâce à l'écoute individuelle des œuvres et en partie grâce aux nombreux échanges au sein du groupe. L'enchaînement des séances dans le temps, a également permis d'installer des habitudes de travail, basées sur le respect des opinions de chacun.

### III.1.4. Constitution d'une « bibliothèque intérieure »<sup>80</sup>

#### III.1.4.1. Comparaison entre les livres

Après leur audio lecture individuelle, lors des échanges, les élèves ont établi des liens spontanément avec leur expérience de vie puis, après réflexion, avec d'autres œuvres littéraires ou cinématographiques. Pour enclencher le débat de comparaison entre les trois livres, la consigne était de résumer chaque œuvre en un mot, soit un mot contenu dans l'œuvre elle-même, soit le mot qui leur venait à l'esprit en repensant à cette histoire puis de justifier leur emploi de ce mot. Pour le roman de S. Morgenstern, ils ont choisi tristesse, solitude et trahison, reprenant ainsi les thèmes essentiels du livre et démontrant ainsi leur compréhension globale de l'œuvre. *Kamo l'agence Babel* a été perçu de façons très différentes par les élèves : trahison -celle de la mère- pour certains, surprise et arnaque pour la révélation finale pour d'autres, ou bien encore amitié, pour le lien fort avec le narrateur mais aussi pour la relation inhabituelle mère-fils. *Matilda* récolte elle, les termes d'intelligence, de surdouée, de courage, de pouvoirs magiques et de farces. Un élève emploie le mot d'orpheline car elle vit « comme si ses parents étaient morts. »

Sur les deux premiers romans *Kamo l'agence Babel* et *Lettres d'amour de 0 à 10*, les avis sont très partagés : certains préfèrent *Kamo* à cause du coup de théâtre final, d'autres trouvent qu'il n'y a pas d'action non plus, que c'est juste un livre « qui raconte que quelqu'un déteste l'anglais, et qui parle de sa mère. » Nous avons constaté que le personnage d'Ernest les a peu accrochés et qu'ils ont exprimé le peu d'intérêt que l'histoire a soulevé en eux : « Il ne se passe rien, il n'y a pas d'action. », « Une fille arrive, elle l'aime, puis il y a l'histoire avec le père, je n'ai pas aimé. » « Il [Ernest] est seul tout le temps, il parle à personne, c'est un peu mou, alors que dans *Kamo* il y a des surprises, il se passe plus de choses. » Pour tous, ces deux livres n'ont pas assez d'humour « Il n'y a pas de

---

<sup>80</sup> Dans le sens employé par B. Louichon et A. Rouxel, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

blagues. », « Ce n'est pas rigolo. » En creux, peut-on en déduire que leur conception de la littérature est essentiellement de divertir en faisant rire ? Dans leurs réponses lors du questionnaire initial<sup>81</sup> sur la lecture libre (versus la lecture scolaire), ils avaient plutôt évoqué le suspense lié à l'aventure et à l'action ou la diversité des œuvres « Les histoires sont toutes différentes, on peut changer de style. », mais pas spécifiquement l'humour. Celui de Roald Dahl dans *Matilda* les a totalement conquis. Tous ont préféré ce livre et une élève a résumé ce choix unanime : « *Matilda* on le choisit tous car on parle de beaucoup de choses dans ce livre : de Melle Legourdin une personne très méchante, de Melle Candy qui a un caractère inverse de Melle Legourdin, on parle des parents qui ne s'occupent pas de leur fille, on parle de la vie de Matilda et de ses parents pas très sympas, on parle des pouvoirs magiques, tout ça en même temps mais on arrive à le comprendre et c'est marrant. » Une autre ajoute : « Tu [la maîtresse] nous as dit que ce n'était pas pareil que dans le film donc on a attendu, il y avait du suspense. »

La seconde comparaison qu'ils devaient effectuer était entre la lecture du livre papier et celle du livre audio. Les avis étaient partagés : les quatre élèves ayant les meilleures compétences de lecture ont préféré largement l'audio lecture car « C'est mieux d'écouter, quand on est fatigué. », « Les parents te disent c'est plus de ton âge d'écouter une histoire et ben avec le livre audio si, quelqu'un le lit à ta place, c'est mieux. », « Tout le monde peut écouter n'importe quand. », « On peut être allongé, les écouter avec des écouteurs pour que ça énerve pas les autres. » « C'est mieux l'audio car ça m'est déjà arrivé dans un livre je me perds parce que je ne sais pas qui c'est qui parle alors qu'avec les voix je sais qui est en train de parler alors qu'avec le livre papier j'ai relu plusieurs fois, je me perds, sur un audio on comprend plus qui parle, à qui. », « Moi j'ai un peu mieux compris l'histoire grâce à l'audio sauf dans *Kamo* je n'ai pas toujours compris la différence entre les deux voix des garçons, de *Kamo* et de son copain. », « Ça m'a apporté quelque chose d'écouter *Matilda*, j'ai écouté le livre alors que j'avais vu que le film. » Dans les raisons invoquées pour leur préférence on retrouve donc la facilité d'accès et d'écoute, la compréhension plus aisée avec une nuance selon la réalisation audio de l'œuvre, la complémentarité éventuelle avec le cinéma. Les deux élèves les plus en difficulté de lecture ont eux exprimé leur préférence pour les livres papier car « Dans un livre tu peux relire les pages, mettre en pause alors qu'un livre audio c'est moins facile avec la tablette. », « Je comprends mieux quand je lis moi que quand je l'écoute. » Auraient-ils pour autant perçu toutes les finesses des personnages comme ils ont pu le faire grâce à l'audio lecture ? Cela me semble improbable au vu des difficultés d'oralisation et de compréhension de lecture qui étaient les leurs, lors de l'enregistrement

---

<sup>81</sup> Cf. Annexe 5

audio d'un court passage préparé préalablement, activité qu'ils ont d'ailleurs perçue comme un échec personnel. L'aspect technique de l'audio livre qui ne permet pas de revenir précisément sur un mot ou sur une phrase est en revanche un vrai obstacle à son utilisation. Les enregistrements amateurs qui durent plusieurs heures d'affilée sont disqualifiés et inappropriés pour une utilisation en classe, les versions professionnelles privilégient elles des chapitres de 6 à 10 minutes, pour limiter cet inconfort de l'audio lecture.

### III.1.4.2. Comparaison avec d'autres livres

Cette comparaison s'est faite spontanément et quasi uniquement avec les aventures du célèbre personnage de J.K. Rowling, Harry Potter qui apparaît comme la fiction culte de ce groupe d'élèves. Toutefois la comparaison se fait majoritairement avec ce qu'ils connaissent des différents films plus qu'avec le texte des romans. Par exemple, ils comparent avec Harry Potter 5 (Harry Potter et l'Ordre du Phénix) parce que « L'oncle de Harry meurt contre Voldemort, ça rappelle la mort du père de Matilda, contre Melle Legourdin. » Comme on l'a vu, la quête d'identité d'Ernest a aussi été comparée à celle de Harry, les deux enfants ayant perdu un ou plusieurs parents et cherchant tous deux à en savoir plus sur leurs origines. Ils se sont réapproprié le choix de la mère de Kamo d'incarner Catherine Earnshaw l'héroïne des *Hauts de Hurlevent* en suggérant qu'elle se fasse passer pour Harry Potter lors d'une autre correspondance. Il aurait été intéressant de rebondir sur cette idée en leur proposant de rédiger une lettre à un correspondant, comme s'ils étaient la mère de Kamo incarnant le jeune sorcier, après leur avoir fait écouter un extrait du roman de J.K. Rowling, lorsque Harry arrive pour la première fois à Poudlard par exemple. Par ailleurs, pour mieux leur faire comprendre la transposition et le changement de perspective, j'aurais pu leur lire l'extrait de l'œuvre d'Emily Brontë mettant en scène le pauvre bébé, le fameux « H » et l'affreux Hindley. Ils auraient alors pu percevoir quels éléments décisifs la mère de Kamo (alias Daniel Pennac), avait choisis pour exprimer le point de vue de Catherine Earnshaw.

Pour stimuler le rapprochement avec des œuvres qu'ils connaissaient, la consigne lors de l'écoute de l'histoire racontée par Melle Candy était de chercher à quel conte cette histoire pouvait faire penser et pourquoi. Tous ont cité Cendrillon en raison de l'horrible marâtre dont le caractère ressemblait à celui de Melle Legourdin, ainsi qu'à cause de la servitude à laquelle Melle Candy est réduite par sa tante : « Elle fait des corvées. », « Elle est la servante. » Les rapprochements avec d'autres œuvres sont restés très succincts, d'une part les liens n'étant pas tissés de façon aisée et



d'autre part leur « bibliothèque intérieure » n'étant qu'au début de sa constitution, ils n'avaient peut-être que peu de fictions auxquelles se référer.

### **III.2. Réflexion sur des personnages de la littérature : le « méchant », le héros**

Après avoir découvert l'horrible directrice et ses tortures dans l'étouffoir, les élèves ont dû répondre à la question suivante : Dans un roman, à quoi cela sert-il d'avoir un personnage très méchant comme celui de Melle Legourdin ? La discussion qui s'en est suivie a fait émerger les nombreux avantages de la création d'un grand méchant pour faire progresser la narration : « Ça déclenche des événements dans l'histoire. », « Il faut le combattre ça donne des objectifs. », « Ça entraîne du suspense, des plans. », « Ça pousse à être héroïque. », « Ça va permettre d'avoir plein d'épisodes, des rebondissements, il va falloir se renforcer pour se battre jusqu'au bout et gagner, comme dans un jeu vidéo. » L'un d'eux a toutefois souligné qu'il n'était pas souhaitable de rencontrer trop tôt, dans sa vie de lecteur, un grand méchant dans une histoire, car « Si on est trop petit, ça fait super peur. » Il a ensuite partagé une expérience de conte filmé -dont il n'a pu donner le titre- qu'il a regardé sur internet très jeune et qui l'a traumatisé. (A noter que cette confusion entre littérature et œuvres cinématographiques est fréquente chez les deux lecteurs du groupe qui sont le plus en difficulté. Ils ne font pas de différence entre narration littéraire et narration filmique.)

En réfléchissant de la même façon pour Matilda et la nécessité d'avoir un personnage résilient, ils la décrivent comme une héroïne très jeune, pleine courage qui s'attaque à une adulte terrifiante et sort victorieuse de cette confrontation. Ils perçoivent qu'elle n'est pas sans défenses malgré son jeune âge, grâce à son intelligence et ses pouvoirs surnaturels. « Elle ne se laisse pas faire. » Une élève la compare à Raiponce, la princesse du film de Disney, qui s'appuie sur ses seules ressources pour se sauver, sans attendre d'aide extérieure. Dès lors on comprend pourquoi ils ont préféré ce personnage de Matilda à ceux d'Ernest et de Kamo, qui ne leur paraissaient pas héroïques, chacun pour des raisons différentes. Ernest est triste et seul, malgré la présence de Victoire, même à la fin précisent-ils, puisqu'il ne rencontre pas son père pendant le temps du livre. Kamo apprend l'anglais grâce à la manipulation qu'exerce sa mère sur lui, mais ne réalise aucun réel exploit à leurs yeux. Certains ont été déçus du dénouement comme on l'a vu, car ils s'attendaient à une résolution plus épique, lorsque le mystère s'est épaissi autour de la lettre du XIX<sup>ème</sup> siècle : « Je pensais qu'il allait devoir combattre une femme méchante du passé. » Une conception du héros qui apparaît également très marquée par

les jeux vidéo et qui renvoie à un personnage déjouant des pièges, gagnant en expérience au fur et à mesure de ses combats pour finir vainqueur de ses ennemis.

Ces réponses mettent en évidence la construction progressive du sujet-lecteur : le recul pris vis-à-vis du personnage ainsi que l'analyse de son utilisation par l'auteur, sont révélateurs d'une vraie réflexion sur les ressorts d'une œuvre littéraire.

### **III.3. Analyse rétrospective sur la méthodologie : les points d'appui, les limites**

Je me suis rendue compte que les quatre premières séances d'audio lecture de *Lettres d'amour de 0 à 10*, n'avaient pas été assez diversifiées. Elles suivaient un schéma redondant enchaînant discussion, écoute, discussion, en raison d'un manque de temps surtout lors de la seconde séance qui s'est avérée trop brève pour réaliser le premier enregistrement prévu. J'ai modifié cela pour les deux dernières séances sur cet audio livre : la discussion est devenue un débat très animé autour de la morale du père d'Ernest. Je l'ai déjà évoqué, les élèves ont aussi eu le temps d'effectuer un enregistrement de leur interprétation personnelle de la dernière lettre qu'Ernest rédige dans sa tête pour l'envoyer à son père et de comparer leurs versions. Pour la neuvième séance, sur *Kamo l'agence Babel*, j'ai aussi demandé une illustration de ce que le texte évoquait pour eux, dans le carnet de lecteur, en fournissant les outils nécessaires. Le carnet de lecteur a en effet été très peu utilisé par trois élèves, ceux-ci préférant me répondre oralement après l'écoute. Ils ne l'ont pas plus utilisé après cette requête d'illustration, mais ces trois-là se sont en revanche investis dans l'application Notes de la tablette, pour écrire leurs questions et rédiger leurs réponses concernant les axes de recherche affichés au TNI. Par mimétisme, les six élèves ont finalement dessiné sur la tablette au stylet lors des six dernières séances, comme on l'a vu précédemment. J'avais numéroté les tablettes ce qui leur a permis de retrouver la leur à chaque fois et de s'approprier leur travail, en me demandant comment le sauvegarder d'une fois sur l'autre. Le carnet de lecteur s'est transformé en tablette de lecteur qui leur a semblé moins scolaire et moins contraignante. Comme l'outil était déjà entre leurs mains pour écouter les livres audio, je n'y ai vu aucune objection, bien au contraire. Les deux lecteurs le plus en difficulté ont finalement utilisé le stylet pour écrire leurs impressions ou poser des questions, comme s'ils avaient moins peur de se tromper sur l'orthographe ou d'écrire des réponses erronées. Le carnet de lecteur aurait sûrement mieux fonctionné pour tous avec le support de la tablette directement, plutôt qu'avec le support papier, valorisant ainsi un aspect moins scolaire de ce nouvel outil.

Par ailleurs la méthodologie initiale prévoyait le passage d'enquêtes auprès de chaque élève en début et fin de séance, sur sa motivation à écouter certains chapitres à la maison : en fin de séance, l'élève devait dire s'il avait l'intention d'écouter le chapitre suivant comme demandé par l'enseignant; puis, en début de séance suivante, il devait répondre sur son écoute réelle. Devant l'exacte similarité des résultats au fil des séances, à savoir que deux élèves sur six écoutaient réellement alors que quatre sur six annonçaient leur intention de le faire, et devant la lassitude des élèves à répondre toujours aux mêmes questions, j'ai cessé de les poser. En revanche j'ai conservé dans le protocole initial de recherche, une séance de bilan sans écoute de livre audio, axée sur une discussion/débat autour des audio livres écoutés ainsi que l'opinion des élèves sur l'audio lecture. Séance très riche que j'ai totalement enregistrée, pour ne rien rater des opinions et des arguments avancés par les élèves.

Il n'y a pas de motivation supplémentaire à lire le livre en dehors de l'école, malgré le changement de support que constitue le livre audio : sortir la clé USB pour transférer les fichiers sur un téléphone portable, un ordinateur ou une tablette, requiert le même effort que de sortir son livre papier et de le lire. Ce n'est pas du tout effectué pour quatre d'entre eux. Je me demande d'ailleurs si la lecture cursive d'un livre papier demandée à la maison en devoir est réellement effectuée car à la question « Est-ce que tu lis les livres qu'on te donne à l'école ? », ils répondent « Oui et non », « Non je préfère écouter quand c'est le maître qui lit », « Un peu », « Ça dépend » (du livre à lire apparemment) ou ne répondent pas du tout. Avec des élèves plus âgés, disposant d'un téléphone portable, un simple lien à cliquer pour se connecter aux fichiers audio des œuvres aurait peut-être plus adapté.

Il semble qu'il y ait un a priori négatif essentiellement pour les garçons, sur les livres proposés à l'école, qui n'ont pas suffisamment de « suspense », d'« aventures » et sont trop liés à la « vie quotidienne ». Je leur ai donc proposé l'audio lecture libre de *La Quête d'Ewilan* de Pierre Bottero, second livre téléchargé en audio après Harry Potter sur la plateforme *Book d'oreilles*. Deux élèves l'ont écouté, l'un en entier, l'autre à moitié et ceux sont les deux mêmes élèves qui réalisent l'écoute des chapitres demandés. Les autres n'ont pas eu le temps ou n'y ont pas pensé me disent-ils. Toutefois, le lecteur le plus en difficulté m'a demandé quand nous allions écouter ce livre ensemble en classe, parce qu'il avait bien envie de le découvrir, signe qu'il attendait une forme d'obligation pour s'y mettre ou anticipait le plaisir de l'écouter à plusieurs. Le corpus initial aurait probablement bénéficié de l'inclusion d'un roman de fantasy, pour ces élèves préadolescents.

Le livre papier proposé en support complémentaire en classe et à la maison a déclenché un mouvement de recul pour cinq d'entre eux. Trois sur six l'ont utilisé en classe, deux l'ont conservé

pendant le temps d'une séance, une seule l'a gardé de bout en bout, y compris à la maison pour suivre l'audio livre avec le texte écrit pendant son écoute : « Je comprends mieux ». Le livre audio n'a pas constitué pour la majorité d'entre eux un chemin vers le livre papier en leur laissant le choix du support. Il aurait sûrement été pertinent, pour des chapitres soigneusement sélectionnés par exemple, de fournir d'office le texte papier en requérant une recherche sur cet écrit, pour faire le lien avec les activités littéraires menées en classe entière. Cela aurait pu souligner l'intérêt de l'audio lecture comme accès vers le sens d'une œuvre.

Les séances de travail sur le temps des APC se déroulaient de 12h15 à 13h00, après le temps de classe du matin, avant la cantine et elles avaient lieu deux fois par semaine. Les objectifs d'écoute, de discussion/débat et de production audio étaient très denses et recouvraient totalement la durée de chaque séance. J'ai donc délibérément choisi de ne pas faire produire des écrits pour prolonger les fictions par exemple ou anticiper des suites possibles, par manque de temps essentiellement. C'est un aspect qui devrait être approfondi dans le cadre d'un travail complémentaire, pendant le temps de classe.

## IV. Conclusion

Au fur et à mesure des séances de cette recherche, les élèves se sont progressivement détachés de ce que la lecture scolaire signifiait pour eux. En effet, la majorité du groupe a fait part de son *a priori* négatif envers les livres donnés à lire à l'école : selon eux le manque d'intérêt, l'obligation de lecture, les questions récurrentes de compréhension contribuaient à cette vision négative. La lecture audio individuelle, alliée à un travail en petit groupe basé sur des échanges collectifs, a fait émerger une approche différente de l'œuvre : ils ont questionné les personnages, les valeurs qu'ils portaient, ils ont défendu leurs points de vue sur les romans en s'appuyant sur les indices ou les caractéristiques des personnages ou des situations créées par les auteurs. Ils n'ont pas apprécié de la même façon tous les livres écoutés et ils ont su en exprimer les raisons en relevant les éléments concrets présents dans la narration. L'accès à l'audio lecture en classe leur a vraiment permis d'avoir une compréhension plus fine de l'ensemble des œuvres abordées. Avec l'étayage du livre audio, les lecteurs en difficulté ont donc pu rencontrer des œuvres longues de littérature de jeunesse et en mieux comprendre de nombreux aspects.

La concrétisation imageante et auditive grâce à laquelle « le lecteur produit des images et des sons en complément de l'œuvre »<sup>82</sup> s'est avérée plus aisée, grâce au support de la tablette numérique pendant l'écoute des œuvres : son utilisation spontanée pour dessiner avec le stylet, a fait apparaître les points de compréhension ou de questionnement des élèves.

Par ailleurs, pour minimiser le sens univoque de l'interprétation audio des textes, les élèves ont été aussi amenés à proposer leur propre interprétation orale d'extraits de ces œuvres. Ces interprétations personnelles les ont conduits à s'interroger sur le sens de ces textes lus, en enregistrant spontanément chacun plusieurs versions d'un même extrait, ou en comparant leur proposition à celles des autres élèves. Ainsi leur propre audio lecture a-t-elle souligné la marge interprétative qui peut exister sur un même texte, sans en dénaturer ou en pervertir le sens global autrement dit en respectant les droits de ce texte. La création complète d'un audio livre serait un prolongement intéressant de cet aspect de l'expérience, soit en créant complètement une œuvre littéraire avec les élèves puis en l'interprétant oralement, soit en créant une nouvelle proposition audio d'une œuvre existante. En

---

<sup>82</sup> *Ibid*

effet, les enregistrements audio des œuvres du corpus ont fait l'objet de critiques<sup>83</sup> positives et négatives de la part des élèves, selon que le texte était lu par une seule lectrice, l'auteur lui-même ou plusieurs acteurs, selon la présence de musique et/ou de bruitages.

Cette immersion dans le texte par l'intermédiaire de cette recreation sonore de l'œuvre pourrait également être étudiée pour prolonger la recherche : la réalisation audio influe-t-elle sur la motivation des lecteurs-auditeurs ? On peut en effet se demander si une conception du livre audio qui se rapprocherait d'une mise en son théâtrale permettrait aux lecteurs en difficulté de mieux accéder au sens et de maintenir leur concentration, en relançant leur intérêt avec des musiques ou des bruitages par exemple. Cette recreation serait alors bien plus qu'une simple lecture. Proposer la découverte d'une même œuvre sous plusieurs formes audio différentes permettrait tout à la fois d'aborder les degrés possibles d'interprétation du sens d'une œuvre tout comme le degré d'attractivité de l'audio lecture, généré par ces diverses réalisations sonores.

Didactique et pédagogie de l'audio lecture offrent encore de nombreuses pistes à explorer...

---

<sup>83</sup> Cf Annexe 5

# Bibliographie

- Ahr, Sylviane, *Former à la lecture littéraire*, Canopé, 2018.
- Ahr, Sylviane, Joole, Patrick, « Carnet/journal de lecteur/lecture ; quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ? » Namur, P. U. de Namur, collection Diptyque, 2013.
- B. Schneuwly, J. Dolz, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF éditeur, 2000.
- Bech Albrechtslun, Anne-Mette, « Digital audiobooks: New media, users, and experiences », *Mediekultur Journal of media and communication research*, n° 60, 2016, p. 235-237.
- Bergman, Ofer, « Wait for Me! Reader Control of Narration Rate in Talking Books. » Israel, International reading association, 1999, <https://eric.ed.gov/?id=ED443099> [consulté le 07/03/2022]
- Best, Emily, « Audiobooks and literacy », A National Literacy Trust research report, 2020, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607775.pdf>
- Bricout, Bernadette, *La littérature orale d'hier à aujourd'hui : un continent poétique*, Bibliothèque publique d'information, 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=tgMrdcyA0fA>
- Cèbe Sylvie Goigoux Roland, Thomazet Serge, « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités Lire écrire, un plaisir retrouvé », MEN DESCO, 2004, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482/document>
- Charmeux, Eveline, « Lire à haute voix, est-ce lire ? » *Le blog de l'amie scolaire : Questions de profs*, 2011, <https://www.charmeux.fr/blog/index.php?2011/08/09/182-lire-a-haute-voix-est-ce-lire>
- Chartier, Roger, *Pratiques de la lecture*, Paris, Rivages, 1985.
- Chen, Shu-Hsien L. « Improving Reading Skills through Audiobooks », *School Library Media Activities Monthly* 21, n° 1, 2004, p. 22-25.
- Cnesco, Centre national d'étude des systèmes scolaires, « Compréhension en lecture », 2016.
- Deborah Phelps Zientarski, Donald D. Pottorff, « Reading Aloud to Low Achieving Secondary Students », *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Arts Language* 35, n° 1, 1994, [https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1386&context=reading\\_horizons](https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1386&context=reading_horizons)
- Dr. María Alcantud-Díaz, Dr. Carmen Gregori-Signes, « Audiolibros: mejorar la fluidez e inculcar habilidades literarias y educación para el desarrollo », *Tejuelo*, n° 20, 2014, p. 111-125.
- Eco, Umberto. *Lector in Fabula, le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1979.
- Éducation Nationale, Ministère de l'Éducation Nationale, « Programmes Officiels ». <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809040N.htm>, 2018
- Éduscol, Ministère de l'Éducation Nationale, « La mise en voix de textes : La lecture à haute voix au cycle 2 », *L'oral à apprendre : des premiers essais à l'oral formalisé*, 2016, [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage\\_oral/20/4/RA16\\_C2\\_FRA\\_langage-oral-lecture-hautevoix\\_617204.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/20/4/RA16_C2_FRA_langage-oral-lecture-hautevoix_617204.pdf)
- Éduscol, Ministère de l'Éducation Nationale, cycle 3, "Le carnet de lecteur", mars 2016, <https://eduscol.education.fr/document/16438/download>
- Fourtanier, M. J., Langlade, G., Mazauric, C. « Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre », 2006, <http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/FourtanierLangladeMazauric.pdf>

- Ifé, CNESCO Centre National d'étude des systèmes scolaires Institut Français de l'éducation, « Rapport de synthèse », [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Lecture\\_dossier\\_synthese.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Lecture_dossier_synthese.pdf), [consulté le 20/04/2021]
- Ifé Institut français de l'éducation, Dossier de veille, « Lire pour apprendre, lire pour comprendre », n° 101, mai 2015.
- Jean, Georges, *Lire À Haute Voix : Histoire, Fonctions et Pratiques de La "Lecture Oralisée*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier, 1999.
- Kozloff, Sarah, « Audio Books in a Visual Culture », *The journal of american culture* n°18, 1995, p. 83-95.
- « Lecture grande cause nationale 2021-2022 », s. d. <https://www.education.gouv.fr/ete-2021-ete-2022-la-lecture-grande-cause-nationale-323642>
- Louichon, Brigitte et Rouxel Annie, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- Maria Cahill, Jennifer Moore, « Audiobooks: Legitimate "Reading" Material for Adolescents? » *School library research* n°19, 2016, [https://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol19/SLR\\_AudiobooksLegitimateReading\\_V19.pdf](https://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol19/SLR_AudiobooksLegitimateReading_V19.pdf)
- Martin, Serge, « Faire œuvre avec les œuvres », *Le français aujourd'hui*, n° 149, 2005, p. 67 à 73.
- « La littérature de jeunesse : inventer sa critique en zone critique », *Le français aujourd'hui*, n° 160, janvier 2008, p. 31-42.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, « Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (Cedre) en fin d'école et fin de collège : méthodologie et démarche qualité », Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, <https://www.education.gouv.fr/cycle-des-evaluations-disciplinaires-realisees-sur-echantillon-cedre-en-fin-d-ecole-et-fin-de-2870>
- Palusinski, Cécile, « Association La plume de paon », s. d. <http://www.laplumedepaon.net/qui-sommes-nous>
- Pennac, Daniel, *Comme un roman*, 2017<sup>e</sup> éd. poche 2724, folio, s. d.
- PISA, « Programme for International Student Assessment », 2018.
- Plume de Paon, Académie de Strasbourg, « Les usages pédagogiques du livre audio », 2009. <http://www.laplumedepaondeslyceens.com/docs/livret-daac-plumedepaon-numerique.pdf>
- Prévoit, Cynthia, « L'essor du format audio aux Etats-Unis », 2020, <https://www.lettresnumeriques.be/2020/01/10/etude-lessor-du-format-audio-aux-etats-unis/>
- Rouxel, Annie, « Le rapport au texte créé par l'oralisation », In *Écoute mon papyrus, Littératures, oral et oralité*, Clermont P., Schneider A., Strasbourg, éd. du Scéren, Actes et rapports pour l'Éducation, 2006, p. 41-52.
- Schneuwly, Bernard, et Christophe Ronveaux, « Le grain de la voix et le corpus sonore à l'ère de la matérialité numérique », *Université Genève*, 2020. in V. Capt, M. Depeursinge & S. Florey, S. L'enseignement du français et le défi du numérique, Berne, Peter Lang, 2020, p. 37-54, consultable à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:139842>
- Svenbro, Jasper, Jasper Svenbro, *Encyclopedia universalis*, "Le grand Atlas des littératures", 1990, p. 262.
- Syndicat National de l'Édition, SNE, « Le livre audio une nouvelle dimension au plaisir de lire », 2018, <https://www.sne.fr/actu/le-livre-audio-une-nouvelle-dimension-au-plaisir-de-lire/>
- . « Une étude sur les usages des livres numériques, audio et imprimés en confinement », 2020, <https://www.sne.fr/actu/une-etude-sur-les-usages-des-livres-numeriques-audio-et-imprimes-en-confinement/>
- Tauveron, Catherine, *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier pédagogie, 2002.
- Van der Linden, Sophie, « L'album, le texte et l'image », *Le français aujourd'hui*, n° 161, 2008, p. 51-58.



- Vibert, Anne, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », s. d. <https://eduscol.education.fr/document/5687/download>
- Wolfson, Gene, « Using Audiobooks to Meet the Needs of Adolescent Readers », *American Secondary Education* 36, n° 2, 2008, p. 105-117.
- Yerlès, Pierre, « La lecture littéraire et le grain de la voix ». In J.-L. Dufays, L. Gemenne, *Pour une lecture littéraire II, actes du colloque « La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ? »*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996.

# Annexes

## Annexe 1: Tableau d'analyse comparative du corpus choisi

	Kamo l'agence Babel (Daniel Pennac)	Lettres d'amour de 0 à 10 (Susie Morgenstern)	Mathilda (Roald Dahl)
<b>Thèmes abordés communs pour faire se répondre les textes et pouvant alimenter des débats</b>	-la filiation (lien mère-fils) -l'école -l'injustice (de l'Histoire envers la famille de Kamo) -les lettres	- la filiation (lien père-fils) -l'école -l'injustice envers le héros (abandonné) - les lettres	-la filiation (relation parents-enfant) -l'école -l'injustice envers l'héroïne (maltraitée)
	Parcours initiatique, quête d'identité qui répondent à l'objectif des programmes : se découvrir et s'affirmer par rapport aux autres		
<b>Texte résistant, inférences ?</b>	-Inférer que les lettres reçues sont écrites par une personne d'un autre siècle -comprendre la complexité du dénouement, complexité liée aux différentes explications enchâssées les unes dans les autres : la mère de Kamo rédige dans toutes les langues toutes les lettres des correspondants en se mettant dans la peau d'un personnage de roman (une œuvre classique de la littérature des différents pays d'où elle est censée écrire.) C'est le fameux travail à l'Agence Babel qu'elle s'est engagée à conserver lors du pari qu'elle a fait avec son fils au début de l'histoire	- comprendre que le père l'a abandonné mais n'a cessé de penser à lui en écrivant ces lettres quotidiennes depuis sa naissance jusqu'à ses dix ans -inférer que le père n'est pas méchant mais faible, il est seulement humain - inférer que le héros a besoin de savoir d'où il vient pour pouvoir se construire	-inférer que naître surdouée dans une famille de sots, n'est pas une position facile → il existe des parents toxiques dont il faut savoir se protéger  - inférer que les liens du sang, les liens familiaux ne sont pas forcément ceux à privilégier pour devenir soi-même (dans les deux cas, celui de Matilda et celui de Melle Candy) -comprendre la férocité de l'humour de Roald Dahl : à travers l'épisode du lancer de petite fille par la directrice, ou celui de l'engloutissement du gâteau au chocolat, qui tous deux mettent en scène des situations révoltantes voire répugnantes, qui vont faire rire le lecteur puis le faire réfléchir.
<b>Le traitement audio du texte</b>	-une seule voix celle de l'auteur lui-même	- une seule voix (actrice) -musique	-plusieurs voix pour incarner les personnages

	-musique -pas de bruitages	-pas de bruitages	-musique - bruitages (mais peu)
<b>Qualité du son et support</b>	Très bonne Mp3	Très bonne Mp3	Très Bonne CD
<b>Découpage en unités de sens relativement courtes (10-12 minutes) permettant une écoute plus souple (retour arrière, réécoute...)</b>	Oui	Oui	Oui
<b>Qualité de l'interprétation choisie et de la lecture du texte : permet-elle d'accéder à la compréhension du sens ?</b>	Très bonne, l'interprétation de l'auteur est très expressive et il incarne tous ses personnages	Bonne, l'actrice effectue plus une lecture qu'une interprétation, assez neutre	-Bonne. La voix de Matilda incarnée par une voix d'adulte imitant une voix d'enfant crée un effet surprenant, presque comique. -Plusieurs acteurs interprètent le texte, ce qui permet de clarifier qui parle.
<b>Y a-t-il eu une adaptation du texte (raccourci, réécrit ?)</b>	Non, texte intégral Existe en lecture au théâtre mais pas de captation disponible	Non, texte intégral Existe en version adaptée au théâtre mais pas de captation disponible	Oui, le texte des chapitres de fin notamment, est raccourci.
<b>Quel est le rapport son-texte ?</b>	enrichissement	Redondance	enrichissement
<b>Y a-t-il une possibilité de nuancer l'interprétation dans l'objectif de faire produire une bande son par les élèves (proposer une interprétation du texte différente, par le ton de la voix des bruitages...)?</b>	Oui, peut-être au moment de la découverte des premiers indices sur le fait que Catherine a l'air de ne pas vivre au même siècle que Kamo, pour faciliter la compréhension, nuancer la surprise.	Oui car le ton est assez neutre, dans tous les chapitres. Exprimer la peine d'Ernest qui se sent à nouveau abandonné lorsqu'il découvre que son père a déménagé aux USA.	Oui pour les chapitres raccourcis (en reprenant l'intégralité du texte) ou pour interpréter différemment des passages clés, comme celui où Matilda explique à Melle Candy qu'elle pense avoir un pouvoir de télékinésie (insister sur sa peur plus que sur son enthousiasme par exemple)

<b>Choix des points de vue pouvant être relus et utilisés pour une interprétation orale différente</b>	Celui de Kamo, celui de sa mère, celui de son copain	Celui d'Ernest, celui de son père, celui de Victoire	Celui de Matilda, celui de son père, celui de Melle Candy, celui de la directrice
<b>Une scénarisation, une adaptation théâtrale est-elle possible ?</b>	Oui (nombreux dialogues)	Oui (en différenciant le narrateur omniscient et les dialogues)	Oui (nombreux dialogues)

# Annexe 2 : Séquence 1

Séquence : Audio Lecture de textes longs Lettres d'amour de 0 à 10						Niveau : CM2
Date de début : 27/02/2022						
Titre de la séance	Séance 1 :	Séance 2 :	Séance 3 :	Séance 4 :	Séance 5 :	Séance 6 :
	Découverte du projet d'audio lecture	Audio lecture collective	les émotions d'Ernest	Débat sur le père d'Ernest pourquoi a-t-il agi ainsi?	Suite du débat sur le père d'Ernest après avoir lu ses explications	Audio lecture et enregistrement
Durée	45 minutes	35 minutes	35 minutes	40 minutes	40 minutes	45 minutes
Date	27/01/22	28/01/22	03/02/22	04/02/22	10/02/22	11/02/22
Objectifs	-Faire adhérer au projet d'audio lecture -Faire prendre conscience des stratégies de lecture en cas d'incompréhension  - observer la motivation de la lecture audio	- caractériser des personnages - proposer une interprétation personnelle d'un passage pour montrer sa compréhension  - observer la motivation de la lecture audio	- Dégager l'implicite : Sur les émotions d'Ernest (avec Jérémie, en trouvant le livre de son père)  - observer la motivation de la lecture audio	- Interpréter les motivations des personnages - donner son point de vue, argumenter, comprendre le point de vue d'autrui  - observer la motivation de la lecture audio	-Interpréter les motivations des personnages -donner son point de vue, argumenter, comprendre le point de vue d'autrui  - observer la motivation de la lecture audio	-donner son avis argumenté sur une lecture longue - proposer une interprétation personnelle d'un passage pour montrer sa compréhension  - observer la motivation de la lecture audio
Modalités de travail	Individuel/ Groupe de 6 en APC	Groupe de 6 en APC	Groupe/ Individuel/ Groupe de 6 en APC	Individuel/ Groupe de 6 en APC	Individuel/ Groupe de 6 en APC	Individuel/ Groupe de 6 en APC

Phases						
	1) Découverte du projet et Interviews individuelles 1 a  2) Ecoute du chapitre 1 : Ernest et Ouverture du carnet de lecteur Noter - ses interrogations, ses problèmes de compréhension - ce qu'on pense d'Ernest 3) Echange informel autour de l'horizon d'attente de l'audio livre.	1) Phase de rappel et Interviews individuelles 1b  2) Ecoute collective du chapitre 2 : Victoire  3) Caractérisation du personnage  4) comparaison entre les deux personnages principaux que tout oppose (mort/vie, famille inexistante/famille pléthorique, résignation/joie de vivre...)	1) Phase de rappel Et Interviews individuelles 1b  2) Comment a progressé l'histoire ? Rappel sur le chapitre écouté à la maison par chaque élève, Jérémie : implicite sur l'émotion d'Ernest (N'a jamais tenu de bébé dans ses bras, découvre ce qu'incarne une famille) 3) Résumé écrit et audio par l'enseignant des chapitres Précieuse et Germaine, Alphonse Faire noter l'importance des lettres. 4) Ecoute individuelle du chapitre 7 : Dan Noter - ses interrogations 5) Inférer les émotions d'Ernest : que ressent-il ? Dégager l'implicite * analyser le choc d'Ernest en découvrant un livre écrit par son père *Le titre <i>La grande guerre : les leçons des pères</i> (le comble pour un père qui a abandonné son fils, donner des leçons!)	1) Phase de rappel Interviews individuelles 1b  5) Comment a progressé l'histoire ? Rappel sur le chapitre écouté à la maison par chaque élève, Simon (l'épisode du bébé emmené à l'école) Résumé écrit et audio par l'enseignant des chapitres M. de Montardent, Henriette, Benjamin, Elodie 3) Lister les Nouvelles lettres 4) Ecoute du chapitre Issachar 5) Débat sur les motivations de Gaspard, le père d'Ernest : pourquoi ne l'a-t-il jamais contacté?	1) Phase de rappel Interviews individuelles 1b  2) Comment a progressé l'histoire ? Rappel sur le chapitre écouté à la maison par chaque élève Jeannette 3) Ecoute du chapitre Gaspard 4) Suite du débat sur les motivations du père d'Ernest après écoute de ses justifications: peut-on comprendre qu'il l'ait abandonné?	1) Phase de rappel Interviews individuelles 1 b  2) Comment a progressé l'histoire ? Rappel sur le chapitre écouté à la maison par chaque élève  <i>Adrien</i> et la lettre mystérieuse qui ne l'était pas! 3) Sonorisation d'une lettre choisie dans le roman (en livrer une interprétation personnelle) 4) Donner son avis sur le livre sous l'angle audio et sous l'angle de l'histoire Interviews 2

<b>Matériel</b>	-Livre audio et livre papier s'il est demandé -Fiche d'interview1a - carnet de lecteur	-Livre audio et livre papier s'il est demandé -Fiche d'interview 1b - carnet de lecteur	-Livre audio et livre papier s'il est demandé -Fiche d'interview 1b - carnet de lecteur	-Livre audio et livre papier s'il est demandé -Fiche d'interview 1b - carnet de lecteur	-Livre audio et livre papier s'il est demandé -Fiche d'interview1b - carnet de lecteur	-Livre audio et livre papier s'il est demandé -Fiches d'interviews 1b et 2 - carnet de lecteur
-----------------	--	---	---	---	--	--

## Annexe 3 : Séquence 2

Séquence : Audio Lecture de textes longs Lettres d'amour de 0 à 10							Niveau : CM2
Date de début : 27/02/2022							
Titre de la séance	Séance 1 :	Séance 2 :	Séance 3 :	Séance 4 :	Séance 5 :	Séance 6 :	
	Découverte du projet d'audio lecture	Audio lecture collective	les émotions d'Ernest	Débat sur le père d'Ernest pourquoi a-t-il agi ainsi?	Suite du débat sur le père d'Ernest après avoir lu ses explications	Audio lecture et enregistrement	
<b>Durée</b>	45 minutes	35 minutes	35 minutes	40 minutes	40 minutes	45 minutes	
<b>Date</b>	27/01/22	28/01/22	03/02/22	04/02/22	10/02/22	11/02/22	
<b>Objectifs</b>	-Faire adhérer au projet d'audio lecture -Faire prendre conscience des stratégies de lecture en cas d'incompréhension  - observer la motivation de la lecture audio	- caractériser des personnages - proposer une interprétation personnelle d'un passage pour montrer sa compréhension  - observer la motivation de la lecture audio	- Dégager l'implicite : Sur les émotions d'Ernest (avec Jérémie, en trouvant le livre de son père)  - observer la motivation de la lecture audio	- Interpréter les motivations des personnages - donner son point de vue, argumenter, comprendre le point de vue d'autrui  - observer la motivation de la lecture audio	-Interpréter les motivations des personnages -donner son point de vue, argumenter, comprendre le point de vue d'autrui  - observer la motivation de la lecture audio	-donner son avis argumenté sur une lecture longue - proposer une interprétation personnelle d'un passage pour montrer sa compréhension  - observer la motivation de la lecture audio	
<b>Modalités de travail</b>	Individuel/ Groupe de 6 en APC	Groupe de 6 en APC	Groupe/ Individuel/ Groupe de 6 en APC	Individuel/ Groupe de 6 en APC	Individuel/ Groupe de 6 en APC	Individuel/ Groupe de 6 en APC	

Phases						
<p>1) Bilan de la motivation via l'écoute libre de <i>La quête d'Émilien</i> proposée pendant les vacances</p> <p>2) Interviews individuelles 2 a</p> <p>3) Ecoute du titre et de la quatrième de couverture : construction d'un horizon d'attente (Qu'est-ce que « Babel » pour eux ?)</p> <p>4) Ecoute du chapitre 1 : <i>Kamo's mother</i> dans le carnet de lecteur</p> <p>Noter - ses interrogations, ses problèmes de compréhension - ce qu'on apprend sur Kamo et sa mère</p> <p>5) Le pivot du chapitre : le défi</p> <p>Quel est-il? Qu'en pensent-ils? Qu'est-ce que cela nous apprend sur les relations entre Kamo et sa mère?</p> <p>6) Les liens que l'on peut tisser avec le précédent livre audio</p>	<p>1) Phase de rappel et Interviews individuelles 2b</p> <p>2) Résumé de l'écoute personnelle à la maison du chapitre 2</p> <p>3) Rappel de la caractérisation du personnage de Kamo (provocateur, rebelle, adolescent en conflit avec sa mère...)Le différencier d'Ernest (trop parfait, réservé, presque résigné au début)</p> <p>4)Lecture silencieuse du texte papier et enregistrement audio de l'interprétation personnelle de la première lettre de Kamo à Cathy</p> <p>5) Mise en commun : constat probable de la similitude des productions</p> <p>6) Ecoute collective du chapitre 3 : <i>Dear Beef</i> interprété par Pennac lui-même. Le texte lu par l'auteur change-t-il la perception de l'audio lecteur ?</p>	<p>1) Phase de rappel et Interviews individuelles 2b</p> <p>2) Comment a progressé l'histoire ? Rappel sur le chapitre écouté à la maison par chaque élève, <i>Dirty little sick frog</i> : implicite sur l'émotion de Kamo en lisant ces lignes (A aussi perdu son père, a écrit une lettre cruelle à quelqu'un qui souffrait...)</p> <p>3) Si le chapitre n'a pas été lu, résumé audio, ainsi que celui de <i>Cathy please your pardon</i></p> <p>Faire noter l'importance des lettres comme dans <i>Lettres d'amour</i></p> <p>4) Ecoute individuelle de <i>Me too</i> et faire noter Ce qui est curieux dans cette lettre (empire, capitaine cook, métro, conversations téléphoniques...)</p> <p>5) Inférer les émotions de Kamo: que ressent-il ? Dégager l'implicite</p> <p>* analyser le soulagement d'être pardonné</p> <p>* Catherine comme Kamo, a perdu le père qu'elle adorait: Kamo se sent proche d'elle.</p> <p>* sa dureté envers le narrateur, son meilleur ami qui va l'éloigner de lui (et l'obliger à traduire ses lettres en anglais lui-même)</p>	<p>1) Phase de rappel Interviews individuelles 2b</p> <p>5) Comment a progressé l'histoire ? Rappel sur le chapitre écouté à la maison par chaque élève, <i>My god</i> (H. rattrape le bébé qu'Indley a lancé au vol) et illustration personnelle de l'image que génère cet épisode.</p> <p>2) Résumé écrit et audio par l'enseignant du chapitre <i>King George</i></p> <p>3) Lister les éléments qui montrent que Cathy vit dans un autre siècle.</p> <p>4) Ecoute du chapitre <i>Dream dream dream</i></p> <p>5) Débat sur les lettres reçues par Kamo : est-ce un rêve, est-ce la réalité, a-t-on basculé dans du fantastique?</p>	<p>1) Phase de rappel Interviews individuelles 2b</p> <p>2) Comment a progressé l'histoire ? Rappel sur les chapitres écoutés à la maison par chaque élève <i>In love et epidemic</i> + Résumé du chapitre <i>Are you my dream, dear Kamo</i></p> <p>3) Ecoute individuelle de <i>Wake up boys and girls</i> et <i>Poor little soul</i></p> <p>Sur le carnet de lecteur noter ce qu'a découvert l'ami de Kamo et ce qu'il a fait avec le papier et la plume d'oie (en lien avec le résumé de <i>Are you my dream dear Kamo</i>)</p> <p>4) Discussion sur la motivation du narrateur : il dit vouloir protéger son ami mais est-ce la seule raison? (Jalousie? Besoin de redevenir le centre de son attention?...)</p> <p>Déduire que les propos tenus et leur réalité peuvent être deux choses différentes (complexité des êtres humains)</p>	<p>1) Phase de rappel Interviews individuelles 2 b</p> <p>2) Rappel sur les 2 chapitres écoutés la veille en classe</p> <p>5) Enregistrement par deux d'une interprétation personnelle après lecture silencieuse du début du dernier chapitre Cathy? Cathy! (p.771 78 jusqu'à "sinon") → en lien avec la compréhension des sentiments de Kamo: pourquoi ne voulait-il pas être déçu sur la réalité de Catherine?</p> <p>6) Ecoute des propositions de chaque binôme</p> <p>7) Ecoute de la lecture du chapitre par D. Pennac</p> <p>8) Faire des liens avec le roman précédent: la filiation, les relations parents enfants (Relever l'ironie de la situation: Kamo en voulant s'opposer à sa mère, a en réalité répondu à toutes ses attentes!)</p> <p>9) Donner son avis sur le livre sous l'angle audio et sous l'angle de l'histoire</p> <p>Interviews 2 c</p>	

Matériel						
<p>-Livre audio et livre papier s'il est demandé</p> <p>-Fiche d'interview 2a</p> <p>- carnet de lecteur</p>	<p>-Livre audio et livre papier s'il est demandé</p> <p>-Fiche d'interview 1b</p> <p>- carnet de lecteur</p> <p>-extrait lettre photocopie</p>	<p>-Livre audio et livre papier s'il est demandé</p> <p>-Fiche d'interview 2b</p> <p>- carnet de lecteur</p>	<p>-Livre audio et livre papier s'il est demandé</p> <p>-Fiche d'interview 2b</p> <p>- carnet de lecteur</p>	<p>-Livre audio et livre papier s'il est demandé</p> <p>-Fiche d'interview 2b</p> <p>- carnet de lecteur</p>	<p>-Livre audio et livre papier s'il est demandé</p> <p>-Fiches d'interviews 2b et 2c</p> <p>- carnet de lecteur</p> <p>- extrait début chapitre photocopie</p>	

# Annexe 4 : Séquence 3

Séquence : Audio Lecture de textes longs Matilda (Roald Dahl)						Niveau : CM2
Date de début : 24/03/2022						
Titre de la séance	Séance 1 :	Séance 2 :	Séance 3 :	Séance 4 :	Séance 5 :	Séance 6 :
	Audio lecture collective	Audio lecture individuelle d'une des trois farces de Matilda	Audio lecture collective et individuelle : deux portraits opposés Melle Candy et Melle Legourdin	Audio lecture individuelle Enregistrement d'un extrait interprétation d'un extrait	Audio lecture collective L'histoire de l'orpheline	Audio lecture et Débat La ruse de Matilda
Durée	40 minutes	35 minutes	45 minutes	45 minutes	45 minutes	45 minutes
Date	24/03/22	25/03/22	31/03/22	01/04/22	07/04/22	08/04/22
Objectifs	-Faire prendre conscience des stratégies de lecture en cas d'incompréhension - caractériser le personnage de Matilda - observer la motivation de la lecture audio	- proposer une interprétation personnelle d'un passage pour montrer sa compréhension  - observer la motivation de la lecture audio	- Dégager l'implicite : le rôle des adultes est ici inversé, ils sont maltraitants (sauf Melle Candy)  - observer la motivation de la lecture audio - donner son point de vue, argumenter, comprendre le point de vue d'autrui	- Interpréter les éléments de la narration  - proposer une interprétation personnelle d'un passage pour montrer sa compréhension  - observer la motivation de la lecture audio	- formuler des hypothèses -dédire les motivations des personnages  - observer la motivation de la lecture audio	-donner son point de vue, argumenter, comprendre le point de vue d'autrui -dédire la visée de l'auteur  - observer la motivation de la lecture audio -donner son avis argumenté sur une lecture longue
Modalités de travail	Individuel/ Groupe de 6 en APC	Groupe de 6 en APC	Groupe/ Individuel/ Groupe de 6 en APC	Individuel/ Groupe de 6 en APC	Individuel/ Groupe de 6 en APC	Individuel/ Groupe de 6 en APC

Phases						
	1) Interviews individuelles 3 a 2) Ecoute du titre et de la quatrième de couverture : construction d'un horizon d'attente  3) Ecoute collective du chapitre 1 : <i>Une adorable petite dévoreuse de livres</i> dans le carnet de lecteur Noter - ses interrogations, ses problèmes de compréhension - ce qu'on apprend sur Matilda et ses parents 5) Echange, mise en commun, réponses orales Que pensez-vous des relations entre Matilda et ses parents ? Si vous deviez donner un titre au chapitre, quel serait-il ? 6 ) Les liens que l'on peut tisser avec les précédents livres audio ( les relations parents/ enfants )	<b>1) Phase de rappel</b> et Interviews individuelles 3b <b>2) Résumé</b> de l'écoute personnelle à la maison du chapitre 2 <i>M. Verdebois le grand marchand de voitures</i> <b>3) Rappel</b> de la caractérisation du personnage de Matilda le rapprocher de celui d'Ernest (trop parfait, réservé) et le comparer à celui de Kamo (rebelle, déterminé, emporté)  Ecoute individuelle pour deux élèves du chapitre 2, pour deux autres du chapitre 3 et pour les deux derniers du chapitre 6 (les trois vengeances de Matilda) Chaque binôme a pour mission de résumer en quelques phrases à l'oral, le mauvais tour que l'héroïne joue à son père. <b>5) Mise en commun :</b> La super glue sur le chapeau, le perroquet dans la cheminée pour faire croire à un fantôme, la teinture blond platine → nouvel aspect du personnage de Matilda qui se rapproche ici de celui de Kamo, elle ne se laisse pas faire.	<b>1) Phase de rappel</b> et Interviews individuelles 3b <b>2) Comment a progressé</b> l'histoire ? Rappel sur le chapitre écouté à la maison par chaque élève, <i>Melle Candy</i> <b>3) Si le chapitre n'a pas été</b> lu, résumé audio, <b>4) Ecoute individuelle de La méthode Legourdin</b> faire noter Tout ce qui différencie les deux femmes <b>5) Discussion :</b> Inférer le message de l'auteur et dégager l'implicite : *Legourdin adulte maltraitante, comme les parents de Matilda * l'onomastique : les deux noms représentent déjà le caractère de chacune des deux femmes, Legourdin/Candy *tous les adultes ne sont pas dignes de confiance, au lieu de protéger les enfants, ils abusent de leur position d'autorité (directrice, parents). <b>6) Hypothèses :</b> quelles peuvent être les réactions des plus faibles comme les enfants ? Analyser la solution de Matilda envers ses parents, imaginer celle que pourraient avoir les enfants envers la directrice Melle Legourdin.	1) Phase de rappel Interviews individuelles 3b 2) Comment a progressé l'histoire ? Rappel du chapitre écouté à la maison par chaque élève, <i>Julien Apollon et le gâteau</i> (Première preuve de résistance réussie) et illustration personnelle de l'image que génère cet épisode. 3) Ecoute individuelle de l'extrait du chap. <i>Le cours du jeudi</i> et du chap. Entier <i>Le premier miracle</i> Noter dans le carnet de lecteur ce qui peut être qualifié de miracle 3) Mise en commun puis enregistrement de son interprétation personnelle du discours introductif de Legourdin p.157 * Jamais je n'ai compris...Melle Candy? 4) Ecoute collective des productions et explicitation des choix d'interprétation (menaçant, ironique, doux, en accentuant le grotesque pour faire rire...)	1) Phase de rappel Interviews individuelles 3b 2) Comment a progressé l'histoire ? Rappel sur le chapitre écouté à la maison par chaque élève <i>Le deuxième miracle</i> 3) Ecoute collective du chapitre <i>Ce que raconta Melle Candy</i> Sur le carnet de lecteur noter ce qu'on a compris de ce qui est arrivé à Melle Candy (mort du père dans des conditions mystérieuses, tante qui la spolie et la pousse à partir : Melle Legourdin) 4) Mise en commun expliciter les motivations de Melle Legourdin, rapprocher des contes connus (Blanche-neige, Peau d'âne...) 5) Ecoute de l'extrait de <i>Matilda a une idée</i> 6) Elaborer des hypothèses sur la suite : pourquoi Matilda veut-elle connaître les prénoms ? Que pourrait-elle imaginer comme tour à jouer à Melle Legourdin pour rendre justice à Melle Candy ? (S'appuyer sur tout ce que l'on sait de Matilda)	1) Phase de rappel Interviews individuelles 2 b 2) Rappel sur les 2 chapitres écoutés la veille en classe 3) Ecoute individuelle du chapitre <i>Le troisième miracle</i> noter à quoi ont servi les prénoms demandés par Matilda 4) Débat : quelle(s) morale(s) pouvez-vous tirer de cette histoire ? Les plus faibles résistent grâce à leur intelligence, la méchanceté est toujours punie, on ne peut pas toujours faire confiance aux adultes... 5) Faire des liens avec les romans précédents (ou d'autres qu'ils connaissent) : la filiation, les relations parents enfants → écoute du résumé du chapitre final <i>C'est ainsi que</i> Dégager l'implicite : *Matilda crée sa propre famille auprès de Melle Candy *les liens du sang ne sont pas toujours synonymes de famille aimante 6) Donner son avis sur le livre sous l'angle audio et sous l'angle de l'histoire Interviews 3 c



<b>Matériel</b>	-Livre audio et livre papier s'il est demandé -Fiche d'interview 3a - carnet de lecteur	-Livre audio et livre papier s'il est demandé -Fiche d'interview 3b - carnet de lecteur	-Livre audio et livre papier s'il est demandé -Fiche d'interview 3b - carnet de lecteur	-Livre audio et livre papier s'il est demandé -Fiche d'interview 3b - carnet de lecteur	-Livre audio et livre papier s'il est demandé -Fiche d'interview 3b - carnet de lecteur	-Livre audio et livre papier s'il est demandé -Fiches d'interviews 3b et 3c - carnet de lecteur
-----------------	---	---	---	---	---	---

## Annexe 5

### Questionnaire en trois parties

- Est-ce que tu penses que lire est utile ?
- Est-ce que tu aimes découvrir des histoires ?
- Est-ce que tu préfères lire ou écouter une histoire ?
- Est-ce que tu lis des livres en dehors de l'école ? Si oui, lesquels ?
- Est-ce que tu lis les livres qu'on te donne à l'école ?
- Si oui, qu'est-ce qui t'aide ?
- Si non, pourquoi ?

La seconde partie du questionnaire est constituée de mêmes questions qui seront posées à plusieurs reprises lors des différentes étapes de l'étude, c'est-à-dire au début, tous les quinze jours et à la toute fin. Une échelle de réponse est proposée, sous forme d'affirmations du type « énormément, beaucoup, assez, un peu, pas du tout ». Voici les questions :

- Si je te donne un chapitre de ce roman à lire, est-ce que tu vas le faire ?
- Est-ce que tu penses que cela te fera plaisir de le lire ?
- Si je te donne un chapitre de roman à écouter pendant 10 minutes environ, est-ce que tu vas le faire ?
- Est-ce que cela te fera plaisir de l'écouter ?

Enfin un court questionnaire sur l'écoute effective sera donné en début et en fin de chaque séance :

- Est-ce que tu as écouté le chapitre en entier ?
- Est-ce que tu le feras la prochaine fois ?

Pour demander aux élèves de comparer ce qu'ils ont préféré dans l'écoute de chaque œuvre et pourquoi, pour voir si la réalisation a influé sur leur motivation, les entretiens comportent les questions suivantes :

- Quel livre audio as-tu préféré ?
  - Pourquoi ?
  - Est-ce que tu as eu envie de continuer à écouter ces histoires ?
  - Qu'est-ce qui t'a le plus donné envie de continuer à écouter ces histoires ?
- connaître la suite ?
  - la ou les voix de celui ou ceux qui racontent ?
  - la musique, les bruitages ?
  - autre chose ?

### **Résultats sur la lecture d'œuvres de littérature :**

Est-ce que tu aimes découvrir des histoires ?

- 4 oui
  - 2 ça dépend
- Les raisons invoquées :
- Les histoires sont toutes différentes, on peut changer de « style »
  - certaines histoires parfois ne me plaisent pas
  - les histoires d'épouvante et d'aventure
  - les BD et les romans d'action mais courts
  - quand il y a de l'action et du suspense

Est-ce que tu préfères lire ou écouter une histoire ?

- écouter c'est plus apaisant
- écouter c'est mieux mais ça dépend de la voix
- lire car c'est à ma vitesse, je comprends mieux, c'est plus drôle tu peux faire la voix
- lire mais plutôt écouter quand j'ai la flemme

- les deux. Dans un audio livre les voix changent, elles sont plus réalistes mais quand on lit soi-même on peut imaginer quand il n'y a pas d'image.

Est-ce que tu lis en dehors de l'école ?

- BD mangas (Mortelle Adèle Astérix, Naruto...) 5
- Documentaires (foot, expédition...) 2
- Romans (Cathy Cassidy, Frigiel et Fluffy...) 3

### **Résultats des questionnaires sur *Lettres d'amour de 0 à 10* :**

- As-tu aimé écouter ce livre ?

2 Enormément

2 Beaucoup

1 Assez

Un peu

1 Pas du tout

Pourquoi ? C'est marrant et joyeux, l'histoire est bien, j'ai aimé, j'aime bien Victoire, le livre est très bien, c'est intéressant, c'est cool

- Est-ce que tu as eu envie de connaître la suite et la fin de l'histoire ?

2 Enormément

2 Beaucoup

1 Assez

Un peu

Pas du tout

Pourquoi ? car à la fin ça a l'air bien, j'ai envie de connaître la fin, je pense pas que la fin va être aussi bien, j'adore le livre donc oui, c'est intéressant

- As-tu aimé la voix de celle qui racontait l'histoire ?

0 Enormément

1 Beaucoup

2 Assez

1 Un peu

2 Pas du tout

Pourquoi ? elle lisait bien, elle va trop vite, c'est une voix super douce et moi c'est pas ce que je préfère, ça va pas avec les personnages, elle le fait mal, elle avait une petite voix trop douce

- As-tu aimé la musique d'accompagnement ?

2 Enormément

1 Beaucoup

Assez

2 Un peu

1 Pas du tout

Pourquoi ? j'aime beaucoup la guitare, j'aime bien, ça m'ennuie, pas assez présente, elle est bien mais un peu plus fort ce serait mieux, c'est du classique

### **Résultats des questionnaires sur *Kamo l'agence Babel* :**

#### **As-tu aimé écouter ce livre ?**

3 énormément car « c'est du suspense », « une vraie histoire, très intéressante »

2 beaucoup car « j'ai bien aimé le copain de Kamo, « j'ai aimé cette histoire »

1 un peu car « c'est cool »

#### **As-tu eu envie de connaître la suite et la fin de l'histoire ?**

2 énormément, 3 beaucoup, 1 un peu car « le suspense », « j'ai adoré », j'ai aimé dès le début »

#### **As-tu aimé la voix de celui qui racontait l'histoire ?**

3 énormément 2 beaucoup « il jouait les rôles » « il mettait bien le ton » « il avait les bonnes intonations »

1 assez « car c'était bizarre »

#### **As-tu aimé la musique d'accompagnement ?**

4 énormément 1 beaucoup « ça allait bien avec l'histoire », « quand il fallait de la musique il y avait de la musique » « ça donnait du suspense » « c'était trop bien »

1 assez « la musique allait bien avec le livre »

### **Résultats des questionnaires sur *Matilda* :**

#### **As-tu aimé écouter ce livre ?**

4 énormément « J'aime les pouvoirs de Matilda », « j'ai aimé ses supers pouvoirs », « ce livre a une histoire »

1 beaucoup « ça bouge beaucoup » « il se passe des choses »

1 assez « c'est cool »

#### **As-tu aimé les voix des acteurs qui racontaient ?**

2 énormément « ça va bien avec l'histoire », « les bonnes intonations »

3 beaucoup « ils font bien les voix », « il y a un son en plus des voix »

1 assez « je suis pas contre »

**As-tu aimé les musiques d'accompagnement ?**

4 énormément « ils ont mis les musiques quand il faut », « elles sont très bien », « elles sont sur le thème (du livre) »

1 assez « c'est mieux qu'avant (que les autres livres) »

1 un peu « j'aime bien les musiques »

**Lequel des 3 livres audio as-tu préféré ?**

6 pour Matilda unanimement

**Pourquoi ?** « Il y avait du suspense », « je trouve que c'est le mieux », « c'est drôle », « j'ai beaucoup aimé », « j'aime les pouvoirs de Matilda »

**Cela te donne-t-il envie d'écouter d'autres livres ?**

3 complètement d'accord « j'aime ces livres », « ils sont toujours bien », « j'ai bien aimé ceux-là »

2 assez d'accord « j'aime bien écouter (plutôt que lire) », « ça dépend de comment il sera (ce nouveau livre) »

1 un peu d'accord « je n'aime pas trop »

## Annexe 6 Les textes enregistrés

Dans *Lettres d'amour de 0 à 10*

Un mercredi matin Ernest se sentit prêt à rendre cette visite. C'est comme ça...on y pense, on y rêve, on l'imagine, et on ne lève pas le petit doigt pour que ça se réalise. Et un jour, hop ! le déclic et on y va. Ernest se mit en marche, se procura un plan, mit le doigt sur la rue, devina le chemin et s'y rendit sans problème. Il sonna à l'entrée de l'immeuble et reçut la même réponse qu'au téléphone. Personne. Il interrogea le concierge qui l'informa que la famille Morlaisse était repartie en Amérique une semaine auparavant. « Elles me manquent bien les petites ! Qu'est-ce qu'elles sont mignonnes ! » Ernest s'en alla, puis revint sur ses pas pour demander à la loge : « Est-ce qu'ils ont laissé une adresse ? » « Oui je vous la donne...attendez. »

Ernest avait l'impression d'être un cerisier qu'on tronçonne au moment où tous les fruits sont mûrs. Amputé ! Il rebroussa chemin, aussi instable sur ses jambes que Jérémie. Il rédigea une lettre dans sa tête : » Cher Papa, je t'ai pardonné une première fois. J'ai lu toutes tes lettres, qui répandaient en moi des miettes d'amour et d'admiration. Comme le Petit Poucet, je les ai suivies jusqu'à ta porte. Mais tu m'as encore une fois quitté. J'ai tout l'été devant moi pour relire tes lettres et essayer de comprendre. »

Dans *Kamo l'agence Babel*

Dear Cathy, chère beef,

C'est comme ça qu'on vous appelle ici en France, les Anglais : les rosbeefs ! Paraît que vous êtes des mecs très importants, que la moitié de la planète jacte votre foutue langue. Moi je trouve que c'est pas une langue : dans chaque phrase on bouffe la moitié des mots, dans chaque mot les trois quarts des syllabes et dans chaque syllabe les quatre cinquièmes des lettres. Reste tout juste de quoi cracher un télégramme. Douce Cathy chère rosbeef, j'ai une grande ambition : être le seul à ne jamais parler anglais ! Alors tu me diras pourquoi cette bafouille ? A cause de ma mère. Un marché que j'ai passé avec elle. Je me suis fait avoir. Je suis obligé de respecter le contrat. Et puis mes affaires de famille te regardent pas, occupe toi de tes oignons. Salut chère correspondante. Au cas où tu aurais l'intention d'apprendre le français avec mézigue, achète un gros dico. Le plus gros. Et t'accroche pas trop à la grammaire.

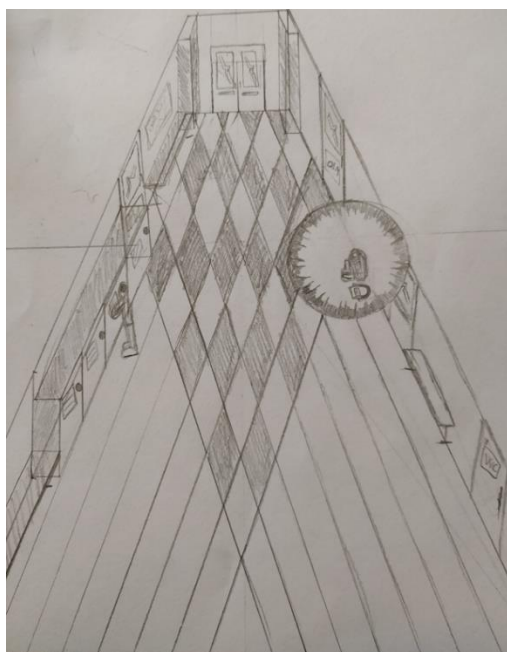
Kamo

P.S. : Tu voudrais peut-être savoir pourquoi je t'ai choisie toi ? L'agence a reflé à ma mère une liste de quinze blazes. J'y ai lancé mon compas en fermant les mirettes, il s'est planté sur le tien : Earnshaw. En plein dans le E majuscule. T'as rien senti ?

Dans *Matilda*

« Jamais je n'ai compris pourquoi les petits enfants étaient si répugnants. Ils m'empoisonnent l'existence. Ils sont comme des insectes. On devrait s'en débarrasser le plus vite possible ; on élimine bien les mouches avec des bombes insecticides et des papiers tue-mouches. J'ai souvent pensé à inventer une bombe pour éliminer les petits. Quelle merveille ce serait de pouvoir circuler dans la classe avec un aérosol géant et d'arroser toute cette vermine ! Ou, encore mieux, d'accrocher au plafond d'énormes bandes de papier tue-mouches. J'en mettrais partout dans l'école, vous vous y retrouveriez tous collés et on n'en parlerait plus ! Qu'est-ce que vous dites de ça, mademoiselle Candy ? »

## Annexe 7 Illustrations des élèves



Kamo seul (dans le cercle replié sur lui-même)

dans le long couloir de son collègue.

Melle Legourdin qui attrape un élève par le pied.



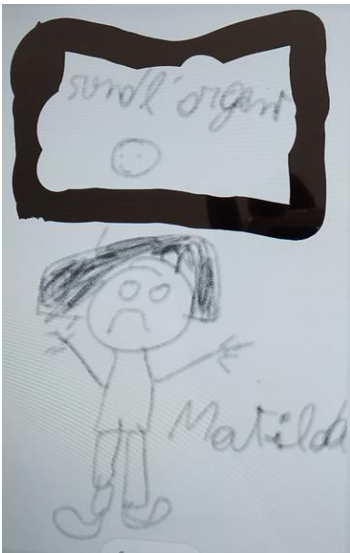
Le testament



Melle Legourdin et Melle Candy qui lave le sol.

La maisonnette de Melle Candy





Le subterfuge de Matilda : faire croire au fantôme du père de Melle Candy pour terroriser Melle Legourdin