

L'ÉCRIT, L'ÉCRAN, LE LIVRE AUDIO : UNE ÉTUDE DE CAS SUR L'USAGE DE DIFFÉRENTS SUPPORTS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE INTEGRÉ À L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL AU BRÉSIL¹

D. M. O. SANTOS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia / Université de Montpellier

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-6077-7095>

daybmanuela@gmail.com

Submitted May 24, 2023 - Accepted June 10, 2024

DOI: 10pts.15628/holos.2024.15540

RÉSUMÉ

Dans cette étude de cas, j'interroge les possibilités de réalisation de la lecture littéraire de romans par des lecteurs scolaires ayant un accès restreint aux œuvres littéraires en livre papier ; avec un accès important aux textes électroniques en PDF et, aussi, avec le recours aux objets sémiotiques secondaires, dans des cours de l'Enseignement Secondaire Intégré à l'Enseignement Professionnel au Brésil. Cette étude intègre les résultats préliminaires de ma recherche doctorale, de nature

qualitative, à visée descriptive et compréhensive, réalisé à l'Université de Montpellier, en France. À travers l'analyse menée, j'essaie de montrer que la rareté des livres papiers, combinée à d'autres éléments comme la pression scolaire, font de la lecture de romans un véritable défi dans ce contexte.

MOTS-CLÉS : Enseignement Secondaire Intégré à l'Enseignement Professionnel, Lecture littéraire, Sujet lecteur, Lecture des romans, Objets sémiotiques secondaires.

THE PRINT, THE SCREEN, THE AUDIOBOOK: A CASE STUDY ON THE USE OF DIFFERENT SUPPORTS FOR THE LITERARY READING OF NOVELS IN HIGH SCHOOL INTEGRATED TO PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT

In this article, through a case study, I question the possibilities of effective literary reading of novels by school readers with restricted access to literary works in printed book format; with significant access to electronic PDF texts and the use of secondary semiotic objects, in courses of Secondary Education Integrated to Professional Education. This study presents the preliminary results of my doctoral research, which has a

qualitative nature, through descriptive and comprehensive purposes, carried out at the University of Montpellier, in France. Through the analysis performed, I try to show that the scarcity of printed books, combined with other elements such as school pressure, make reading novels a real challenge in the researched context.

KEY-WORDS: Secondary Education Integrated to Professional Education, Literary reading, Subject reader, Literary reading of novels, Secondary semiotic objects

¹ Cet article est une version élargie du texte *L'écrit, l'écran, le livre audio. De l'usage de différents supports dans l'enseignement professionnel au Brésil : une étude de cas*, publié en français, en tant que chapitre du livre suivant : GENNAÏ, A. ; RICHARD-PRINCIPALLI, P. ; BOUTEVIN, C. (2022). *Défense et illustration de la didactique de la littérature. Mélanges offerts à Brigitte Louichon*. Les presses de l'écureuil.

1 INTRODUCTION

Dans cet article, j'apporte, à travers une étude de cas, les résultats préliminaires de ma thèse, en cours, *Lecture littéraire de romans au niveau de l'enseignement secondaire intégré à l'éducation professionnelle au Brésil : conceptions et pratiques didactiques du point de vue des enseignants et des élèves*, menée dans le contexte d'un doctorat en Sciences de l'éducation, à l'Université de Montpellier, en France. L'objectif de cette thèse est décrire et comprendre les conceptions et pratiques ordinaires déclarées de la lecture de romans dans le cadre de l'enseignement de la littérature dans *l'enseignement secondaire intégré à l'éducation professionnelle technique du niveau secondaire* au Brésil, désormais EMI.

L'EMI a été autorisée au Brésil par le décret 5 154 de 2004 et est basée sur la conception de formation humaine intégrale à travers le travail, la science et la culture comme axes structurants du curriculum (Moura, 2007 ; Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005). Selon Moura (2013, p. 707, ma traduction), à travers l'EMI « l'objectif à atteindre, dans la perspective d'une société juste, est la formation multidimensionnelle, intégrale ou polytechnique de tous, de manière publique et égalitaire et sous la responsabilité de l'État ». Dans cette proposition politico-pédagogique, la culture et l'art sont envisagés comme fondamentaux pour la formation des jeunes et la préparation à l'exercice d'un métier (Ferreira & Garcia, 2005). C'est à partir de cette ouverture à la culture et, par conséquent, à l'art, que j'interroge la place de la littérature et, plus notamment, des romans, en contextes de cours d'EMI.

Le caractère relativement récent des cours d'EMI et la création des instituts fédéraux² seulement en 2008, terrain de cette recherche, indiquent l'existence d'une pédagogie en expérimentation (Araújo, 2014). Ainsi, les défis pour la mise en place de l'EMI se déploie sur plusieurs fronts de bataille³, y compris, celle de « donner de la matérialité aux idées d'éducation engagées dans une formation *multidimensionnelle* » et de « penser le savoir-faire de la classe » (Araújo, 2014, p. 19, ma traduction).

Selon Araújo et Costa (2017), l'ensemble des expériences de mise en œuvre de l'EMI au Brésil « doit être récupéré, étudié et compris, dans le but de construire un projet pédagogique

² « Les instituts fédéraux sont des établissements d'enseignement supérieur, de base et professionnel, pluridisciplinaires et composé par réseaux de *campus*, spécialisés dans l'offre d'enseignement professionnel et technologique dans différentes modalités d'enseignement, basé sur la combinaison des connaissances techniques et technologiques avec leurs pratiques pédagogiques, en vertu de la présente loi » (extrait de l'article 2 de la *Lei 11.892* du 29 décembre 2008 : *Lei nº11.892 de 28 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, ma traduction). Disponible sur : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm).

³ Pour la mise en place de l'EMI, il est nécessaire de rassembler les conditions de travail structurelles ; la construction et le partage d'une conception large de la formation humaine dans le cadre l'enseignement secondaire technique de niveau secondaire ; en plus de faire face aux affrontements politiques qui impliquent la lutte pour la légalité, l'autorisation et la mise en œuvre de l'EMI au sein d'une société de démocratie restreinte, marquée par un système éducatif historiquement dualiste (Araújo, 2018 ; Moura & Filho, 2017).

contre-hégémonique pour l'enseignement secondaire » (p.121, ma traduction). La réalisation de cette thèse répond donc à la nécessité de construire des connaissances sur les pratiques didactiques développées dans les cours d'EMI, notamment dans la matière de langue portugaise (LP), concernant la lecture de romans, du point de vue des enseignants et des étudiants. À travers ces connaissances, il sera possible de comprendre comment la littérature est insérée, et en particulier les romans, dans la formation humaine intégrale proposée par l'EMI.

2 ASPECTS METODOLOGIQUES : INTERROGER LES PRATIQUES DE LECTURE DE ROMANS À PARTIR DE PRATIQUES DÉCLARÉES

Les pratiques d'enseignement peuvent être classées en « pratiques déclarées » et « pratiques effectives ». À partir de Lefebvre (2005), Lépine (2017) affirme que « les pratiques déclarées donnent accès aux intentions, aux choix et aux décisions de l'enseignant dans une situation donnée » (p. 66). Selon Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag (2002), cités par Lépine (2017), dans ce cas, il s'agit de recourir à un certain sujet, par exemple un enseignant, comme médiateur de connaissance de ses propres pratiques et dont le témoignage permet au chercheur d'entrer dans de telles pratiques. « Les pratiques effectives, pratiques qui sont observées ou constatées en action, témoignent, quant à elles, de ce qui se passe effectivement en situation avec les élèves » (Courally, 2007; Dubois-Marcoïn et Tauveron, 2008; Garcia- Debanc et Lordat, 2004; Lefebvre, 2005; Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002 cités par Lepine, 2017, p. 66). Dans mon travail de thèse, je limite mon analyse aux pratiques déclarées d'enseignement, en raison de l'impossibilité d'accéder aux pratiques effectives à cause de la suspension des cours en présentiel à l'IFBA pendant la crise du COVID 19, qui a coïncidé avec la période de collecte des données de cette recherche.

Afin d'interroger la place de la littérature dans les contextes de cours de l'EMI, il m'a semblé nécessaire de choisir un point à partir duquel je pourrais observer cette présence. Parmi d'autres choix possibles, j'ai envisagé le genre roman, dans la matière de LP, comme pertinent pour deux raisons. D'abord, le roman a une présence importante dans les pratiques ordinaires de lecture⁴. Deuxièmement, selon Guimarães (2011), il s'agit d'un genre qui a également une forte présence

⁴ Selon les résultats de la dernière édition de l'enquête *Retratos da Leitura no Brasil* (Portraits de la lecture au Brésil) (2020), le genre roman se classe au 4e rang des genres les plus lus par les lecteurs brésiliens, sur un total de 25 types de genres. Aux trois premières places se trouvent respectivement la Bible, les contes et le religieux. Ce résultat suit les mêmes tendances que les deux éditions précédentes, en 2011 et 2015. Les résultats de sa cinquième et dernière édition ont été publiés en septembre 2020 et ses objectifs actuels, élargis depuis sa première édition, consistent à mesurer l'intensité, la forme, les limites, la motivation, les représentations et les conditions de lecture et d'accès à la lecture et au livre (imprimé et numérique) de la population brésilienne. En outre, la 5e édition de cette recherche a cherché à identifier les habitudes des brésiliens spécifiquement en relation à la littérature. La 5ème édition, la plus récente, est disponible sur : <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/> . Consulté le 10 octobre 2020.

dans le programme d'études de l'enseignement secondaire brésilien entre autres raisons, en fonction de la proximité des examens d'entrée propres à chaque université et de l'examen national de l'enseignement secondaire (ENEM) et qui, en même temps, présente des défis aux enseignants et aux étudiants.

La collecte de données, qui a inclue la réalisation d'entretiens semi-structurés avec 11 enseignants de LP (durée moyenne de 1 h 30) et 10 étudiants (durée moyenne de 50 minutes), de trois campus de l'*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia*⁵ (IFBA), a permis de constater que les romans recommandés aux étudiants sont mis à disposition via des supports divers. Il a été possible de constater une configuration dans laquelle se souligne l'absence significative de livres papiers et la présence prédominante de livres au *format de document portable*, c'est-à-dire en PDF (Chartier 1999, 2009, 2011, 2018 ; Louichon, 2020), ainsi que le recours aux livres audio (Louichon, 2015a, 2015b, 2017; Delbrassine, 2021).

Dans cette étude de cas, je m'interroge sur les possibilités de réalisation de la lecture littéraire de romans par des lecteurs scolaires ayant un accès restreint aux livres papiers. Pour cela, je m'appuie sur les énoncés d'un étudiant du Campus I, l'étudiant Léo⁶. Au moment de l'entretien, Léo est âgé de 20 ans⁷ et il est inscrit en 4e année d'un cours d'EMI de l'IFBA ; ses perspectives futures consistaient à suivre un cours universitaire, tout en travaillant pour subvenir à ses besoins financiers. Durant son parcours dans l'EMI, Léo a eu 2 redoublements. Léo a déclaré qu'il se considérait comme un lecteur en difficulté.

La pertinence de cette étude de cas réside, entre autres, dans la constatation que "peu de travaux scientifiques explorent le point de vue des élèves sur leur vécu et la compréhension de ce qui se passe 'entre les murs' de la classe" (Bucheton, 2019, p. 146).

3 LES SUPPORTS DE LA CULTURE ÉCRITE D'UN POINT DE VUE HISTORIQUE ET DIDACTIQUE

Léo, tout comme la plupart des élèves interviewés dans cette recherche (7 sur 10), a signalé le manque d'accès aux livres imprimés comme un obstacle majeur à la lecture des romans recommandés dans le contexte scolaire, soit en raison du manque de ressources financières pour les acheter, soit en raison du nombre insuffisant d'exemplaires dans les bibliothèques des campus de l'IFBA. Ces élèves tentent de surmonter cette difficulté matérielle en accédant aux œuvres littéraires par le biais de textes électroniques via des documents PDF.

⁵ Afin de préserver l'anonymat des enseignants et des étudiants interviewés, je n'identifie dans cette recherche ni les campus de l'IFBA ni les cours d'EMI dans lesquelles ils travaillent.

⁶ Le prénom de l'élève a été modifié.

⁷ L'EMI accueille idéalement un public âgé entre 14-17 ans. Le fait que Léo ait 20 ans lors de l'entretien est dû à deux redoublements lors de l'EMI. En outre, « les distorsions âge/classe restent une caractéristique du système éducatif brésilien » et en particulier de l'enseignement secondaire (SILVA, 2015, p. 66, ma traduction).

Cette configuration renvoie à la problématique des supports du texte écrit, que j'interroge à partir de deux approches : l'histoire de la culture écrite, notamment en ce qui concerne les relations entre le livre et le monde numérique (Chartier 1999, 2009, 2011, 2018) et la didactique de la littérature francophone⁸, à partir du constat de la préférence par les livres papiers pour la lecture littéraire parmi des enseignants et des élèves des classes ordinaires du cycle 3⁹ de l'éducation nationale française (Louichon, 2020).

3.1 Éléments de cadrage théorique

Chartier (2011) cite trois approches à partir desquelles on peut entrer dans la problématique du livre et du numérique : la sociologie des pratiques de lecture, l'économie de l'édition et la longue histoire de la culture écrite. Par adéquation théorique, en raison des possibilités de réflexion ouvertes sur la présence de la culture écrite en contexte scolaire, je me concentrerai ici sur la perspective historique et les changements engendrés par le numérique dans la longue histoire de la culture écrite. C'est aussi la possibilité la plus explorée par Chartier (2011), en raison de sa spécialité d'historien.

Pour Chartier (2011), la relation essentielle entre objet, œuvre et auteur, fruit d'un héritage de longue durée dans le monde occidental, est profondément remise en cause par la révolution du texte électronique¹⁰. Pour lui, l'« ordre du discours » (terme emprunté à Michel Foucault) qui

⁸ Selon Daunay (2007), les études de la didactique de la littérature d'origine francophone proviennent d'une forte critique de l'enseignement traditionnel de la littérature, de ses postulats épistémologiques et idéologiques. Sur la base de cette critique on trouve un rejet de l'enseignement traditionnel de la littérature combiné à une recherche d'innovation didactique-pédagogique ; une affiliation idéologique à des courants progressistes, notamment en France ; ainsi qu'une revendication de scientificité concernant l'approche de la littérature, de son enseignement et de son apprentissage. Dans ce domaine de recherche, encore en construction, on constate « de plus en plus des travaux [...] [qui] cherchent avant tout à comprendre, sans apriori, les processus par lesquels les maîtres enseignent et les élèves apprennent » (FLOREY & CORDONIER, 2020, p. 28).

⁹ Le 3e cycle de l'éducation nationale française correspond aux 4e, 5e et 6e années de l'enseignement fondamental au Brésil.

¹⁰ Chartier (1999) aborde quatre révolutions fondamentales dans l'histoire des pratiques de lecture en Occident. La première révolution est liée au passage, au Moyen Âge, de la lecture orale, auparavant prédominante et fondamentale pour la construction du sens, à une lecture silencieuse. Il s'agit d'une tendance qui s'est poursuivie pendant plusieurs siècles, même après Gutenberg. La seconde révolution, quant à elle, concerne le passage des lecteurs traditionnels - qui lisaient comme une sorte de rite et de sacralité, connaissaient généralement les mêmes textes, qui étaient lus et relus, mémorisés et transmis oralement aux nouvelles générations (lecture intensive) - pour les nouveaux lecteurs, qui lisent des imprimés variés en quantité et en contenu, rapidement et de manière critique (lecture extensive). Ce passage a eu lieu au XVIIIe siècle, déjà à l'époque dite de l'imprimerie, mais il a précédé la production industrielle du livre. À partir du XIXe siècle, de nouvelles catégories de lecteurs voient le jour : les ouvriers, les enfants et les femmes. Cette nouvelle configuration représente la troisième révolution de la lecture et est directement liée à l'augmentation des taux d'alphabétisation, à la diffusion de la scolarisation et au développement de la production imprimée et marquée

soutient le monde du texte et surtout les objets imprimés dans lesquels nous vivions jusqu'à l'émergence du monde numérique, s'enracine dans la relation entre des objets matériels discontinus (le livre, la lettre, le journal, les magazines, etc.), les catégories de textes et les usages qui leur sont attribués. Cette relation est le résultat d'une sédimentation historique liée à trois innovations fondamentales : le codex¹¹, l'apparition du *livre unitario*¹² et l'invention de l'imprimerie (Chartier, 2009).

Toujours selon Roger Chartier (2009), c'est dans cet ensemble de relations historiquement construites que se fonde la représentation que l'on se fait du livre, « [...] tout à la fois, un objet différent des autres objets de la culture écrite et une œuvre intellectuelle ou esthétique dotée d'une identité et d'une cohérence assignées à son auteur » (p. 62). C'est aussi dans cet ensemble de relations que nous fondons, plus largement, la perception que nous avons de la culture écrite, « fondée sur les distinctions immédiates, matérielles, entre des objets qui portent des genres textuels différents et qui impliquent des usages différents » (Chartier, 2009, p. 62). Ces représentations historiquement sédimentées de la culture écrite, qui nous habitent fut-ce inconsciemment, sont remises en cause par l'avènement du texte électronique (Chartier 2009, 2011).

Avant l'avènement du monde numérique, il y avait une discontinuité de formes matérielles spécifiques, facilement associées aux divers types de textes et aux pratiques d'écriture et de lecture. Dans la nouvelle configuration numérique apparaît une forme de continuité textuelle infinie. Les différentes catégories de textes y sont données à lire sur un même objet, un écran, sous des formes d'organisation identiques ou quasi identiques, ce qui rend plus difficile la différenciation des genres et des œuvres en tant qu'œuvres. Selon Chartier (2009), on sait très peu comment ce nouveau support modifie les pratiques de lecture, ce qui justifie l'effort d'essayer de comprendre comment se passe la lecture numérique.

Rodríguez, cité par Roger Chartier (2018), montre deux caractéristiques de la lecture du texte électronique. Tout d'abord, l'écran, contrairement à une page imprimée, affiche du texte de manière mobile et infinie. Sur un même écran sont présentés des ajustements textuels uniques et éphémères qui ne favorisent pas l'adhésion au contenu d'une page, car la lecture qui en est faite est discontinue et fragmentée. Une telle lecture, adéquate pour des contenus encyclopédiques, jamais lus de la première à la dernière page, n'est pas aussi favorable « aux textes dont

l'entrée de l'histoire de la lecture dans la sociologie des différences. À partir de la fin du 20e siècle, la révolution numérique a eu lieu. Le texte électronique est à l'origine de profonds changements dans le monde de la culture écrite.

¹¹ Les historiens appellent *codex* la forme du livre inventée entre les II^e, III^e et IV^e siècles et qui reste la plus répandue à ce jour. Le codex se compose de feuilles pliées et assemblées pour former un cahier avec une couverture et une reliure. Le codex a remplacé la forme précédente du livre et sa structure complètement différente, le rouleau (Chartier, 2009).

¹² Il s'agit d'une expression d'Armando Petrucci concernant l'apparition aux XIV^e et XV^e siècles d'un assemblage dans une même reliure des œuvres d'un seul auteur ou même d'une seule œuvre (Chartier, 2009).

l'appropriation implique une lecture continue, une familiarité avec le texte et la perception de l'œuvre comme une création originale et cohérente » (Chartier 2009, p. 121).

Pour Chartier (2009), surmonter la tendance à la fragmentation présente dans les supports électroniques et dans leurs modes de lecture est l'un des défis posés à l'avenir par le monde numérique. Un défi qui, à son tour, s'avère encore plus grand pour les jeunes générations qui ont accédé à la culture écrite à travers les écrans (même s'il faut souligner cette occurrence surtout dans les milieux sociaux qui permettent économiquement l'accès à ces supports électroniques et notamment dans les pays les plus développés).

D'un point de vue didactique, le projet de recherche TALC (Du texte à la classe), mené dans le cadre du LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation), à l'Université de Montpellier, en France, avec l'objectif d'observer et de décrire des pratiques effectives et ordinaires d'enseignement de la littérature au cycle 3, a mis des livres neufs à disposition des enseignants et de tous les élèves des classes participant à cette recherche. Louichon (2020) signale, parmi les conclusions de ce travail, la préférence des enseignants et des élèves pour les « vrais » livres, c'est-à-dire pour les livres papiers, par opposition aux photocopiés ou copies de textes qui sont habituellement la norme en contexte scolaire pour la lecture des textes littéraires.

4 LIRE DES ROMANS SUR L'ÉCRAN : UNE PRATIQUE PROBLÉMATIQUE

La difficulté d'accès au livre papier constitue une des raisons invoquées par Léo pour ne pas lire les romans recommandés. Dans le campus où il étudie, le manque d'accès au livre tend à être contourné par le recours aux textes numériques au format PDF. On pourrait supposer que le problème d'accès aux textes est ainsi résolu de manière satisfaisante du fait de la praticité supposée du PDF et de l'intégration aisée de la lecture sur les écrans aux pratiques numériques des jeunes générations. Cependant, les caractéristiques de ce support et les modalités de lecture qu'il implique jouent selon Léo à la fois sur sa concentration et sur sa motivation pour lire.

Pour les jeunes, la lecture sur écran est spontanément et immédiatement associée à une pratique fragmentée de la lecture, « qui cherche à partir de mots-clefs ou de rubriques thématiques le fragment dont elle veut se saisir » (Chartier, 2009, p. 62). Dans ce contexte, une question se pose : est-il possible de réaliser sur ce même support, c'est-à-dire sur un écran, une pratique de lecture linéaire, comme la lecture de romans, dont l'appropriation de la singularité et de la totalité de l'œuvre est fondamentale ? Les difficultés de ce genre de juxtaposition de pratiques de lecture peuvent être perçues à travers le témoignage de l'élève Léo :

[...] le PDF, sur le portable, je pense que c'est bien pour les gens qui n'ont pas accès au livre papier pour des raisons financières. Par contre, je pense qu'il est beaucoup plus facile d'interrompre la lecture d'un livre au format PDF. Parce qu'on est distrait très facilement, on a une distraction vite fait, tu vois, en particulier les personnes qui n'arrivent pas à se concentrer. Fermer un livre en PDF sur votre téléphone et sur votre ordinateur, c'est très rapide, c'est très facile à faire... au moins avec

moi, c'est très... euh... je suis en train de lire... je me fatigue, c'est fini ! Ou bien, alors, tomber de sommeil, dormir... c'est vite fait.

Le témoignage de Léo laisse entrevoir à quel point la lecture d'un roman à l'écran, un genre lu depuis des siècles sur le support du codex et conçu pour une lecture longue et linéaire, peut s'avérer un immense défi voire un obstacle. Si le PDF s'annonce comme un moyen pratique pour les étudiants d'accéder aux œuvres, cette hypothèse ne semble pas se confirmer de façon aussi évidente lorsque l'étudiant est confronté à une œuvre littéraire sur un écran, que ce soit l'écran d'un téléphone portable ou d'un ordinateur. Dans le cas présent, l'élève revendique l'accès au livre pour répondre à la commande scolaire :

Le livre papier attire davantage mon attention, il est ici, il suffit de l'ouvrir et de le lire. Je n'ai pas d'autre... si je veux, je n'ai pas d'autre distraction car il y a sur le téléphone portable des messages qui arrivent sur WhatsApp... je n'ai pas de bip sur les réseaux sociaux, des notifications qui arrivent. Alors, pour moi finir de lire un livre papier, c'est beaucoup plus facile, beaucoup plus rapide, je m'embarque, j'imagine, je voyage. Je... je peux me concentrer beaucoup plus avec le livre papier. **Et je pense que c'est aussi un point qui doit être pris en compte lorsque vous demandez à lire un livre de littérature à l'école, car la plupart du temps, des photocopiés sont mis à disposition... euh... ça ne marche pas.** La personne qui a le livre en main... je pense... je... je pense que la moitié de ces livres... ou plus de la moitié de ces livres que je n'ai pas fini de lire, je les lirais certainement si j'avais... si c'était le livre papier dans ma main (C'est moi qui souligne).

Vers la fin de l'entretien, Léo ajoute :

Si le même livre est travaillé chaque année, pratiquement le même livre est enseigné, pourquoi ne pas laisser suffisamment de stock pour qu'une classe puisse travailler avec ce livre ? 30 exemplaires d'*O cortiço*¹³, *A Moreninha*¹⁴ ... Je pense que le gouvernement a de l'argent pour cela.

Et pourquoi cette préférence et cette revendication pour le livre papier pour la lecture de romans ? L'histoire de la lecture continue de nous fournir des pistes éclairantes. Pour Chartier (2011), la coexistence entre gestes de lecture du passé et techniques nouvelles a déjà été enregistrée à propos du codex et de l'invention de la presse, par exemple. Grâce à elle, la plupart des objets de lecture sont imprimés. Si la copie manuscrite n'est plus depuis lors la seule possibilité de transmettre un texte écrit, la coexistence du manuscrit et de l'imprimé dans la culture écrite montre qu'une transformation technique ne signifie pas nécessairement le remplacement ou l'oubli de la technique précédente.

¹³ *O cortiço* (1890) d'Aluísio de Azevedo est un roman associé au mouvement naturaliste. Il a été adapté au cinéma en 1945.

¹⁴ *A Moreninha* (1844) de Joaquim Manuel de Macedo est considéré comme le premier roman du romantisme brésilien. Basé sur les habitudes de la bourgeoisie de Rio de Janeiro contemporaine de sa publication, il présente les caractéristiques d'un feuilleton. Il a été adapté au cinéma en 1915 et 1970.

Pour la lecture des romans, mise en évidence dans cette recherche, il est fondamental d'identifier des catégories, comme une œuvre associée à un auteur avec lequel un dialogue intense s'établit à travers son écriture, dans une lecture continue conçue pour se produire du premier à la dernière page¹⁵. Toujours selon Roger Chartier (2009) :

En tant que « cube de papier composé de feuillets », le livre demeure aujourd'hui (et, sans doute, pour quelque temps encore) l'objet écrit le plus adéquat pour rendre perceptibles ces catégories, et pour répondre aux attentes et habitudes des lecteurs qui entament un dialogue intense et profond avec les œuvres qui les font penser, ou rêver (p. 65).

Malgré cela, le contexte scolaire de notre recherche révèle la difficulté matérielle d'accès au livre papier. Le support textuel électronique du document PDF semble pallier la difficulté d'accès aux œuvres et ses conséquences pour l'enseignement de la littérature et la formation des lecteurs littéraires. Les difficultés de lecture dont témoigne l'élève dans cet article sont loin toutefois d'être résolues pour autant et l'histoire de la lecture démontre les limites et les défis que présente la textualité électronique pour certaines pratiques de lecture, comme la lecture de romans.

Par ailleurs, bien que je ne dispose pas de suffisamment d'éléments pour établir une comparaison plus précise, ce problème ne semble pas limité au contexte brésilien. Tout en pointant l'appétence des enseignants et des élèves pour les vrais livres, Louichon (2020) attire l'attention sur l'envers de ce constat : « [...] la pauvreté des équipements des classes. Dans l'ordinaire de la classe, les livres, les vrais livres, les livres désirables sont une denrée rare » (p. 183).

5 LE LIVRE AUDIO EST-IL UN SUPPORT ADAPTÉ POUR « LIRE » DES ROMANS ?

L'élève Léo a également indiqué le livre audio comme l'un des supports qu'il utilisait, de sa propre initiative et sans l'accord de ses enseignants, pour lire les romans recommandés dans l'EMI. Ainsi, j'interrogerai ce recours au livre audio par Léo, à travers la réflexion sur les *objets sémiotiques secondaires* (OSS) des œuvres patrimoniales, développée par Louichon (2015a, 2015b, 2017). D'abord, je souligne que selon cette auteure, le terme littérature patrimoniale occupe actuellement une place différente des connotations et des représentations qui lui étaient attribuées par le passé. Elle déclare :

Je crois qu'aujourd'hui nous sommes passés à autre chose. Les expressions « patrimoine littéraire » et surtout « littérature (ou texte ou œuvre) patrimoniale » font partie du langage professionnel, presque technique, et les connotations réactionnaires dont elles étaient, à mon sens porteuses, se sont plus ou moins effacées (LOUICHON, 2017, p. 24).

¹⁵ Comme le démontre Eugène (2021), la lecture de romans ne se passe pas toujours de cette façon.

Louichon (2017) définit la littérature patrimoniale comme une production réalisée dans le passé, dans un passé suffisamment long pour être déjà considérée de domaine public et, par conséquent, gratuite. À partir de Compagnon (1992), Louichon (2015a, p. 8) affirme que l'œuvre littéraire « génère des textes et des discours, lesquels constituent les *preuves* de son actualité et donc de sa patrimonialité ». Louichon (2017) définit alors les OSS comme des textes de lectures et d'écritures de réception de ces œuvres. L'œuvre patrimoniale est alors « l'œuvre escortée et augmentée de la multiplicité et la diversité des objets sémiotiques secondaires qu'elle génère » (LOUICHON, 2015b, p. 5).

En même temps, paradoxalement, le patrimoine littéraire est un objet scolaire nouveau et à ce titre « il doit être défini et réfléchi épistémologiquement et didactiquement en formation d'enseignants » (LOUICHON, 2015b, p. 1). Par conséquent, Louichon (2015b) propose une approche didactique partiellement spécifique de la littérature patrimoniale. Selon elle, une telle didactique :

(...) ne peut être exclusivement fondée sur les obstacles de type linguistique ou de référence que soulève nécessairement une œuvre datée. Elle doit s'ancrer dans la grande variété des objets sémiotiques secondaires générés par l'œuvre (p. 5).

Cette perspective permet que l'œuvre patrimoniale soit appréhendée didactiquement à partir de la dynamique de l'œuvre elle-même, de sa présence réelle, en tenant compte des expressions artistiques contemporaines, du monde numérique et de la multimodalité (Louichon & Peretti, 2020).

Pour Louichon (2015a ; 2015b ; 2017) l'accessibilité actuelle des œuvres se produit uniquement par médiation (le livre étant la plus commune et la plus évidente). Elle propose une typologie des OSS en cinq catégories : adaptation, hypertexte, transfiction, métatexte, allusion¹⁶. Dans l'exemple de cette étude de cas, le livre audio peut être considéré comme une œuvre adaptée. Ce qu'on appelle communément adaptation « relève du passage de l'œuvre linguistique à un autre support, média, format, système sémiotique, langage » (Louichon, 2017, p. 25). Selon Galoup (2017), une adaptation « permet à de nombreuses personnes empêchées de lire d'accéder aux textes » (p. 4).

Par ailleurs, la proposition de Daniel Delbrassine (2021) d'appréhender le livre audio comme un support pour « lire avec les oreilles » invite à dépasser l'association immédiate et quasi

¹⁶ L'adaptation est définie dans son sens le plus large, « celui d'adaptation à un public donné et à un support donné et/ou à un genre donné » (LOUICHON, 2015b, p. 3). Les hypertextes et les transfictions concernent les réécritures et les relectures des œuvres littéraires dans des œuvres contemporaines, dans un processus où des personnages et certaines données fictionnelles migrent d'un récit à l'autre. En tant que métatextes sont cités « les commentaires, les discours critiques, les discours historiographiques, les discours scolaires, les discours autobiographiques qui disent quelque chose du texte » (LOUICHON, 2015b, p. 4). Plus un texte est présent à travers les métatextes, plus sa patrimonialité s'affirme. Enfin, les allusions concernent une catégorie des OSS dans laquelle le texte n'est pas mentionné directement, mais à travers des phrases, des mots et/ou d'une histoire, par exemple.

exclusive de la lecture de livres à la lecture visuelle. En même temps, ce support offre des possibilités de nouvelles expériences de lecture dans des temps et des lieux supplémentaires.

Malgré cela, il existe toujours un rejet du livre audio comme support légitime de lecture, à l'instar de la conception de la lecture d'Hubert (2009) citée par Delbrassini (2021) : « s'il n'y a pas contact oculaire avec l'imprimé et conversion de celui-ci en signification, alors cela ne peut être considéré comme de la lecture » (p. 2). Selon cet autre point de vue, la lecture audio est considérée comme une méthode paresseuse associée aux lecteurs incapables. D'après Daniel Delbrassine (2021), « aujourd'hui, ces opinions négatives sont pourtant battues en brèche par de nombreuses recherches qui visent à étudier finement le processus de réception d'un livre audio » (p. 9).

Toujours selon Daniel Delbrassine (2021) la perception du livre audio comme un support légitime et la disponibilité de travaux scientifiques sur ce sujet varient selon les pays. Ce support est plus accepté dans des pays comme les États-Unis et l'Allemagne, où il bénéficie de davantage de publications et de recherches, et donc davantage de diffusion, qu'en France, où les publications et les recherches à cet égard sont plus restreintes.

5.1 « Le livre audio c'est comme si une personne vous racontait une histoire à l'oreille »

Selon Louichon (2017), une œuvre adaptée peut toucher un public pour lequel la lecture de l'œuvre originale pourrait présenter des difficultés. De telles difficultés peuvent être envisagées en termes linguistiques et de références culturels, mais aussi en termes de développement de différentes habitudes de consommation de fictions par un certain type de lecteur. Par exemple, certains préfèrent lire des contes dans des adaptations illustrées que dans un gros recueil. Pour Léo, écouter un livre audio semble bien plus faisable que de se consacrer à la lecture entière d'un roman puisque d'autres obligations scolaires, entre autres, sont vécues par lui comme de véritables obstacles à cette pratique.

Léo rapporte, par exemple, sa façon d'agir face à la recommandation scolaire de lire des œuvres littéraires qui suscitent son intérêt et, dans ce contexte, le livre audio semble occuper une place importante :

[...] si le livre est un livre qui retient mon attention, je le lirai certainement, même si c'est pour l'écouter dans un livre audio, ce qui était aussi une stratégie que j'ai utilisée, c'était le livre audio. [...], j'ai utilisé cette stratégie [...]. C'est quelque chose que j'ai développé là-bas pendant la deuxième et la troisième année.

Peut-on pour autant dire de cet élève qui a écouté des romans à travers un livre audio qu'il les a lus ? Même pour Léo, l'idée ne semble pas très claire. Il semble différencier les deux pratiques, sans toutefois les opposer, à partir des verbes *lire* et *écouter* :

(...) au lieu de lire le livre, [...] je téléchargeais le livre audio et je l'écoutais. Et alors, je n'avais pas besoin de le lire, j'écoutais le livre en faisant autre chose.

Bien qu'il soit impossible d'apporter une réponse définitive à la question présentée auparavant, quelques pistes de réflexion peuvent être suivies. Have et Pedersen, citées par Delbrassine (2021) considèrent qu'on ne peut pas définir l'acte de lecture en le réduisant au seul canal visuel et prônent donc son élargissement. Pour elles, alors que de plus en plus de gens choisissent le livre audio, un changement culturel semble être en cours ; même s'il y a peu de recherches à ce sujet, « Il semble, cependant, de plus en plus évident que le livre audio peut jouer un rôle important sur les dispositions envers l'activité de lecture » (Delbrassine, 2021, p. 11).

Léo déclare, par exemple, qu'en deuxième année d'EMI, l'œuvre brésilienne *O cortiço* l'a marqué de manière significative. Toutefois il ne se l'est pas appropriée comme l'entendait son enseignant, par la lecture de l'œuvre intégrale. « C'était pour une évaluation, précise Léo, mais j'avais déjà utilisé des livres audio. Et alors, j'ai eu cette idée. Je me suis dit, je ne la lirai pas, j'écouterai le livre ».

Comme observé auparavant, les données recueillies étant déclaratives, il n'est pas possible de reconstituer l'activité réelle de cet élève et ce qui s'est passé dans les cours de LP. Cependant, le témoignage de Léo est riche de détails et d'exemples. Ainsi, tout au long de l'entretien, il s'avère que Léo s'est approprié l'œuvre *O cortiço* par différents moyens : l'accès à l'œuvre se fait « À moitié avec le PDF, à moitié avec le livre audio et [il a été] également complété avec le film », a déclaré Léo.

Si l'entretien n'a pas permis de recueillir beaucoup d'informations quant à la réception du film, il n'en va pas de même pour l'adaptation audio, médium qui semble propice à une plus grande concentration. Les recherches citées par Delbrassine (2021) concordent avec le témoignage de Léo. D'une part, la voix influence la perception d'une image ou d'un texte (Have et Pedersen, citées par Delbrassine, 2021). D'autre part, elle contribue à la concentration de l'auditeur sur l'histoire écoutée (Lange, Thiele et Kuijpers, cités par Delbrassine, 2021). Ainsi, ce n'est pas par hasard que les éditeurs de livres audio font appel à des voix de professionnels pour donner une sonorité aux textes. Cela correspond à l'expérience de Léo :

Le livre audio c'est comme si une personne vous racontait une histoire à l'oreille. Donc, c'est comme... si vous écoutiez une conversation et que vous l'imaginez aussi. Il y a des... outils... des effets sonores... Donc, tout cela aide beaucoup plus à rester concentré.

De plus, toujours selon Delbrassine (2021), notamment à travers le format numérique, le livre audio peut s'écouter dans des moments et des lieux inattendus et en concomitance avec d'autres activités. Il est également associé à la possibilité de réhabiliter le temps perdu dans des activités peu gratifiantes ou répétitives. Dans le témoignage ci-dessous, par exemple, Léo démontre que l'écoute de ce support s'est faite simultanément à certaines activités scolaires ou à des tâches non scolaires :

J'arrivais à faire des calculs. J'arrivais à faire des problèmes de physique, principalement, ce qui était une matière que j'avais... quand je n'étudiais pas j'avais des difficultés. Euh... donc, pour la physique,

les mathématiques, ça marchait. Pour les choses qui nécessitaient que je réfléchisse à ce qui se disait quand je lisais autre chose, alors bien sûr, non. Par exemple, si je devais étudier pour un examen d'histoire, je ne pourrais pas écouter le livre audio et étudier l'histoire en même temps. Je pourrais... je pourrais faire... euh... des tâches ménagères. Euh... en l'écoutant je pourrais aussi faire autre chose, comme, je pourrais marcher dans la rue, en l'écoutant... en faisant la queue à la banque, parce que j'ai beaucoup fait la queue en l'écoutant. Cela aide beaucoup, tu vois ?

6 LA LECTURE LITTÉRAIRE DE ROMANS SANS LIVRES PAPIER, UNE EXPÉRIENCE POSSIBLE ?

Pour Louichon (2011), la discussion sur la lecture littéraire¹⁷, « toute problématique et plurielle qu'elle demeure, a bien produit du consensus théorique didactique » (p. 5). Toujours selon Louichon (2011), « quand on parle de lecture littéraire, on parle d'élèves, d'enseignants, de supports, de manuels, de dispositifs, de progressions ». Ainsin, « parler de lecture littéraire est une manière de parler d'un enseignement de la littérature dans lequel la place du lecteur est affirmée » (Louichon, 2011, p. 7).

Dès lors, qu'en est-il de Léo et de sa lecture du roman *O cortiço*, en l'absence de l'objet livre et à travers trois moyens d'accès différents : le PDF, le livre audio et le film ? Dans ce cas précis, y a-t-il eu une lecture littéraire ? Cet élève a-t-il vécu l'expérience de la distance et de la participation par rapport à l'œuvre littéraire en question ? A-t-il connu un « investissement subjectif » et une « perspective interprétative » (au sens de Langlade, cité par Louichon, 2011) ?

En raison d'une forte pression scolaire et des moyens limités mis à la disposition des élèves concernant l'accès aux œuvres littéraires à travers des livres papiers, la lecture d'un roman dans le contexte de l'EMI étudié constitue un grand défi. Cependant, cela ne veut pas dire que l'élève n'est pas touché par les œuvres. Léo déclare, par exemple, que *O cortiço*, parmi les romans recommandés à l'école, est le roman qui l'a le plus touché parce que, selon ses propres mots : « Cela m'a permis une grande immersion historique, j'ai pu littéralement voyager » (questionnaire rempli avant l'entretien). Le roman ouvre à une lecture subjective pleine d'images, comme en témoigne Léo durant l'entretien :

[...] cela m'a marqué à cause du contexte historique, à cette époque, j'étais très impliqué avec l'histoire du Brésil, très plongé dans l'histoire du Brésil. C'était à l'époque où je voulais le plus étudier l'histoire, que je me suis découvert comme une personne qui voulait vraiment faire un cours d'histoire [à l'université]. Et les détails de ce livre [O cortiço] qui attiraient mon attention... c'est vrai que le récit attire beaucoup l'attention, mais le contexte de Rio de Janeiro, le contexte de... la question sanitaire qui... en fait, les détails, tu comprends ? Les détails que je pouvais voir dans le livre et rapporter à l'histoire, je pouvais m'imaginer à ce moment-là. Par exemple, je m'imaginai dans le... là à l'époque de... la révolution de... de la Révolte Vaccinale, j'arrivais à m'imaginer dans

¹⁷ La discussion sur la lecture littéraire s'inscrit dans un ensemble de discussions sur l'acte de la lecture. Face aux limites de l'approche littéraire structuraliste, dans les années 1960 et 1970, les théoriciens H-R. Jauss et W. Iser ont construit les fondements théoriques de l'Esthétique de la Réception. En 1980, Umberto Eco parle du lecteur Modèle. Surtout à partir des années 1990, on constate l'intérêt pour le lecteur réel chez un groupe de théoriciens liés principalement à la didactique de la littérature francophone (LACELLE & LANGLADE, 2020).

l'environnement du lieu, l'environnement sanitaire... euh... les peuples, le mélange de... de peuples... de... bref, le contexte historique. C'est parce que je suis une personne plutôt attirée par l'histoire. Donc, le contexte historique du livre m'a pris plus que... peut-être plus que le récit, tu vois ? Pouvoir m'imaginer à l'intérieur, là-bas... C'était... Je me souviens que j'ai eu beaucoup d'imagination, beaucoup... pendant longtemps.

Malgré les difficultés rencontrées par cet élève, on peut se risquer à dire que la lecture littéraire pensée en termes d'appropriation a bien eu lieu, même sans le support du livre imprimé ou sans lire entièrement le document PDF. À travers une lecture qui n'est probablement pas ni linéaire ni exhaustive, réalisée par l'entremise des OSS, Léo a découvert l'œuvre *O cortiço*, s'y est plongé, l'a aimée et en a tiré profit. Son témoignage de sujet lecteur¹⁸ révèle le déploiement d'une concrétisation imageante¹⁹ en « complément » de la lecture d'*O Cortiço*, qui se trouve reconfiguré aussi par la cohérence mimétique²⁰. Léo fait enfin allusion à son activité fantasmagorique, lorsqu'il se projette dans la fiction et dans l'époque du roman. Nous sommes donc face à un exemple d'activité fictionnalisante²¹ du lecteur, au sens de Gérard Langlade et Annie Rouxel (2020) : une activité que « se nourrit de références culturelles entendues au sens large, et non strictement intertextuelles » (Langlade, 2007, p. 167). La lecture d'*O cortiço* est motivée par l'intérêt de Léo pour l'histoire et particulièrement pour l'histoire du Brésil, intérêt que cette lecture romanesque, en retour, nourrit.

7 CONCLUSION

¹⁸ Concept issu de domaine de la didactique de la littérature francophone, en résumé, « le sujet lecteur est un sujet en action, un sujet mobile, dynamique, tourné vers l'usage qu'il peut faire des œuvres » (Langlade & Rouxel, 2020, p. 105).

¹⁹ La concrétisation imageante se produit lorsque le lecteur crée des représentations, imagine des personnages, des lieux, etc (LANGLADE, 2004 cité par LACELLE & LANGLADE, 2020).

²⁰ La cohérence mimétique se produit lorsque « le lecteur comble certains non-dits du texte en établissant des liens de causalité entre les personnages, leurs actions, les événements du récit... » (LACELLE & LANGLADE, 2020, p. 214).

²¹ La production de sons et d'images par le lecteur, à partir du contenu fictionnel d'une œuvre, fait partie de l'activité fictionnalisante du lecteur. Lors de la lecture d'une œuvre littéraire, le lecteur « réagit à ses caractéristiques formelles, établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages (re) scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire, porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages » (LANGLADE, 2007 cité par LACELLE & LANGLADE, 2020, p. 213).

À ce stade, je ne peux formuler que des éléments de conclusion partiels et provisoires. Dans le contexte de l'EMI étudié, les supports des œuvres littéraires semblent influencer de façon importante les pratiques de lecture de romans. Le manque de livres papier, associé à d'autres éléments comme la pression scolaire, fait de cette lecture un véritable défi. L'émergence de « nouveaux » supports comme le livre audio ouvre le champ à de nouvelles pratiques et à de nouvelles réflexions théoriques sur la lecture littéraire, ainsi qu'à de nouvelles recherches dans le champ de la didactique de la littérature, où le rôle des OSS est renouvelé.

Par ailleurs, le dialogue entre l'histoire du livre et de la lecture, l'enseignement de la littérature francophone et la recherche sur l'Enseignement Secondaire Intégré à l'Enseignement Professionnel et son expérimentation, s'avère fructueux. À travers ce dialogue, il est possible de problématiser et de chercher à comprendre ce qui se joue, dans le contexte étudié, en termes d'insertion de la littérature, et notamment du roman, dans la formation humaine intégrale proposée par l'EMI. L'une des conséquences de cette recherche conduit au constat de la nécessité d'élargir la collection des bibliothèques des campus, en visant non seulement la variété des titres, mais aussi une quantité significative d'une même œuvre littéraire et/ou des politiques de financement des livres imprimés pour les étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

- Araújo, R. M. de L.; Costa, A. M. R. da (2017). Lições da experimentação do Ensino Médio Integrado como projeto de emancipação. | Lessons of Integrated High School experimentation as an emancipation project. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 115–130. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9610>
- Araújo, R. M. L. (2018). Reforma do Ensino Médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *HOLOS*, 8, 219–232. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>
- Araújo, R. M. de L. (2014) *Práticas pedagógicas e ensino integrado*. Curitiba: IFPR. (Coleção formação pedagógica; v. 7). <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Pr%C3%A1ticas-pedag%C3%B3gicas-e-ensino-integrado.pdf>
- Brasil. *Lei nº11.892 de 28 de dezembro de 2008*. Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- Brasil. Presidência da República. *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 jul. 2004. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour le temps qui viennent*. ESF Sciences Humaines, Paris.
- Chartier, R. (1999). As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999 (Coleção Histórias da Leitura). p.19-31.
- Chartier, R. (2018) Libros y lecturas. Los desafíos del mundo digital. *Revista de Estudios Sociales*, n 64 |. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/10067>
- Chartier, R. (2009). La mort du livre? *Communication & langages*, 159, 57-65. <https://doi.org/10.4074/S0336150009001057>
- Chartier, R. (2001) *Les métamorphoses du livre : Les rendez-vous de l'édition : le livre et le numérique*. Nouvelle édition [en ligne]. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information. <http://books.openedition.org/bibpompidou/1699>. ISBN : 9782842462048. DOI : 10.4000/books.bibpompidou.1699.
- Chartier, R. As revoluções da leitura no Ocidente. In: Abreu, Márcia (Dir.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Histórias da Leitura). p. 19-31.
- Daunay, B. État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, n° 159, 2007. URL : <http://rfp.revues.org/1175>

- Delbrassine, D. (2021). Lire avec les oreilles ? *Révue Lecture jeune*, n° 179.
- Eugène, M. (2021). *Les non-lecteurs à l'épreuve de l'enseignement de la littérature. Enquête sur la non-lecture scolaire dans une classe de 2°*. Thèse de doctorat, Montpellier: Université Paul Valéry. 426 p.
- Ferreira, E. B.; Garcia, S. R. de O. (2005). O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. Frigotto, G.; Ciavatta, M.; RAMOS, M. N. (Org.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Florey, S.; Cordonier, N. (2019) Dix-sept années de recherches en didactique de la littérature (2001-2016). Typologie, histoire, perspectives. In: Louichon, B. ; Dufays, J.-L.; Denizot, N. (Org.). *Approches didactiques de la littérature*. Presses universitaires de Namur. (p. 17-32)
- Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (2005). A gênese do Decreto n° 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado. Concepção e contradições*. São Paulo, Cortez (p. 21-56).
- Galoup, S. (2017). *Des usages didactiques du livre audio dans le cadre pédagogique*. Le choix d'un support audio par les professeurs de français et de documentation pour inciter les élèves à la lecture. (Dissertação de mestrado). Université de Toulouse 2 Le Mirail.
- Guimarães, R. B. J. (2011). Romances em bibliotecas escolares: características do gênero e a consolidação do cânone brasileiro. PAIVA, A.; SOUZA, R. J.; CÔRREA, H. T. (Org.). *Literatura e Ensino Médio*. Acervos, gêneros, práticas. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Instituto Pró-livro. (2020) *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. 11 set. Disponível: <https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a-edicao-Retratos-da-Leitura-no-Brasil-IPL-compactado.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2020.
- Lacelle, N. ; Langlade, G. (2020). Activité fictionnalisante du lecteur. In : *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Rannou, N. B. T. ; Le Goff, F. ; Fourtanier, M.-J. ; Massol ; J.-F. (Org.). Honoré Champion: Paris.
- Langlade, G. ; Rouxel, A. (2020). Sujet lecteur, lecteur modèle/lecteur réel. In : *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Rannou, N. B. T. ; Le Goff, F. ; Fourtanier, M.-J. ; Massol ; J.-F. (Org.). Honoré Champion: Paris. Honoré Champion: Paris.
- Langlade, G. (2007) L'activité « fictionnalisante » du lecteur. IN : BRAUD, M. ; LAVILLE, B. ; LOUICHON, B. (Org.). *Les enseignements de la fiction*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.6236>.
- Lépine, M. (2017) *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Montréal : Université de Montréal, 2017, 451 p.

- Louichon, B.; Peretti, I. de. (2020) Patrimoine littéraire, littérature patrimoniale. In : *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Rannou, N. B. T. ; Le Goff, F. ; Fourtanier, M.-J. ; Massol ; J.-F. (Org.). : Honoré Champion: Paris.
- Louichon, B. (2020). *Un texte dans la classe*. Pratiques effectives de littérature au cycle 3 en France. Bruxelles : Peter Lang. « ThéoCrit ».
- Louichon, B. (2017). La réception scolaire des oeuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école. In : *Legoff F., Fourtanier M.-J. (2017). Les Formes plurielles des écritures de la réception, vol I : Genres, espaces et formes*. Namur: Presses Universitaires de Namur, « Diptyque ». [hal-01696362](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01696362)
- Louichon, B. (2015a). Le patrimoine littéraire : du passé dans le présent. *Bishop M.-F., Beladjinn A. École et patrimoines littéraires*. Paris: Champion. [hal-01696379](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01696379)
- Louichon, B. (2015b). Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation, *Tréma*, 43. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3285> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.3285>
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly. *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*, Presses Universitaires de Namur. hal-01728350
- Moura, D. H., & Lima Filho, D. L. (2017). A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. *Retratos Da Escola*, 11(20), 109–129. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.760>
- Moura, D. H. (2013). Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 39, no 3:705-720, jul./set. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010>.
- Moura, D. H. (2007). Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Revista HOLOS*, 2, 4–30. <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- Silva, M. (2016). Direito a educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. *Jornal de Políticas Educacionais*, 9(17/18). doi: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v9i17/18.41441>

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Oliveira dos Santos, D. M. O IMPRESSO, A TELA, O AUDIOLIVRO : UM ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DE DIFERENTES SUPORTES PARA A LEITURA LITERÁRIA DE ROMANCES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL. *HOLOS*, 3(40). <https://doi.org/10.15628/holos.2024.15540>

ABOUT THE AUTHOR

DAYB MANUELA OLIVEIRA DOS SANTOS

Pedagoga Instituto Federal da Bahia - Campus Santo Amaro. Mestre em Estudos Linguísticos - UEFS – 2013. Especialista em Educação e Pluralidade Sócio-Cultural - UEFS 2009. Doutoranda em Ciências da Educação - Université de Montpellier – França.

ORCID ID: [ORCID ID: https://orcid.org/0009-0001-6077-7095](https://orcid.org/0009-0001-6077-7095)

E-mail: daybmanuela@gmail.com

Editor: Maura Costa Bezerra



Submitted May 24, 2023

Accepted June 10, 2024

Published July 20, 2024