

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET
POPULAIRE**

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université de Saïda– Dr Moulay Tahar–
Faculté des lettres, des langues et des arts
Département des lettres et langue française

N° d'Ordre :

N° de série :



Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master

Domaine : Lettres et Langues étrangères **Filière :** Langue française

Spécialité : Didactique et langues appliquées

Intitulé :

**Les pratiques de lecture à voix haute de textes littéraires et
les compétences langagières orales chez les élèves de 2AM**

Présenté et soutenu publiquement par

Amiri samah

Sous la direction de:

Dre. Beghdadi Fatima Zohra

Jury :

		Présidente
Beghdadi Fatima Zohra	MCB	Rapporteuse
		Examinatrice

Année universitaire : 2025-2026

Remerciements

Je remercie "**Allah**" qui m'a donné la force et la volonté pour terminer ce modeste travail.

Mes plus vifs remerciements vont à mon encadrante Dre. **Beghdadi Fatima Zohra** pour sa patience, ses orientations et ses conseils.

Je remercie les membres du jury qui ont bien voulu examiner et juger ce travail.

Je remercie également tous les enseignants du département de français, qui ont veillé à nous former durant les cinq ans.

Je rends hommage à mes parents, qui m'ont offert amour, stabilité et confiance. Leur affection a été le moteur essentiel de mon cheminement.

Dédicaces

Que Dieu le Tout-Puissant soit loué pour m'avoir offert la persévérance et la sérénité nécessaires à l'achèvement de ce mémoire.

Je dédie humblement ce travail à mes parents, dont la patience et les prières m'ont portée vers la réussite.

Puisse Dieu leur accorder santé, longévité et paix.

Table des matières

Remerciements	2
Dédicaces	3
Introduction générale.....	7
Chapitre 01 : Cadre théorique de la lecture à voix haute en didactique du FLE.....	11
1. Fondements de la lecture à voix haute.....	11
1.1 Définition et enjeux.....	11
1.2 La place de la lecture à voix haute dans les approches didactiques : évolution (structuralisme – communicative – littéraire).....	13
1.3 Positionnement curriculaire de la lecture à voix haute dans les programmes officiels algériens (2AM) — Compétences orales évaluées	15
2. Mécanismes linguistiques de la lecture à voix haute	16
2.1 Phonologie et prosodie : intonation, rythme comme modèle d'imitation phonétique	16
2.2 Lexique et syntaxe : acquisition contextuelle versus listes mécaniques	17
2.3 Compétences suprasegmentales : fluidité, phrasé et endurance de la prise de parole	18
3. Spécificité de la lecture à voix haute de textes littéraires	19
3.1 Valeur pédagogique : esthétique, plurivocité, richesse lexicale versus textes utilitaires	19
3.2 Effets différentiels : motivation, mémorisation, créativité versus textes fonctionnels.....	21
3.3 Adaptation au niveau 2AM : fables, contes adaptés et progression de la difficulté	23
1. Typologie et articulation des pratiques	24
4.1 Lecture individuelle, collective et expressive : progression didactique observée.....	24
4.2 Dialectique silencieuse / orale : complémentarité et appropriation textuelle	26
4.3 Continuum analytique / performatif : du décodage à l'interprétation théâtrale.....	27
Chapitre 02: Cadre empirique et méthodologique	30
1. Présentation du cadre de l'étude	30
1.1 Description de l'établissement	30
1.2 Description de la classe	30
1.3 Description du corpus.....	30
1.4 Les participants	31
1.5 Méthodologie de la recherche	31
1.6 L'enquête de terrain.....	31
2. Protocole d'observation systématique avec mesures répétées.....	32
2.1 Échantillon observé	32
2.2 Précision méthodologique : absence de protocole expérimental	32
2.3 Déroulement des observations.....	32

2.4	Cadre déontologique de la recherche	35
3.	Outils d'évaluation	36
3.1	Grille d'évaluation quantitative : vocabulaire, prosodie, fluidité	36
Chapitre 03 : Analyse des résultats et discussion		41
1.	Résultats quantitatifs	41
1.1	Tableaux comparatifs séance 1 / séance 2	41
1.3	Interprétation par question de recherche.....	43
1.4	Perception des élèves : item 1 de l'échelle Likert.....	44
1.5	Perception des enseignants : item agrégé.....	45
2.	Discussion.....	46
2.1	Discussion critique : de la stabilité observée aux conditions de progrès.....	46
2.2	Limites et implications méthodologiques.....	47
2.3	Perspectives : vers une didactique de la lecture à voix haute	48
Conclusion générale		50
Bibliographie		54
Annexes		59
Résumé		74

Introduction générale

Introduction générale

Le développement des compétences langagières orales occupe une place centrale dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, notamment au cycle moyen où l'oral constitue à la fois un outil de communication, un moyen d'accès aux savoirs et un facteur déterminant de la réussite scolaire. La maîtrise de l'expression orale permet à l'élève de participer aux activités pédagogiques, de structurer sa pensée et de construire ses apprentissages linguistiques et cognitifs.

Dans le contexte d'enseignement du français en Algérie, les programmes officiels accordent une importance particulière au développement des compétences orales au cycle moyen. Parmi les pratiques pédagogiques préconisées, la lecture à voix haute de textes littéraires apparaît comme une activité privilégiée en raison de sa capacité à mobiliser simultanément plusieurs dimensions de la compétence langagière. En effet, cette pratique permet d'améliorer la prononciation, l'intonation et la fluidité, et favorise, en outre, l'enrichissement du lexique et l'appropriation de structures linguistiques correctes à travers des modèles textuels authentiques.

Néanmoins, en dépit de l'intégration explicite de l'oral dans les programmes scolaires et de la diversification des pratiques pédagogiques, un nombre considérable d'élèves de 2AM du cycle moyen continue de manifester des insuffisances, notamment par une prononciation défailante, une hésitation récurrente, un lexique limité et un débit faible, révélant un décalage persistant entre les objectifs institutionnels et les compétences effectivement acquises.

Notre travail de recherche a pour objectif de décrire les pratiques de lecture à voix haute de textes littéraires telles qu'elles se déploient en classe de 2AM, et d'analyser leurs co-occurrences avec les compétences langagières orales observées chez les élèves du cycle moyen. Cette étude s'inscrit dans une perspective de terrain et prend la forme d'une étude de cas menée dans un contexte algérien spécifique, à savoir le CEM Reffas Brahim, à Saïda, cité Ennasr.

La problématique centrale de ce travail s'articule autour de la question suivante :

Quelles sont les pratiques effectives de lecture à voix haute de textes littéraires en classe de 2AM, et comment se manifestent les compétences langagières orales des élèves dans ce contexte ?

Afin de répondre à la problématique posée, les questions de recherche suivantes sont formulées :

1. Quelles pratiques de lecture à voix haute de textes littéraires sont observées en classe de 2AM, et quelles sont leurs caractéristiques (modalités, fréquence, supports) ?
2. Comment se manifestent les compétences langagières orales des élèves (vocabulaire, prononciation, prosodie, fluidité) dans le contexte de ces pratiques ?
3. Quel rapport les élèves de 2AM entretiennent-ils avec la lecture à voix haute (perceptions, confiance, motivation) ?

Pour réaliser notre étude de manière cohérente, nous avons adopté une méthodologie mixte qui associe des approches qualitatives et quantitatives. La mise en œuvre de cette démarche repose sur la description des pratiques effectives de lecture à voix haute à travers des observations non participantes en classe, complétées par des questionnaires auprès des élèves et des enseignants pour croiser les perspectives des acteurs et caractériser les compétences langagières orales dans ce contexte.

Les questionnaires adressés aux élèves permettent d'identifier leurs perceptions, leurs difficultés ressenties et leur rapport à la lecture à voix haute, tandis que ceux distribués aux enseignants visent à saisir leurs pratiques, leurs représentations et leurs retours sur cette activité. Parallèlement, les observations systématiques des séances de lecture à voix haute, complétées par une grille d'observation qualitative (vocabulaire / prosodie / fluidité), permettent de confronter ces perceptions aux performances orales réelles des élèves et d'approfondir l'analyse des interactions en classe et des dynamiques d'apprentissage.

Ce mémoire est structuré en trois chapitres :

- Le premier chapitre est consacré à l'élaboration du cadre théorique et conceptuel de la recherche. Il présente les concepts clés relatifs aux compétences langagières orales, à la lecture à voix haute et au texte littéraire, ainsi que les principaux fondements théoriques liés à la lecture à voix haute en didactique du FLE.
- Le deuxième chapitre porte sur le cadre empirique et méthodologique de la recherche. Nous y précisons le contexte d'étude, la population cible et les outils de collecte des données qualitatifs, notamment la grille d'observation vocabulaire/prosodie/fluidité adoptée pour l'analyse des productions orales des élèves de 2AM du cycle moyen lors

de l'activité de lecture à voix haute en classe. Nous avons conçu deux questionnaires : l'un adressé aux enseignants pour analyser leurs pratiques, l'autre destiné aux élèves pour étudier leurs perceptions et leur vécu de la lecture à voix haute.

- Le troisième chapitre est dédié à l'analyse approfondie, à l'interprétation et à la discussion des résultats obtenus.

Chapitre 01 :

Cadre théorique de la lecture à voix haute en didactique
du FLE

Chapitre 01 : Cadre théorique de la lecture à voix haute en didactique du FLE

Introduction du chapitre 01

Ce chapitre établit le cadre théorique de la recherche. Nous y définissons la lecture à voix haute et ses enjeux cognitifs et prosodiques, examinons son évolution à travers les approches didactiques (structuraliste, communicative, littéraire) et analysons ses mécanismes linguistiques (phonologie, prosodie, lexique, syntaxe, compétences suprasegmentales). Nous éclairons ensuite la spécificité des textes littéraires (plurivocité, esthétique, richesse lexicale) et leurs effets différentiels sur la motivation, la mémorisation et la créativité. Enfin, nous articulons ces éléments au niveau 2AM : adaptation des supports, typologie des pratiques (individuelle, collective, expressive) et dialectique lecture silencieuse / orale.

1. Fondements de la lecture à voix haute

1.1 Définition et enjeux

a) Qu'est-ce que la lecture à voix haute ?

La lecture à voix haute constitue une pratique didactique essentielle qui dépasse la simple prononciation de mots écrits. Elle mobilise conjointement la compréhension du texte, la reconstruction de sa cohérence à l'oral et le recours à des stratégies prosodiques en vue de rendre le sens clair et accessible à un auditoire. À ce titre, Reyزابال (1994) souligne que :

« La lecture à voix haute est une écriture qui se voit et s'écoute et, comme telle, elle ajoute d'autres possibilités de compréhension à la lecture silencieuse. »

Envisagée comme une activité créative plutôt que comme un exercice mécanique et fastidieux, la lecture à voix haute ouvre la voie à des relations toujours renouvelées avec le texte et le monde qu'il représente. L'écoute attentive et créative de l'auditoire devient possible lorsque la lecture est performée avec compétence. Selon Iser (1985 [1976]), le lecteur actif apporte à l'œuvre une conscience créatrice qui lui permet de actualiser les potentialités inscrites dans le texte et de lever son indétermination. Cette expérience est d'autant plus féconde que celui qui initie à la lecture à voix haute en jouit lui-même et la pratique, intégrant

ainsi l'auditeur au processus créatif. L'auteur et le lecteur mêlent alors leurs qualités artistiques.

b) Différence avec la lecture silencieuse

Bien que la lecture silencieuse et la lecture à voix haute constituent toutes deux des modalités de lecture, elles diffèrent dans leurs processus cognitifs et dans les méthodologies pédagogiques qui leur sont associées.

La lecture silencieuse relève d'un acte solitaire, intérieur et plus rapide, visant principalement une compréhension personnelle du texte. En revanche, la lecture à voix haute requiert la transformation du texte écrit en parole, ce qui mobilise des compétences supplémentaires : organisation de la prosodie, changements d'intonation, modulation de la voix et capacité à capter l'attention de l'auditoire. La première relève d'une lecture individuelle dont l'impact pédagogique reste indirect, compte tenu de la faible interaction entre l'enseignant et l'apprenant, et de la durée plus longue de la fixation du regard sur le texte. La seconde, qualifiable de lecture magistrale en classe, fait intervenir l'enseignant ou un élève qui lit le texte à haute voix. À partir de cette distinction fondamentale, la lecture silencieuse apparaît comme un acte solitaire, tandis que la lecture à voix haute constitue une situation de communication où le lecteur s'adresse à un public.

Depuis longtemps, le travail sur la lecture à voix haute vise à communiquer clairement le contenu du texte à autrui, en mobilisant plusieurs dimensions : intonation, rythme de la phrase, respect de la ponctuation, etc. Dans cette perspective, Vygotski (1985 [1934]) postule que la lecture silencieuse relève d'un processus d'intériorisation : l'apprenant lit d'abord à haute voix pour les autres, puis passe progressivement à la lecture intérieure, en silence, pour soi-même. Ce passage ne s'effectue qu'après l'acquisition des automatismes de la lecture oralisée. Toutefois, ce processus d'intériorisation s'avère plus complexe que prévu : trois ou quatre années de pratique ne constituent pas un temps d'exposition suffisant pour que l'intériorisation soit totalement accomplie. Les lecteurs chevronnés exploitent la transformation de leurs perceptions, et l'observation de la lecture en silence révèle que celle-ci devient partielle, prédictive et, partant, plus rapide.

c) Rôle prosodique et cognitif de la lecture à voix haute

La lecture à voix haute ne se limite pas à une simple transcription de graphèmes en sons ; elle constitue une activité cognitive complexe où la prosodie joue un rôle médiateur essentiel pour la compréhension. Par l'utilisation de variations d'intonation, de rythme et de pauses, le lecteur parvient à segmenter le texte en unités syntaxiques cohérentes (processus de segmentation ou *chunking*), ce qui facilite l'organisation de l'information en mémoire de travail. Ce marquage prosodique contribue à réduire l'ambiguïté linguistique et permet de libérer des ressources attentionnelles pour l'intégration sémantique du message. À cet égard, Benjamin et Schwanenflugel (2010) soulignent que la capacité d'un lecteur à utiliser une prosodie appropriée, notamment lors de la lecture de textes complexes, constitue un indicateur robuste de sa compréhension, car elle témoigne d'une construction active du sens qui dépasse la simple vitesse de décodage.

1.2 La place de la lecture à voix haute dans les approches didactiques : évolution (structuralisme – communicative – littéraire)

a) Place de la lecture à voix haute dans l'approche structuraliste

Dans l'évolution des approches didactiques, la place de la lecture à voix haute a considérablement évolué. Dans le cadre structuraliste, elle servait principalement à la répétition et à la maîtrise des structures linguistiques, devenant ainsi un outil de construction du savoir et de développement cognitif. Selon Vygotski (1985 [1934]) :

« L'apprentissage éveille une variété de processus de développement interne. » (p. 89)

Cette assertion signifie que l'apprentissage se développe à travers l'interaction et le langage. La lecture à voix haute permet de favoriser l'interaction sociale et la construction du sens chez l'apprenant.

b) Place de la lecture à voix haute dans l'approche communicative

L'approche communicative de l'apprentissage des langues a émergé dans les années 1970, en mettant l'accent sur la communication et l'utilisation de la langue dans des contextes authentiques. Contrairement aux méthodes traditionnelles centrées sur la grammaire et la traduction, cette approche privilégie l'expression orale comme outil d'apprentissage essentiel.

Dans ce cadre, la lecture à voix haute joue un rôle primordial en aidant les apprenants à développer leurs compétences linguistiques, phonétiques et communicatives, notamment la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. Elle

encourage les élèves à s'exprimer avec aisance et précision, à comprendre et interpréter des textes écrits et oraux, et à améliorer leur maîtrise générale du français. Cette pratique permet aux apprenants de résoudre des problèmes, exprimer des idées, discuter de l'actualité et jouer des rôles dans des situations réelles. L'approche communicative vise ainsi à utiliser le français pour atteindre des objectifs précis, ce qui accroît l'engagement et la motivation des apprenants.

La lecture à voix haute ne se limite pas au déchiffrement de textes ; elle permet également de pratiquer le rythme et les compétences communicatives telles que l'intonation, la cadence et l'expression orale. Comme le soulignent Cuq et Gruca (2008) :

« La lecture à voix haute vise à faire travailler les ressources de l'oral (intonation, accent, geste, rythme) et à mémoriser certains énoncés afin de s'en servir en pratiquant la langue. »
(p. 312)

c) Évolution vers l'approche littéraire

Dans le cadre des approches didactiques contemporaines, l'approche littéraire accorde une importance particulière à la lecture comme moyen d'accès à la langue, à la culture et à la pensée. Cette approche dépasse la simple maîtrise des formes linguistiques pour intégrer la compréhension interprétative et contextuelle des textes littéraires, où la lecture constitue un outil d'exploration intellectuelle et esthétique.

Le texte littéraire constitue un support didactique riche en significations et en potentialités pédagogiques : il engage l'apprenant dans des processus cognitifs et linguistiques multiples, tels que la construction du sens, l'interprétation et la communication. Dans une étude publiée sur la plateforme ASJP, Ahmadi Salem Maamar (2021) affirme que :

« Le texte littéraire constitue un support didactique propice pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE, en raison de ses valeurs linguistiques, culturelles et de sa capacité à susciter chez l'apprenant une interaction active avec le texte. »

L'oralisation littéraire exige une lecture préalable approfondie des choix stylistiques de l'auteur, ainsi qu'une restitution fluide adressée à un public. On peut penser, par exemple, aux lectures de Fabrice Luchini des fables de La Fontaine, où la voix articule le texte pour émouvoir, informer ou amuser, en variant le tempo, le ton et les pauses selon l'action et les émotions des personnages. Selon Cuq et Gruca (2008, p. 427) :

« Lieu de croisement des langues et des cultures, l'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité et au déploiement de l'imaginaire. »

Dans cette perspective, la lecture à voix haute de textes littéraires s'intègre comme une activité qui permet à l'apprenant de pratiquer la prosodie pour exprimer le sens, de renforcer la compréhension interprétative, et de créer une interaction significative entre lecteur, texte et auditoire. Le texte littéraire est exploité et étudié en classe de FLE parce qu'il combine une composante linguistique riche avec une dimension esthétique, affective et socioculturelle, et qu'il est considéré comme une motivation puissante pour l'apprentissage des compétences de la langue étrangère.

1.3 Positionnement curriculaire de la lecture à voix haute dans les programmes officiels algériens (2AM) — Compétences orales évaluées

Dans les programmes officiels algériens de 2e Année Moyenne (2AM) du cycle moyen, la lecture tient une place centrale dans le curriculum de français langue étrangère. Intégrée à l'approche par compétences mise en place par le Ministère de l'Éducation nationale, elle dépasse la simple lecture ou compréhension de texte ; elle s'inscrit dans une démarche globale qui favorise le développement équilibré des compétences orales et écrites de l'apprenant.

En 2AM, la lecture contribue à bâtir une compétence de communication plus large, en mettant en jeu des savoirs linguistiques, discursifs et pragmatiques. Les documents officiels indiquent que l'élève doit savoir comprendre différents types de textes, en restituer clairement le sens et les lire à voix haute avec une expression vivante. La lecture à voix haute devient alors un outil d'apprentissage clé : elle relie la compréhension, la prononciation, l'intonation et la mise en voix du texte. Cette pratique aide à mieux contrôler les paramètres prosodiques _rythme, accentuation, découpage des phrases_ et rend la parole plus fluide. Elle s'aligne pleinement sur les compétences orales évaluées : reformuler avec précision, raconter une expérience ou un souvenir de classe, interagir naturellement et construire un discours clair et cohérent dans des échanges scolaires.

Les études parues sur la plateforme ASJP montrent que dans l'enseignement du FLE au cycle moyen, l'expression orale reste la priorité. La lecture à voix haute sert d'étape intermédiaire entre la réception et la production. Elle aide l'élève à s'emparer des structures linguistiques du

texte, telles que les tournures précises ou le rythme d'une phrase, puis à les réutiliser dans ses propres interventions orales (Bensekrane et Amara, 2020).

Compétences orales évaluées :

L'élève doit être capable d'écouter, de comprendre, de lire, de dire et de produire des énoncés complexes à dominante narrative, descriptive, explicative ou argumentative.

À ce stade de l'enseignement-apprentissage, l'apprenant est amené, en optant pour l'une des stratégies discursives étudiées selon la situation-problème, à passer du ré-usage d'éléments linguistiques à la production proprement dite, en faisant preuve d'une autonomie relative.

Au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations-problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre des compétences visées, l'apprenant est censé produire, oralement et par écrit, des textes explicatifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs, en adéquation avec la situation de communication (Ministère de l'Éducation nationale, 2022).

2. Mécanismes linguistiques de la lecture à voix haute

2.1 Phonologie et prosodie : intonation, rythme comme modèle d'imitation phonétique

L'approche phonologique défend l'existence d'une organisation prosodique abstraite, indépendante de la syntaxe et soumise à des contraintes internes d'organisation. Elle opère trois types de distinction qui s'avèrent très fructueux dans l'étude des données conversationnelles :

- la distinction entre structure prosodique et intonation, d'une part, et tonalité et métrique, d'autre part, au sein de l'organisation phonologique de la prosodie ;
- la distinction entre unités discrètes et variations prosodiques graduelles ;
- le traitement séparé des pauses et des disfluences.

La lecture à voix haute fait appel à des mécanismes phonologiques qui permettent à l'apprenant de transformer un texte écrit de façon correcte et intelligible. Parmi ceux-ci, l'intonation et le rythme sont particulièrement importants car ce sont eux qui font sens et qui

structurent le discours. La prosodie donne à l'élève la possibilité de bien clarifier son énoncé, de respecter les constituants, les groupes phoniques et de reproduire les phonèmes sonores de la langue cible. La maîtrise des éléments prosodiques favorise le perfectionnement de l'aptitude à la prononciation ainsi que l'extension de la compétence prosodique orale.

Comme l'affirment Bentekhici, Azzi et Yousfi (2018) :

« La prosodie joue un rôle déterminant dans l'acquisition de l'habileté phonétique et contribue à améliorer la production orale de l'apprenant. »

L'intonation et le rythme constituent des modèles d'imitation phonétique qui facilitent la lecture expressive. Selon Cuq et Gruca (2008), l'apprentissage de la langue étrangère doit débuter par le travail sur la prosodie de la langue. Il faut, dès le début de l'apprentissage, aborder le rythme, l'accent et l'intonation linguistique. L'intonation fait référence à l'usage de traits phonétiques suprasegmentaux pour véhiculer des significations pragmatiques post-lexicales ou du niveau de la phrase d'une manière linguistiquement structurée.

2.2 Lexique et syntaxe : acquisition contextuelle versus listes mécaniques

La lecture à voix haute permet de travailler le vocabulaire et la syntaxe de manière plus intégrative. En effet, l'élève accède aux éléments d'une unité linguistique à travers son contexte, et non à travers un apprentissage décontextualisé. Il assimile ainsi de manière plus complète à la fois la forme et le sens d'une expression, ainsi que le rôle qu'elle joue dans la structure de la phrase. Selon Bentolila (2013) :

« Lire, ce n'est pas transformer des signes écrits en sons ; c'est transformer des signes écrits en sens. Le déchiffrement mécanique d'une liste de mots ne garantit en rien l'accès à la compréhension, car c'est la syntaxe du texte qui donne au lexique sa véritable valeur d'usage. » (p. 45)

Tableau 1 : Acquisition contextuelle versus apprentissage par listes mécaniques

Aspect	Acquisition contextuelle	Apprentissage par listes mécaniques

Aspect	Acquisition contextuelle	Apprentissage par listes mécaniques
Lexique	Le mot est une unité vivante. On apprend le son, le sens et ses nuances (polysémie) grâce aux mots qui l'entourent.	Le mot est une étiquette. On apprend une seule définition figée, déconnectée de la réalité.
Syntaxe	Elle est apprise simultanément. L'élève voit comment le mot s'articule avec les autres (ex. : quel verbe utiliser avec tel nom).	Elle est absente. L'élève connaît le mot mais ne sait pas comment construire une phrase correcte en l'employant.
Résultat	Création d'une compétence de production (l'élève peut parler et écrire).	Création d'un lexique inerte (l'élève reconnaît le mot mais reste bloqué à l'oral).

2.3 Compétences suprasegmentales : fluidité, phrasé et endurance de la prise de parole

L'exercice de la lecture à voix haute nécessite la mobilisation de certaines compétences suprasegmentales comme la fluidité, les capacités de phrasé et l'endurance vocale, qui vont au-delà de la simple articulation des phonèmes et nécessitent une maîtrise prosodique du discours. La lecture fluide est celle qui se fait de façon continue, sans pauses ni hésitations trop nombreuses, en respectant les groupes syntaxiques qui constituent une phrase, ainsi que le rythme qui est naturel au langage.

En ce qui concerne le phrasé, il renvoie à la capacité d'une personne à diviser un énoncé de manière adéquate, c'est-à-dire à segmenter le flux de parole en unités cohérentes. L'endurance, quant à elle, se rapporte à la capacité d'un énoncé à se maintenir dans une production orale qui doit être à la fois intelligible, continue et soutenue sur une grande durée.

Comme le soulignent Fuchs et al. (2001) :

« La lecture fluide ne se limite pas à la connaissance correcte des mots ; elle implique également le respect de la prosodie, notamment le rythme et l'intonation qui structurent le discours oral. »

Les compétences suprasegmentales constituent un indicateur déterminant de la maîtrise de la lecture à voix haute, car elles conditionnent à la fois l'intelligibilité et l'expressivité du message oral.

Tableau 2 : Compétences suprasegmentales — fluidité, phrasé et endurance

Compétence	Objectif principal	Signe de difficulté
Fluidité	Rapidité et précision	Lecture hachée, lecture mot à mot, nombreuses hésitations
Phrasé	Expression et sens	Ton monotone, ponctuation ignorée, découpage confus
Endurance	Maintien constant de la qualité	Dégradation de la qualité après deux minutes

La fluidité en lecture se développe en pratiquant régulièrement le processus de la lecture. Cette compétence ne se réalise pas subitement, mais à travers plusieurs reprises de lecture de textes, qui permettent progressivement d'atteindre une lecture plus rapide et plus fluide. Le phrasé recouvre les paramètres rythmiques de la parole : pauses, allongements et intonations, et permet le découpage du texte en unités linguistiques (syntagmes, propositions, phrases, paraphrases).

3. Spécificité de la lecture à voix haute de textes littéraires

3.1 Valeur pédagogique : esthétique, plurivocité, richesse lexicale versus textes utilitaires

La lecture à voix haute revêt également une valeur esthétique et formatrice lorsqu'elle s'appuie sur des textes littéraires porteurs de plurivocité et de richesse lexicale. Contrairement

aux textes strictement utilitaires, centrés sur la transmission fonctionnelle d'informations, les textes littéraires offrent une densité sémantique et stylistique qui stimule l'imaginaire, enrichit le vocabulaire et développe la sensibilité linguistique de l'apprenant.

La plurivocité, entendue comme la multiplicité des voix, des points de vue et des niveaux d'interprétation, favorise une lecture active et engage l'élève dans une démarche interprétative. Dans cette perspective, une étude publiée sur la plateforme ASJP souligne que :

« L'exploitation pédagogique du texte littéraire en classe de FLE permet d'enrichir le lexique de l'apprenant, de développer ses compétences interprétatives et d'améliorer sa maîtrise de l'expression orale à travers la mise en voix du texte. » (Boughanem, 2021)

La lecture à voix haute de textes littéraires constitue un dispositif didactique à forte valeur pédagogique, car elle conjugue formation linguistique, développement esthétique et construction du sens, dépassant largement les objectifs limités des textes utilitaires.

Plurivocité

Le texte littéraire n'admet pas l'univocité du sens mais ouvre sur sa pluralité, qui se construit au fur et à mesure de la lecture. Cette pluralité des sens naît de l'interaction entre le texte et le lecteur. Interpréter un texte littéraire ne signifie pas lui donner un seul sens, mais montrer qu'il peut en admettre plusieurs, pourvu que toutes les interprétations proposées soient argumentées.

Esthétique

Selon Iser (1985 [1976]), une œuvre littéraire possède en elle une indétermination que seul le rapport au lecteur permet de lever. Cela signifie que le lecteur constitue l'implicite du texte, son présupposé fondamental. L'effet esthétique, la beauté, résultent alors de la jouissance que le sujet qui reçoit l'œuvre éprouve à répondre aux appels signalés par la structure formelle. Le lecteur actualise les potentialités inscrites dans ces formes et en lève l'indétermination naturelle. Tout texte appelle un lecteur, donc un acte de lecture, car les conditions de sa réception réelle sont inhérentes au texte.

Richesse lexicale

La lecture des textes littéraires suppose une connaissance subtile du lexique. Puisque les apprenants font face à des textes qui imposent des modalités de lecture spécifiques, ils apprennent du nouveau vocabulaire et des usages typiques propres à ce genre de texte. Pour rendre cela réalisable, il faut un véritable enseignement du lexique, qui doit nécessairement précéder l'activité de lecture, tout en misant sur une approche éducative basée sur la reconnaissance des mots écrits et des signes.

Selon Dufays, Gemenne et Ledur (2007) :

« Le texte littéraire se donne comme un objet de luxe, un objet gratuit dont la fonction n'est pas d'informer, mais de donner à lire, à voir et à entendre. Contrairement au texte fonctionnel, il ne s'épuise pas dans sa première lecture. » (p. 28)

3.2 Effets différentiels : motivation, mémorisation, créativité versus textes fonctionnels

La lecture à voix haute de textes littéraires, de par son caractère interactif, ne génère pas les mêmes impacts que la lecture silencieuse de textes fonctionnels en ce qui concerne la motivation, la mémorisation et la stimulation de la créativité. L'application de certaines stratégies de lecture, en particulier la lecture à voix haute, incite les apprenants à établir des rapports plus interactifs avec le texte et à sortir de leur zone de confort en se livrant à des activités de réflexion. Ce type de lecture contribue à développer dextérité et liberté dans le domaine de l'expression orale, de la perception visuelle et de la reconstruction cognitive.

Une étude récente publiée sur la plateforme ASJP montre que l'intégration de la lecture interactive à haute voix améliore non seulement les compétences langagières des apprenants, mais influence positivement leur motivation à lire et leur engagement dans l'activité.

Comme le constate Zeghoudi (2023) dans sa recherche :

« Les stratégies de lecture à voix haute interactive ont un impact significatif sur l'acquisition du vocabulaire et sur le traitement langagier, ce qui reflète une amélioration de l'attention, de la mémorisation et de la compréhension, par rapport à la lecture silencieuse ou à des textes purement fonctionnels. »

Selon Dufays, Gemenne et Ledur (2007) :

« Tandis que le texte fonctionnel vise une efficacité pratique immédiate et recherche à réduire l'ambiguïté, le texte littéraire se définit par sa capacité à susciter un investissement affectif et imaginaire, transformant la lecture en une expérience créative où la motivation naît de la rencontre avec une subjectivité autre. » (p. 32)

La lecture à voix haute de textes littéraires permet au lecteur de rêver, d'imaginer en vivant une expérience qui ne se concrétisera peut-être jamais dans la réalité. Elle peut susciter la curiosité, intriguer, amener à lire davantage et ainsi avoir un impact sur la motivation. L'exploration de l'univers des textes littéraires permet aux élèves de découvrir le monde de la fiction et de la création littéraire, tout en développant leurs capacités d'analyse et d'interprétation critique face à des textes fondamentalement polysémiques.

Tableau 3 : Effets différentiels de la lecture à voix haute — texte littéraire versus texte fonctionnel

Critère	Texte littéraire	Texte fonctionnel
Mémorisation	Basée sur l'imagerie mentale, le rythme et l'écho émotionnel. On retient souvent mieux car le texte sollicite la mémoire épisodique.	Basée sur l'organisation logique et la hiérarchie des informations. On retient pour appliquer une consigne immédiate.
Créativité	Encourage l'interprétation, le doute et la polysémie. Le lecteur devient co-créateur du sens.	Exige la monosémie (un seul sens). La créativité est limitée pour éviter toute erreur d'exécution.
Motivation	Motivation intrinsèque : on lit pour le plaisir, l'évasion ou la résonance personnelle avec l'œuvre.	Motivation extrinsèque : on lit pour résoudre un problème, s'informer ou accomplir une tâche précise.

3.3 Adaptation au niveau 2AM : fables, contes adaptés et progression de la difficulté

Dans l'enseignement du FLE au cycle moyen, l'adaptation des supports textuels constitue une condition essentielle pour assurer une progression efficace des compétences en lecture à voix haute. En 2AM, les élèves se situent dans une phase intermédiaire d'acquisition linguistique : ils disposent d'un lexique de base et de structures syntaxiques simples, mais nécessitent encore un accompagnement dans la maîtrise de la prosodie, de l'intonation et de l'expressivité.

Dans cette perspective, les fables et les contes adaptés représentent des supports didactiques particulièrement pertinents. Leur structure narrative claire (situation initiale, péripéties, dénouement), leur dimension répétitive et leur richesse symbolique facilitent la compréhension globale du texte et favorisent l'engagement affectif des apprenants.

De plus, ces genres permettent une progression graduée de la difficulté : on peut commencer par des récits courts à vocabulaire simple et à phrases brèves, puis évoluer vers des textes plus élaborés comportant des dialogues, des figures de style et un lexique plus varié.

Les récits littéraires consignent les expériences historiques et culturelles d'un peuple. Les contes, les récits, les épopées et les chants populaires transmettent de façon concomitante des valeurs morales et les représentations du monde intrinsèques à une communauté. Ces textes écrits et oraux constituent de véritables archives vivantes qui transmettent de génération en génération les idéaux, les luttes, les sacrifices et les réalisations des générations précédentes. Par ailleurs, la littérature éducative présente dans les manuels scolaires sous forme d'extraits d'œuvres littéraires, historiques, poétiques, philosophiques ou théâtrales joue un rôle central dans l'acquisition par les élèves d'un patrimoine historique et culturel important.

Ces textes de différents genres leur permettent d'entrer en contact avec les grands moments fondateurs de la nation et ainsi de se construire une conscience historique et identitaire. L'exploitation pédagogique du conte en classe de FLE confirme cette orientation.

Comme le souligne Cuq et Gruca (2008) :

« Le conte est un outil didactique très important : il active l'écoute, la concentration et la mémorisation. Il facilite l'expression orale et écrite grâce à l'acquisition d'un vocabulaire riche et d'expressions variées ; il intègre aussi la dimension orale. » (p. 315)

Cette analyse met en évidence que le récit facilite l'entraînement à la lecture expressive, ce qui correspond parfaitement aux objectifs de la lecture à voix haute en 2AM au cycle moyen. Ainsi, la façon dont les fables et les contes sont adaptés selon une échelle de progression de la difficulté renforce la fluidité, la prononciation et l'intonation, tout en augmentant la motivation et la créativité des élèves.

Pour conclure, la lecture de narrations adaptées à voix haute s'inscrit dans une logique didactique cohérente, où se croisent développement langagier, dimension esthétique et progression pédagogique.

1. Typologie et articulation des pratiques

4.1 Lecture individuelle, collective et expressive : progression didactique observée

a) Lecture individuelle

La lecture individuelle se définit comme l'activité de lecture effectuée par un élève de manière autonome, sans médiation immédiate de l'enseignant ni participation collective de ses pairs. Cette pratique constitue un pilier fondamental dans l'enseignement-apprentissage du FLE, car elle mobilise directement les capacités cognitives et linguistiques de l'apprenant. En s'engageant seul dans l'interaction avec un texte, l'élève développe sa capacité à décoder les signes graphiques, à comprendre les structures syntaxiques et à construire le sens avec ses propres stratégies. Cette autonomie dans la lecture favorise la concentration, l'anticipation, la mise en place de procédures personnelles de compréhension et l'analyse critique, contribuant ainsi à l'appropriation progressive de la langue.

Dans le contexte algérien, les recherches publiées sur la plateforme scientifique ASJP montrent que la lecture individuelle occupe une place importante dans la typologie des pratiques de lecture en classe de FLE. Une étude récente met en lumière que :

« La lecture individuelle constitue une modalité essentielle de la pratique de texte, car elle permet à l'apprenant de développer une compréhension autonome, de développer ses propres stratégies de lecture et d'installer progressivement un rapport critique au texte, ce qui la distingue des pratiques de lecture collective ou guidée. » (Daoudji, 2023)

Cette analyse souligne l'importance de proposer des activités de lecture qui encouragent les élèves à s'approprier le texte dans un rapport réflexif et autonome, ce qui est au cœur des objectifs pédagogiques de l'enseignement du FLE.

Par ailleurs, l'articulation entre lecture individuelle et autres pratiques comme la lecture collective enrichit l'environnement d'apprentissage en offrant un équilibre entre autonomie et soutien didactique. Une telle articulation garantit que l'élève ne demeure pas isolé dans son développement langagier, mais progresse en interaction avec l'enseignant et ses pairs vers une maîtrise globale des compétences de lecture.

b) Lecture collective

La lecture collective désigne une pratique où un groupe d'élèves lit et analyse un texte ensemble, sous la supervision de l'enseignant ou de manière collaborative entre pairs. Cette modalité favorise l'interaction, le partage des interprétations et la co-construction du sens, tout en permettant aux élèves de développer leurs compétences langagières et communicatives.

Selon Kahlat et Douhi (2021) :

« Les pratiques pédagogiques favorisant l'interprétation et la construction collective de significations des textes littéraires en classe de FLE encouragent les apprenants à surmonter leurs difficultés discursives et à élargir leur compréhension textuelle via la coopération interprétative. »

Ainsi, la lecture collective complète la lecture individuelle en offrant un environnement interactif où les élèves confrontent leurs idées, argumentent leurs interprétations et renforcent leur compréhension globale du texte. Elle constitue un moyen efficace d'installer un apprentissage socioconstructif, tout en encourageant la participation active et l'engagement cognitif de chaque apprenant.

c) Lecture expressive

Selon Cuq et Gruca (2008) :

« La lecture expressive, c'est mettre de l'expression dans la lecture ; c'est analyser la phrase, chercher le mot important, faire la gymnastique de l'esprit qui mettra la vie dans le texte, et si cet effort continue, on constatera une activité intellectuelle générale. » (p. 310)

Selon Fievet (2013) :

« La lecture expressive consiste à lire aux élèves un texte qu'ils ne connaissent pas pour leur faire partager une émotion, leur donner une information, voire provoquer une réaction afin de capter l'attention et de susciter leurs impressions ; il s'agit de s'intéresser aux différentes manières de lire un texte aux élèves. »

La lecture expressive désigne la capacité des enseignants de FLE à lire oralement les différents textes de manière fluide, en respectant le rythme, le ton, l'intonation, la ponctuation et les liaisons convenables, en adaptant leurs voix pour exprimer la pensée, les idées et les émotions que ces textes relèvent.

4.2 Dialectique silencieuse / orale : complémentarité et appropriation textuelle

L'approche dialectique de la lecture littéraire privilégiée dans ce travail considère tout aussi important le savoir-faire de l'enseignant, c'est-à-dire ses méthodes et ses stratégies de lecture, que ses connaissances disciplinaires, en particulier en ce qui concerne les codes esthétiques et les référents culturels communs. L'approche dialectique conçoit donc le texte littéraire comme un moyen, en d'autres termes comme un médiateur de savoirs.

La lecture, loin d'être un acte monolithique, repose sur une tension dialectique entre deux modalités fondamentales : la lecture orale et la lecture silencieuse. Historiquement perçue comme une transition nécessaire de l'apprentissage vers la maturité cognitive, cette distinction s'avère aujourd'hui être une relation de complémentarité essentielle pour l'appropriation textuelle.

La lecture orale agit comme le médiateur premier entre le signe graphique et le sens. En mobilisant la prosodie, l'accentuation, le rythme et l'intonation, le lecteur donne une « chair » au texte. Cette modalité facilite le décodage chez l'apprenant et permet au lecteur expert de lever les ambiguïtés syntaxiques par le souffle et la pause. Elle est l'espace de la transmission et de la socialisation du texte.

À l'opposé, la lecture silencieuse est le lieu de l'intimité et de l'autonomie. Elle permet une accélération du traitement de l'information, libérant les ressources cognitives de la contrainte articulatoire pour les consacrer à la construction de modèles mentaux complexes. C'est ici

que s'opère l'appropriation véritable : le lecteur n'est plus seulement celui qui exécute un texte, mais celui qui l'incorpore à sa propre structure de pensée.

Cependant, ces deux modes ne sont pas étanches. La théorie vygotskienne suggère que la lecture silencieuse est une forme de langage intérieur issu de la pratique orale. Même dans le silence, une petite voix persiste_ la subvocalisation_ prouvant que l'appropriation textuelle est un va-et-vient permanent entre l'écho sonore du langage et la profondeur de la réflexion silencieuse. La maîtrise d'un texte s'obtient souvent par cette oscillation : oraliser pour comprendre une structure difficile, puis se taire pour laisser le sens résonner intérieurement.

4.3 Continuum analytique / performatif : du décodage à l'interprétation théâtrale

Avec l'élargissement de la compréhension du théâtre grâce au tournant performatif, le théâtre contemporain ainsi que la pédagogie du théâtre et le théâtre à l'école ont changé de façon permanente. Ce tournant performatif et le discours associé sur le performatif se nourrissent de trois lignes de développement et ont donné lieu à l'invention des termes « performatif », « performance » et « performativité ». Ces développements ont eu un impact considérable sur le théâtre dans les écoles et sur le travail et le projet de théâtre avec les acteurs non professionnels en général.

L'enseignement du FLE s'appuie sur la lecture performative, qui repose sur l'incorporation des techniques théâtrales comme outil de déchiffrement et d'analyse des œuvres littéraires. Cette méthode invite le lecteur à entrer dans le texte, à en découvrir les subtiles variations et à en réactualiser les sens dans une expression orale et corporelle. La lecture devient une activité performative qui intègre le sens de l'expression vocale et la mise en scène, permettant ainsi une meilleure compréhension du texte par les élèves.

Selon De Toro (1995) :

« La lecture du texte dramatique n'est jamais une simple réception linéaire, mais un acte de décodage de signes virtuels qui impose au lecteur de devenir le premier metteur en scène de l'œuvre, transformant le texte en une interprétation théâtrale potentielle. »

Selon Danan (2016) :

« La lecture du texte de théâtre est une lecture à l'œuvre, une lecture qui performe ce qu'elle lit, transformant le lecteur en un acteur imaginaire de la scène qu'il déchiffre. »

Le continuum analytique de la lecture à voix haute désigne une approche qui traite la fluence comme un ensemble de dimensions évaluables séparément plutôt que comme une seule mesure globale. Ce continuum ne doit pas être perçu comme une simple suite d'exercices techniques, mais comme une véritable stratégie de médiation cognitive. En classe de FLE, ce processus permet à l'apprenant de passer d'une lecture de surface (le décodage phonologique) à une lecture de profondeur (l'intégration sémantique).

Cette mise en perspective théorique nous conduit maintenant à son articulation empirique. Le chapitre 2 est consacré au cadre empirique et méthodologique de l'étude.

Conclusion du chapitre 01

Ce chapitre a posé les fondements théoriques de notre recherche : la lecture à voix haute comme activité cognitive complexe mobilisant prosodie et compréhension, son évolution des approches structuralistes à l'approche littéraire, les mécanismes linguistiques sous-jacents (phonologie, acquisition contextuelle, compétences suprasegmentales), et la valeur spécifique des textes littéraires par rapport aux textes utilitaires. L'articulation au niveau 2AM a été éclairée : progression des supports, typologie des pratiques, continuum décodage-interprétation. Ces éléments conditionnent l'analyse empirique présentée au chapitre

Chapitre 02:

Cadre empirique et méthodologique

Chapitre 02: Cadre empirique et méthodologique

Introduction du chapitre 02 :

Ce chapitre expose le cadre empirique et méthodologique de la recherche. Nous y présentons le contexte de terrain (établissement, classe, participants), le corpus analysé, les outils de collecte (questionnaires, grille d'observation) et le protocole de recueil des données. Une précision méthodologique est formulée quant aux limites de notre protocole, qui ne constitue pas une expérimentation au sens strict.

1. Présentation du cadre de l'étude

1.1 Description de l'établissement

Notre travail de recherche sur le terrain a été réalisé au CEM Reffas Brahim, un établissement d'enseignement moyen situé à Saïda, dans la cité Ennasr. Il compte cinq enseignants de français langue étrangère.

Notre présence dans ce CEM a été très bien accueillie par l'ensemble du personnel de l'établissement.

1.2 Description de la classe

La classe observée se trouvait au troisième étage de l'établissement, dans la salle 11.

Elle était peinte en rouge et comportait trois rangées d'élèves.

Le bureau de l'enseignante était placé sur le côté droit de la salle, tandis qu'un tableau blanc se trouvait en face des élèves. La pièce était équipée de trois fenêtres, ce qui permettait une bonne luminosité naturelle. L'enseignante était vêtue d'une blouse blanche, conforme à l'uniforme exigé par l'institution, ce qui renforçait le cadre formel de la séance.

1.3 Description du corpus

Le corpus de cette étude est de nature double, il comprend :

- les productions orales des élèves lors des séances de lecture à voix haute,
- les réponses aux questionnaires administrés aux élèves et aux enseignants.

Les textes utilisés lors des observations sont extraits du Manuel de français, 2e Année Moyenne (Ministère de l'Éducation nationale, 2017), ouvrage officiel algérien structuré en trois projets didactiques (contes, fables, légendes). Il s'agit plus précisément de deux récits mythologiques : « La légende d'Icare » (p. 119) et « La légende de Baddûr le Bédouin » (p. 121).

1.4 Les participants

Les participants sont de deux ordres :

- Élèves : la classe entière de 2M3 (N = 30 élèves), observée dans ses activités ordinaires de lecture à voix haute.
- Enseignants : cinq enseignants de français langue étrangère exerçant en 2AM au cycle moyen, sollicités via un échantillonnage de convenance (tous les enseignants de FLE du CEM Reffas Brahim ont été contactés ; cinq ont accepté de répondre).

1.5 Méthodologie de la recherche

Notre travail s'inscrit dans une démarche descriptive à visée analytique. L'objectif est de décrire les pratiques de lecture à voix haute en classe de 2AM et de caractériser les compétences langagières orales des élèves telles qu'elles se manifestent dans ce contexte. Nous avons opté pour une approche mixte, combinant des données qualitatives (observations de classe, questionnaires ouverts) et quantitatives (grille d'évaluation, items fermés des questionnaires).

Il est précisé que ce protocole vise à décrire les pratiques de lecture à voix haute telles qu'elles se déploient naturellement en classe, et à documenter les caractéristiques de ces pratiques en co-occurrence avec les compétences langagières orales observées, sans postuler de relation causale.

1.6 L'enquête de terrain

Pour compléter les données d'observation, nous avons administré deux questionnaires : l'un auprès des élèves de la classe observée (2M3), l'autre auprès de cinq enseignants de français langue étrangère exerçant également en 2AM au cycle moyen. Ces instruments

visent à croiser les perspectives des acteurs (apprenants et enseignants) sur les pratiques et les représentations liées à la lecture à voix haute.

Les questionnaires, composés chacun de dix items (questions ouvertes, fermées et à choix multiples), ciblent respectivement la confiance des élèves et leur rapport à la lecture à voix haute, et les pratiques des enseignants, le choix des textes et les modalités de correction.

2. Protocole d'observation systématique avec mesures répétées

2.1 Échantillon observé

Quatre élèves de la classe 2M3 (sélectionnés par l'enseignante lors de ses sollicitations spontanées en séance), suivis sur deux séances d'observation.

2.2 Précision méthodologique : absence de protocole expérimental

Notre protocole ne constitue pas une expérimentation, faute de groupe témoin, de randomisation et de variable indépendante contrôlée. Il s'agit d'une étude de cas collective avec mesures répétées sur deux points temporels (séance 1 et séance 2, espacées de six jours). Entre ces deux observations, aucune intervention spécifique n'a été conduite : l'enseignante a suivi son programme habituel. Les termes « séance 1 » et « séance 2 » désignent les deux moments d'observation des pratiques ordinaires de classe, sans intervention expérimentale entre les deux. Les résultats sont strictement descriptifs et indicatifs.

2.3 Déroulement des observations

a) Première observation (13 avril 2026)

Enseignante : E1 (anonymat respecté)

Établissement : CEM Reffas Brahim, cité Ennasr, Saïda

Niveau : 2AM, classe 2M3, salle 11

Effectif : 30 élèves

Durée : 1 heure (14h30–15h30)

La première séance a consisté en une observation initiale de l'activité de lecture à voix haute. L'enseignante a demandé aux élèves d'ouvrir leur manuel à la page 119, sur le texte intitulé « La légende d'Icare ». Elle a d'abord effectué une lecture magistrale servant de modèle, puis a invité plusieurs élèves à lire à leur tour. Cette séance avait pour objectif d'identifier les difficultés spontanément rencontrées par les apprenants lors de la lecture orale.

Tableau 1. Caractéristiques phonétiques observées lors de la lecture à voix haute : Séance 1

Élève	Type d'erreur	Réalisation observée	Analyse phonologique
1	Fermeture vocalique	/epək/ → [epuk]	La voyelle mi-ouverte /ɔ/ est réalisée comme fermée [u]
2	Confusion /v/~/w/ et fermeture	/vɔle/ → [vule] ; /ẽvãsjõ/ → [ẽvãsjõ]	Influence probable de la L1 (neutralisation des oppositions)
3	Troncation syllabique	/pɾizɔɲje/ → [pɾizɔɲje] (sans /ʁ/)	Chute de la consonne finale dans un cluster complexe
4	Syncope	/emɛɾviʝe/ → [emɛɾvi]	Chute de la dernière syllabe non accentuée

Note : Les transcriptions entre crochets [] sont des approximations auditives, fautes d'enregistrement audio. Elles visent à rendre compte des tendances observées plutôt qu'à établir des constats phonétiques rigoureux.

Interprétation didactique

Les erreurs relevées concernent principalement les voyelles, les terminaisons et la structure syllabique. Elles révèlent des difficultés dans la correspondance graphème-phonème

ainsi que dans le décodage phonologique. Ces insuffisances affectent la fluidité de la lecture à voix haute et freinent le développement de la prononciation et de l'articulation.

b) Deuxième observation (19 avril 2026)

Enseignante : E1 (anonymat respecté)

Établissement : CEM Reffas Brahim, cité Ennasr, Saïda

Niveau : 2AM, classe 2M3, salle 11

Effectif : 30 élèves

Durée : 1 heure (10h–11h)

La deuxième séance a porté sur l'activité de lecture autour du texte intitulé « La légende de Baddûr le Bédouin », extrait du manuel scolaire (p. 121).

Dans un premier temps, l'enseignante a demandé aux élèves d'ouvrir leur manuel, puis elle a entamé la séance par une lecture magistrale accompagnée d'explications détaillées de la légende. À cette étape, elle a veillé à expliciter le contenu, à clarifier le sens global du texte et à attirer l'attention des élèves sur les adjectifs ainsi que sur les termes difficiles, afin de faciliter la compréhension et d'enrichir leur vocabulaire.

Dans un second temps, les élèves ont été invités à effectuer une lecture silencieuse, favorisant une appropriation individuelle du texte et une meilleure compréhension du sens. À l'issue de cette phase, l'enseignante a sollicité plusieurs élèves pour lire à voix haute.

Limite de comparabilité : La séance 2 comporte une phase de lecture silencieuse absente de la séance 1, à l'initiative de l'enseignante. Cette variation de protocole constitue un biais : les performances du second point de mesure sont précédées d'une double exposition (silencieuse + orale), tandis que le premier ne comportait qu'une exposition orale. Nous ne pouvons donc pas isoler l'effet de la lecture à voix haute seule.

**Tableau 2. Caractéristiques phonétiques observées lors de la lecture à voix haute :
Séance 2**

Élève	Type d'erreur	Réalisation observée	Analyse phonologique
1	Fermeture vocalique	/oazis/ → [ɛzis]	Diphtongue /oa/ réduite à [ɛ]
2	Confusion consonantique	/sə kuʃe/ → [kɔʃe]	Omission du pronom réfléchi et confusion /u/~/ɔ/
3	Erreur d'accord en genre	/okyn ʁɛzɔ̃/ → [okɔ̃ ʁɛzɔ̃]	Féminin /yn/ réalisé comme masculin /ɔ̃/
4	Dénasalisation	/bɔ̃ sɑ̃/ → [bɔ sɑ]	Voyelle nasale /ɔ̃/ réalisée comme orale /ɔ/
5	Erreurs mixtes	/pʁəmʝɛʁ abɔ̃ite/ → [pʁəmʝɛʁ abɔi]	Accord + troncation finale

Interprétation didactique

Les difficultés observées dans cette deuxième séance montrent que certaines erreurs phonétiques persistent. L'introduction d'une phase de lecture silencieuse, non mesurée en séance 1, ne permet pas de conclure à un renforcement de la compréhension. Cette variation de protocole limite la comparabilité des deux séances. La prosodie et la fluidité demeurent les dimensions les plus fragiles, ce qui confirme la nécessité d'un travail régulier et ciblé sur la lecture à voix haute.

2.4 Cadre déontologique de la recherche

L'enseignante a refusé l'enregistrement audio ou vidéo des séances, ce qui constitue une limite méthodologique majeure : les données reposent exclusivement sur les notes prises en direct par une seule observatrice, sans possibilité de relecture, de validation inter-juges ou de transcription fine. Cette contrainte réduit la fiabilité des observations phonétiques et prosodiques, qui auraient nécessité une analyse audio pour être documentées avec précision. Les résultats présentés doivent être interprétés comme des tendances observées, non comme des mesures objectivées.

3. Outils d'évaluation

3.1 Grille d'évaluation quantitative : vocabulaire, prosodie, fluidité

Les compétences langagières orales des élèves lors de la lecture à voix haute ont été caractérisées selon trois critères : le vocabulaire, la prosodie et la fluidité.

Définition opérationnelle des critères :

- **Vocabulaire** : capacité à lire correctement les mots du texte sans aide, à comprendre leur sens dans le contexte (évalué par la pertinence des pauses et des intonations de questionnement sur les mots inconnus).
- **Prosodie** : respect de l'intonation déclarative/interrogative, des accents de groupe rythmique, de la ponctuation expressive.
- **Fluidité** : vitesse de lecture (mots par minute estimée), absence d'hésitations, de répétitions, de retours en arrière, continuité du phrasé.

Fiabilité : Cette grille est un instrument ad hoc, non validé statistiquement. Elle repose sur le jugement subjectif d'une seule observatrice, en l'absence d'enregistrement audio. Les pourcentages traduisent une échelle ordinale (1 à 5) convertie arbitrairement en ratio. Ils doivent être interprétés comme des ordres de grandeur indicatifs.

Les notes ont été attribuées à partir des observations réalisées pendant les séances, en tenant compte de la compréhension lexicale, de la qualité de l'intonation et du rythme, ainsi que de la continuité de la lecture, c'est-à-dire de l'absence ou de la présence d'hésitations, de répétitions et de pauses mal placées. Une première évaluation a été réalisée au début de l'activité, puis une seconde à la fin.

Barème :

Chaque critère a été noté selon le barème suivant :

- 1 = très faible = 20 %
- 2 = faible = 40 %
- 3 = moyen = 60 %
- 4 = bon = 80 %
- 5 = très bon = 100 %

Les résultats présentés ci-dessous correspondent à un total brut, obtenu par addition des pourcentages attribués à chacun des trois critères (vocabulaire + prosodie + fluidité).

Tableau 3. Grille d'évaluation : Séance 1

Élève	Vocabulaire	Prosodie	Fluidité	Total brut
1	40 %	20 %	20 %	80 %
2	40 %	20 %	20 %	80 %
3	60 %	40 %	40 %	140 %
4	40 %	40 %	40 %	120 %

Tableau 4. Grille d'évaluation : Séance 2

Élève	Vocabulaire	Prosodie	Fluidité	Total brut
-------	-------------	----------	----------	------------

Élève	Vocabulaire	Prosodie	Fluidité	Total brut
1	40 %	20 %	20 %	80 %
2	40 %	20 %	20 %	80 %
3	60 %	40 %	40 %	140 %
4	40 %	20 %	40 %	100 %
5	40 %	20 %	20 %	80 %

Protocole de comparabilité : Le tableau 4 comporte cinq élèves, dont un (élève 5) absent lors de la première séance. Seuls les quatre élèves communs aux deux séances (1 à 4) sont retenus pour l'analyse comparative quantitative. L'élève 5 est intégré à l'analyse descriptive globale mais exclu du comparatif apparié.

L'exploitation de cette grille montre que la prosodie et la fluidité restent les critères les plus faibles, tandis que le vocabulaire apparaît globalement plus stable. Ces résultats indiquent que les élèves éprouvent encore des difficultés dans la modulation de la voix, l'intonation et l'enchaînement fluide des mots, alors que la dimension lexicale semble mieux maîtrisée.

Conclusion du chapitre 02

Ce chapitre a présenté les conditions empiriques de notre recherche : un protocole d'observation non expérimental, des outils de collecte mixtes (observation, questionnaires, grille d'évaluation ad hoc), et des contraintes de terrain significatives (absence d'enregistrement, variation de protocole entre séances, échantillon réduit pour les comparaisons quantitatives). Ces limites, explicitement assumées, conditionnent

l'interprétation des résultats présentés au chapitre 3 : ils sont descriptifs et indicatifs, non inférentiels.

Chapitre 03 :

Analyse des résultats et discussion

Chapitre 03 : Analyse des résultats et discussion

1. Résultats quantitatifs

1.1 Tableaux comparatifs séance 1 / séance 2

Conformément au protocole défini au chapitre 2 (§1.1), la comparaison quantitative porte sur les quatre élèves communs aux deux séances d'observation.

Élève	Fluidité (S1)	Fluidité (S2)	Prosodie (S1)	Prosodie (S2)	Vocabulaire (S1)	Vocabulaire (S2)
1	20 % (note 1)	20 % (note 1)	20 % (note 1)	20 % (note 1)	40 % (note 2)	40 % (note 2)
2	20 % (note 1)	20 % (note 1)	20 % (note 1)	20 % (note 1)	40 % (note 2)	40 % (note 2)
3	40 % (note 2)	40 % (note 2)	40 % (note 2)	40 % (note 2)	60 % (note 3)	60 % (note 3)
4	40 % (note 2)	40 % (note 2)	40 % (note 2)	40 % (note 2)	40 % (note 2)	40 % (note 2)

Note : Les pourcentages traduisent une échelle ordinale (1 à 5) convertie arbitrairement (note × 20 %). Ils ne constituent pas une mesure de ratio.

Analyse comparative de la fluidité

La fluidité des quatre élèves est stable entre les deux séances. Cette stabilité caractérise la constance des pratiques ordinaires de lecture à voix haute, où la lecture magistrale de

l'enseignante, telle que pratiquée, ne constitue pas un dispositif suffisant pour induire une variation comportementale en deux séances.

Analyse comparative de la prosodie

L'élève 4 passe de 40 % à 20 % en prosodie, sans variation du vocabulaire ni de la fluidité. Cette variation révèle une modulation vocale différente sur un texte pourtant culturellement familier. En dépit de la familiarité du contenu bédouin pour les élèves algériens, « Baddûr le Bédouin » (28 lignes) reste difficile à lire et à comprendre : la longueur accrue, la complexité narrative et le lexique spécifique (bédouin, oasis) surchargent les ressources cognitives du lecteur novice. L'élève, incapable de construire le sens en temps réel, délaisse la prosodie expressive pour se concentrer sur le décodage. Ce phénomène rejoint Benjamin & Schwanenflugel (2010) : la prosodie appropriée est un indicateur de compréhension ; sa variation révèle une surcharge de la mémoire de travail, non un manque d'engagement. Toutefois, compte tenu de la fiabilité limitée de l'outil (grille ad hoc, un seul juge, absence d'enregistrement), cette interprétation reste indicative.

Analyse comparative du vocabulaire

La stabilité du vocabulaire s'explique par le fait que les deux textes, bien que différents, présentent une charge lexicale comparable (récits mythologiques du même manuel, niveau 2AM). L'élève 3, qui présente un niveau supérieur (60 %), pourrait disposer d'une exposition antérieure plus importante au français (facteur sociolinguistique non contrôlé dans notre protocole).

Interprétation générale

Ces données documentent la stabilité des performances dans les pratiques ordinaires de lecture à voix haute en classe de 2AM. Elles ne permettent pas de conclure à l'inefficacité de la lecture à voix haute comme pratique pédagogique, mais indiquent que la forme actuellement institutionnalisée (lecture magistrale unique, appel d'élèves sans entraînement préalable) ne génère pas de progrès mesurable en deux séances.

Étant donné les limites méthodologiques explicitées au chapitre 2 (absence de protocole expérimental, grille non validée, N=4), nous renonçons à tout traitement statistique inférentiel. Les données sont présentées sous forme de tableau récapitulatif descriptif.

Critère	Moyenne S1	Moyenne S2	Écart	Observation
Fluidité	30 %	30 %	0	Stabilité absolue
Vocabulaire	45 %	45 %	0	Stabilité absolue
Prosodie	30 %	25 %	-5 %	Variation non interprétable (bruit de mesure probable)

Lecture : L'absence d'écart en fluidité et vocabulaire traduit la constance des habitudes de lecture dans les pratiques observées. La variation de -5 % en prosodie à l'échelle du groupe, et la baisse de 20 % chez l'élève 4, bien qu'apparentes, ne sont pas significatives au sens psychométrique (outil non validé, jugement unique). Elles peuvent refléter une surcharge cognitive liée à la longueur et à la complexité du second texte, malgré sa familiarité culturelle, ou une fluctuation de l'attention de l'observatrice.

1.3 Interprétation par question de recherche

Question 1 : vocabulaire et pratiques

Les données ne permettent pas d'établir de corrélation entre les pratiques observées de lecture à voix haute et une variation du vocabulaire. La stabilité des performances lexicales entre les deux séances reflète la constance des pratiques ritualisées, sans entraînement différencié. Deux facteurs limitent l'analyse : (a) la brièveté du protocole (deux séances sans entraînement intermédiaire) ; (b) l'absence de phase de réinvestissement actif du vocabulaire (l'enseignante explique les mots, mais les élèves ne les manipulent pas). Selon Bentolila (2013),

l'acquisition contextuelle du lexique requiert une exposition répétée et une mobilisation personnelle des items, conditions non réunies dans les pratiques observées.

Question 2 : prononciation, intonation, fluidité

Les pratiques observées de lecture à voix haute (lecture magistrale unique suivie d'appel d'élèves) ne se traduisent pas par des variations mesurables en fluidité et prosodie entre les deux séances. Cette stabilité caractérise l'état des compétences dans les pratiques ordinaires, sans entraînement prosodique structuré. Ce constat rejoint Vygotsky (1978) : l'imitation d'un modèle expert nécessite une médiation adaptée à la zone de développement proximal. Or, le décalage entre la performance fluide de l'enseignante et les difficultés des élèves est trop grand pour permettre une imitation directe dans les pratiques observées.

Question 3 : confiance et rapport à la tâche

Les pratiques observées ne permettent pas d'analyser les variations de confiance, faute de mesure répétée des perceptions. Les données Likert (item 1, séance 1) révèlent un rapport anxiogène à la lecture à voix haute dans sa forme ritualisée actuelle (appel public, correction immédiate, absence de préparation) : 46,6 % de perceptions négatives. Ce constat caractérise les conditions initiales des pratiques observées, sans permettre d'évaluer si une forme pédagogiquement aménagée (lecture en binôme, enregistrement privé avant lecture publique) modifierait ce rapport.

Synthèse

Nos trois questions de recherche n'ont pu être pleinement explorées en raison des limites méthodologiques du protocole. Nos données décrivent une stabilité des performances dans les pratiques ordinaires de lecture à voix haute, et un niveau de confiance initialement faible chez les élèves. Ces constats caractérisent l'état des pratiques et des compétences telles qu'elles coexistent en classe de 2AM, sans permettre d'inférer une relation fonctionnelle entre les unes et les autres.

1.4 Perception des élèves : item 1 de l'échelle Likert

Précision : Par contrainte de volume, seul l'item 1 du questionnaire élève est exploité quantitativement ici. Les neuf autres items, ainsi que l'intégralité du questionnaire enseignant, sont mobilisés qualitativement dans la discussion (§2.1).

Item 1 : « Je suis confiant(e) en lecture à voix haute »

Réponse	Effectif	Pourcentage
1 = Très en désaccord	4	13,3 %
2 = Plutôt en désaccord	10	33,3 %
3 = Neutre	10	33,3 %
4 = Plutôt d'accord	4	13,3 %
5 = Très d'accord	2	6,7 %
Total	30	100 %

Analyse :

La distribution est asymétrique vers la gauche (négative). La somme des modalités négatives (1 + 2) représente 46,6 % des élèves ; la modalité neutre, 33,3 % ; les modalités positives (4 + 5), 20 %. La médiane se situe à 2 (plutôt en désaccord), ce qui indique une perception majoritairement défavorable de la confiance en soi en lecture à voix haute.

Interprétation : Cette distribution traduit un rapport anxiogène à la tâche, probablement lié à la forme ritualisée de l'activité (appel public, correction immédiate, absence de préparation). Elle ne constitue pas une mesure d'effet (pas de post-test des perceptions), mais un diagnostic des conditions initiales qui devraient orienter toute intervention future.

1.5 Perception des enseignants : item agrégé

Précision : Par souci de concision, nous présentons ici un item synthétique issu du questionnaire enseignant : « La lecture à voix haute améliore les compétences langagières des élèves de 2AM. »

Réponse	Effectif	Pourcentage
Accord	4	80 %
Neutre	0	0 %
Désaccord	1	20 %
Total	5	100 %

Analyse : Quatre enseignants sur cinq (80 %) expriment un accord avec l'efficacité potentielle de la lecture à voix haute. Cette perception positive contraste avec les résultats des élèves (46,6 % de perceptions négatives) et avec la stabilité des performances observées. Elle suggère que les enseignants croient en la valeur de la pratique, mais ne mesurent pas son efficacité réelle dans leurs classes. L'enseignant en désaccord (20 %) pourrait refléter une prise de conscience de cette discordance croyance/réalité.

2. Discussion

2.1 Discussion critique : de la stabilité observée aux conditions de progrès

Nos observations diffèrent des résultats rapportés dans la littérature sur la lecture répétée (repeated reading). Rasinski (2010) documente des gains significatifs en fluidité (vitesse, précision, expressivité prosodique) après 6 à 8 semaines d'entraînement structuré, avec des élèves du cycle moyen progressant de 60 à 90 mots par minute en moyenne. Cette différence s'explique par trois facteurs méthodologiques :

1. **Durée du protocole :** Rasinski (2010) et Samuels (1979) ont mené des interventions sur plusieurs semaines, contre deux séances espacées de six jours dans notre étude.

2. Nature du dispositif : La lecture répétée (*repeated reading*), technique validée par la National Reading Panel (2000), n'a pas été observée dans nos séances. L'enseignante a pratiqué une lecture magistrale unique suivie d'appel d'élèves, sans phase d'entraînement différencié.
3. Mesure de la fluidité : Rasinski (2010) comptabilise les mots corrects par minute (mesure objective et reproductible), contre notre grille ordinale ad hoc, non validée, convertie arbitrairement en pourcentages.

Par ailleurs, les recherches publiées sur la plateforme ASJP (Université de Mila, s.d. ; Bensekrane & Amara, 2020) corroborent nos constats de terrain : les élèves de 2AM présentent des difficultés persistantes en lecture à voix haute, notamment en fluidité, prosodie et expression orale. Ces travaux, comme le nôtre, décrivent une pratique institutionnalisée mais non didactisée : la lecture à voix haute est programmée dans les manuels, mais non accompagnée de stratégies d'entraînement explicites.

Point de vigilance : Belghini (2024), cité dans notre bibliographie, porte sur les pratiques de classe et les compétences de lecture/écriture chez les élèves de 2AM, mais sans textes littéraires. Son cadre (textes fonctionnels) n'est donc pas directement comparable au nôtre. La spécificité des textes littéraires _charge prosodique supérieure, lexique plus dense, enjeux expressifs plus marqués _pourrait expliquer que les compétences observées dans notre terrain soient moins favorables que celles documentées avec des textes utilitaires.

2.2 Limites et implications méthodologiques

Les limites de notre étude ont été explicitées au chapitre 2 ; nous en rappelons ici les implications pour l'interprétation :

1. Protocole non expérimental : l'absence de groupe témoin et de traitement contrôlé interdit toute conclusion causale. Nos résultats décrivent des pratiques ordinaires et les compétences qui leur sont associées.
2. Outils non validés : la grille ad hoc et l'absence d'enregistrement réduisent la fiabilité des mesures. Les variations observées (notamment en prosodie) peuvent être du bruit de mesure.

3. Échantillon réduit pour les comparaisons : N=4 ne permet pas une inférence statistique. Les tendances observées sont indicatives pour la classe étudiée, non généralisables.
4. Durée : deux séances documentent un état de stabilité, pas une dynamique d'apprentissage. La littérature (Rasinski, 2010 ; Samuels, 1979) suggère que la fluidité de lecture nécessite un entraînement de 6 à 8 semaines pour produire un effet mesurable.
5. Variation de protocole entre séances : la lecture silencieuse ajoutée en séance 2 introduit un biais de comparabilité.

2.3 Perspectives : vers une didactique de la lecture à voix haute

Nos résultats, bien que limités, orientent vers trois pistes de transformation :

(a) Formation des enseignants à la didactique de l'oral

L'écart entre la croyance enseignante (80 % d'accord sur l'efficacité) et la réalité observée (stabilité des performances, confiance élève faible) suggère que les enseignants ont besoin d'outils pour didactiser la lecture à voix haute. Cela inclut : la décomposition des compétences prosodiques (rythme, puis intonation, puis expressivité) ; la lecture répétée en binôme ; l'enregistrement-écoute pour l'auto-évaluation.

(b) Révision des programmes

Les programmes algériens de FLE (Ministère de l'Éducation nationale, 2022) intègrent la lecture à voix haute comme compétence évaluée, mais non comme objet d'apprentissage explicite. Il serait pertinent d'y ajouter des séquences d'entraînement à la fluidité et à la prosodie, avec des indicateurs de progrès (mots par minute, nombre de pauses, respect de la ponctuation expressive).

(c) Recherche future Une étude quasi-expérimentale rigoureuse pourrait être conduite pour tester les effets d'une didactisation de la lecture à voix haute : un groupe expérimental (lecture répétée + feedback prosodique) et un groupe témoin (pratique ordinaire) ; une mesure objective de la fluidité (mots/minute, pauses) ; une mesure répétée des perceptions (échelle Likert réadministrée) ; une durée minimale de 8 semaines.

Conclusion du chapitre 03

Les analyses menées dans ce chapitre conduisent à trois constats. Premièrement, les données quantitatives révèlent une stabilité des performances en fluidité, vocabulaire et prosodie entre les deux séances observées, caractérisant l'état des compétences dans les pratiques ordinaires. Deuxièmement, les perceptions des élèves, majoritairement négatives, contrastent avec la croyance enseignante en l'efficacité de cette pratique. Troisièmement, les limites méthodologiques de notre protocole interdisent d'infirmier ou de confirmer nos hypothèses. Ces éléments seront repris et approfondis dans la conclusion générale.

Conclusion générale

Conclusion générale

Notre recherche a porté sur les pratiques de lecture à voix haute de textes littéraires en classe de 2AM du cycle moyen, et sur les compétences langagières orales observées chez les élèves dans ce contexte. Notre objectif était de décrire ces pratiques et d'analyser leurs corrélats avec les performances des élèves, dans une perspective descriptive et analytique.

Pour réaliser cette recherche, nous avons mobilisé plusieurs outils de collecte de données : des questionnaires destinés aux enseignants et aux élèves, ainsi qu'une observation de classe sur deux séances, avec mesures répétées à l'aide d'une grille d'évaluation quantitative ad hoc portant sur le vocabulaire, la prosodie et la fluidité.

Les résultats obtenus montrent une stabilité des performances observées entre les deux séances. La fluidité et la prosodie demeurent faibles, tandis que le vocabulaire présente une stabilité sans variation mesurable. Ces constats ne traduisent pas l'inefficacité de la lecture à voix haute, mais documentent l'état des compétences dans les pratiques ordinaires de classe, où cette activité est ritualisée mais non didactisée comme dispositif d'apprentissage.

Nos trois questions de recherche n'ont pu être pleinement explorées en raison des limites méthodologiques du protocole. L'absence de variation entre les deux séances caractérise la stabilité des pratiques ritualisées et des compétences qui leur sont associées, sans permettre d'établir de corrélation fonctionnelle entre les pratiques de lecture à voix haute et les dimensions du vocabulaire, de la fluidité, de la prosodie ou de la confiance en soi.

Les résultats du questionnaire révèlent des perceptions majoritairement négatives des élèves envers la lecture à voix haute (46,6 % de désaccord sur la confiance). Cette anxiété, combinée à la stabilité des performances, indique que l'activité telle qu'elle est pratiquée (appel public, correction immédiate, absence d'entraînement) génère un rapport défavorable à la tâche. La lecture à voix haute demeure une pratique fréquente dans l'enseignement-apprentissage du FLE, mais les pratiques observées ne sont pas didactisées : absence de préparation phonologique, de lecture répétée, de feedback différé, de prise de parole progressive.

Notre étude présente des limites méthodologiques majeures : absence de protocole expérimental (pas d'intervention, pas de groupe témoin), grille d'évaluation non validée, absence d'enregistrement audio (jugement unique de l'observatrice), échantillon réduit pour les comparaisons quantitatives (N=4), et durée limitée (deux séances espacées de six jours).

Ces contraintes, explicitées en chapitre 2, interdisent toute conclusion causale et limitent nos résultats à la description d'un cas de terrain.

Au-delà de ces limites, les observations de terrain révèlent une réalité préoccupante : les pratiques de lecture à voix haute sont rares et ritualisées. En classe, une seule séance par semaine_ souvent réduite à une lecture magistrale de l'enseignante suivie d'un appel d'élèves sans entraînement préalable _ne constitue pas un dispositif didactique structuré. La stabilité des performances entre deux séances espacées de six jours, sur des textes que les élèves ne relisent pas, ne pratiquent pas, n'enregistrent pas, illustre l'écart considérable entre les prescriptions institutionnelles et les conditions effectives des pratiques observées.

Les pistes de transformation formulées au chapitre 3 (formation des enseignants, révision des programmes, recherche future) trouvent ici leur prolongement concret. À celles-ci, nous ajoutons trois impératifs issus de notre terrain :

- Fréquence : la lecture à voix haute doit être une pratique quotidienne, non hebdomadaire, pour développer l'automatisation du décodage et l'endurance prosodique (Rasinski, 2010).
- Différenciation : la lecture magistrale doit être suivie de phases d'entraînement différencié avant tout appel public : lecture répétée, lecture en binôme, lecture guidée par l'enseignant.
- Supports : l'intégration d'outils audiovisuels peut servir de modèle décomposable pour les élèves, palliant l'écart entre la performance experte de l'enseignante et les capacités des novices : vidéos éducatives, enregistrements audio, dessins animés en français, chansons. Pour la prosodie, l'écoute et l'imitation de supports audio, la lecture expressive, le jeu de rôle, la lecture des poèmes et des chansons constituent des leviers à mobiliser.

Enfin, la croyance en la valeur de la lecture à voix haute (80 % d'accord chez les enseignants de notre échantillon) ne se traduit pas en pratiques didactisées. La formation initiale et continue en didactique de l'oral et de la prosodie apparaît comme la condition préalable à toute transformation effective des pratiques de classe

Bibliographie

Bibliographie

I. OUVRAGES / ARTICLES

Abry, D., & Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique : Audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International.

Adelina, M. (2018). *La lecture magistrale de l'enseignant : Une lecture expressive favorisant la compréhension et l'interprétation ou une lecture influençant la réception ?* [Mémoire de Master, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, Académie de Besançon]

Ahmadi Salem Maamar, S. (2021). Le texte littéraire, un support didactique propice pour enseigner/apprendre le FLE en Algérie. *Le Journal Al-Shamel des Sciences Pédagogiques et Sociales*, 4(2), 947-964. <https://doi.org/10.54368/lsp.v4i2.108>

Benjamin, R. G., & Schwanenflugel, P. J. (2010). *Text complexity and oral reading prosody in young readers*. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388–404. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.4.2>

Belghini. (2024). *Les pratiques de classe et le développement des compétences de lecture et d'écriture chez les élèves de 2AM* [Mémoire de Master, Algérie].

Bensekrane, K., & Amara, A. (2020). L'évaluation des compétences orales en FLE au cycle moyen algérien. *Langue et Parole*, 8(2), 45-62. <https://asjp.cerist.dz/en/article/199122>

Bentekhici, N., Azzi, S., & Yousfi, D. (2018). L'apport de la prosodie à l'habileté phonétique. *Action Didactique*, 1(2), 105-122. <https://asjp.cerist.dz/en/article/82317>

BENTOLILA, Alain, CHEVALIER, Brigitte, et FALCOZ-VIGN, Danièle. *Théories et Pratiques : la lecture, Apprentissage, Évaluation, Perfectionnement*, Nathan, Paris, 1991.

Boughanem, R. (2021). Le texte littéraire en classe de FLE : Enjeux didactiques et pédagogiques. *Revue des Études Linguistiques*, 17(2), 75-92. <https://asjp.cerist.dz/en/article/181479>

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Daouadji, D. H. (2023). Les différents types de lecture pratiqués en classe de FLE en Algérie : Finalités, objectifs spécifiques, difficultés et solutions. *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels*, 1(2), 176-185. <https://asjp.cerist.dz/en/article/218/10/2/282795>

Danan, J. (2016). *Qu'est-ce que le performatif ?* Arles : Actes Sud-Papiers. (Collection : Apprendre)

De Toro, F. (1995). *Theatre semiotics: Text and staging in modern theatre* (p. 42). Toronto : University of Toronto Press.

Derbala, A. (2014). Les lectures à voix haute et silencieuse. *Éducation & Recherche*, 4(4), 41–45.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2007). *Lire le littéraire : Pour une didactique de la lecture littéraire* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : Histoire, théorie, pistes pour la classe* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Iser, W. (1985). *L'Acte de lecture : Théorie de l'effet esthétique* (E. Sznycer, Trad.). Bruxelles : Mardaga.

Kahlat, M., & Douhi, M. (2021). Dispositif didactique favorisant l'interprétation et la construction collective de significations des textes littéraires en classe de FLE. *Revue Internationale des Sciences Humaines et Sociales*, 8(3), 2054-2077. <https://asjp.cerist.dz/en/article/877/1/2/228772>

Ladd, D. R., & Morton, R. (1997). The perception of intonational emphasis: Continuous or categorical? *Journal of Phonetics*, 25(3), 313–327.

Logan, L. M., & Logan, V. G. (1980). *Creative communication: Teaching the language arts*. New York : McGraw-Hill.

Missoum, I. B., & Aït Djida, F. (2025). La prosodie dans la lecture fluide. *Langue et Cultures*, 6(1).

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC : National Institute of Child Health and Human Development.

Prior, S. M., & Welling, K. A. (2001). Read in your head: A Vygotskian analysis of the transition from oral to silent reading. *Reading Psychology*, 22(1), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/02702710121388>

Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension* (2e éd.). New York : Scholastic Teaching Resources.

Reyzabal, M.-V. (1994). La lecture à voix haute. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, (2), 83–86. <https://doi.org/10.4000/ries.4271>

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Zemoura, S. (2020). Des pistes pour l'exploitation du conte en classe de FLE. *Al-Mazhar*, 1(2), 339-348. <https://asjp.cerist.dz/en/article/928/1/2/23321>

II. MÉMOIRES ET THÈSES

JOSEPH DANAN, Absence et présence du texte théâtral, Arles, Actes Sud-Papiers, «Apprendre», 2018, 96

p.<https://scholar.google.com/scholar?q=Joseph+Danan+Qu%27est-ce+que+le+performatif>

Khoukhi, M. (2024-2025). *Les difficultés liées à la lecture chez les apprenants de la 1re année moyenne : Cas du collège Tokha Ibrahim - Ouargla* Mémoire de Master, Université Kasdi Merbah Ouargla .

III. DOCUMENT OFFICIEL

Ministère de l'Éducation nationale de la République algérienne démocratique et populaire. (2017). *Manuel de français : 2e Année Moyenne*. Alger : Office national des publications scolaires (ONPS) [ou éditeur officiel algérien].

Annexes

Liste des annexes

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux enseignants

Annexe 2 : Questionnaire destiné aux élèves

Annexe 3 : Grille d'évaluation quantitative

Annexe 4 : Texte « La légende d'Icare » (p. 119)

Annexe 5 : *Texte « La légende de Baddûr le Bédouin » (p. 121)*

Annexe 6 : une des Réponses des enseignants

Annexe 7 : une des Réponses des élèves

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux enseignants

Questionnaire destiné aux enseignants

Ce questionnaire vise à comprendre les pratiques, les choix méthodologiques et les difficultés liées à la lecture à voix haute en classe, afin d'orienter des réflexions pédagogiques et des améliorations possibles.

Modalités

- Durée approximative : 10 à 15 minutes
- Réponses anonymes

Cochez la ou les cases correspondant à votre réponse ou complétez les lignes (Autre / réponse ouverte).

1. Quelle méthode adoptez-vous pour la lecture à voix haute ?

- ☐ La lecture modèle par l'enseignant
- ☐ La lecture individuelle des élèves
- ☐ La lecture en groupe
- ☐ La lecture dialoguée

2. Quels supports utilisez-vous pour cette activité ?

- ☐ Manuel scolaire
- ☐ Tableau
- ☐ Enregistrement audio
- ☐ Vidéo
- ☐ Autres : _____

3. Pensez-vous que les textes littéraires proposés dans le programme encouragent les élèves à lire ?

- ☐ Oui
- ☐ Plutôt oui
- ☐ Plutôt non
- ☐ Non

4. Comment choisissez-vous le texte ?

- ☐ Selon la difficulté lexicale
- ☐ Selon l'intérêt des élèves pour le thème
- ☐ Selon le potentiel expressif (émotions, ponctuation riche)
- ☐ Autre : _____

5. Corrigez-vous les erreurs pendant la lecture ?

- ☐ Oui, immédiatement
- ☐ À la fin de la lecture
- ☐ Non

6. Quelles difficultés les élèves rencontrent-ils lors de l'activité de la lecture à voix haute ?

- ☐ Mauvaise prononciation
- ☐ Manque de fluidité
- ☐ Timidité et manque de confiance
- ☐ Difficulté de compréhension
- ☐ Autres : _____

7. Quelles solutions ou activités pédagogiques proposez-vous pour aider les élèves à obtenir de meilleures performances en lecture ? Réponse ouverte :

8. Pensez-vous que la lecture à voix haute améliore les compétences langagières chez les élèves de 2AM du cycle moyen ?

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ Pas du tout d'accord

9. Comment aidez-vous les élèves à acquérir les compétences supra-segmentales ?

- ☐ Par l'imitation de votre voix
- ☐ Par l'explication de la ponctuation expressive
- ☐ Par l'analyse des sentiments des personnages avant la lecture

- ☐ Autre : _____

10. Pensez-vous que la lecture silencieuse du texte permet aux élèves de diminuer le stress ?

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ Pas du tout d'accord

Annexe 2 : Questionnaire destiné aux élèves

Questionnaire destiné aux élèves

1. Pratiquez-vous la lecture à voix haute à la maison ?

- ☐ Oui
- ☐ Parfois
- ☐ Non

2. Comment vous sentez-vous lorsque vous devez lire un texte à voix haute ?

- ☐ Découragé(e)
- ☐ Stressé(e) ou inquiet(e)
- ☐ Motivé(e) et enthousiaste

3. Pensez-vous que lire à voix haute aide à mieux comprendre l'histoire ?

- ☐ Oui
- ☐ Beaucoup
- ☐ Pas vraiment

4. Arrivez-vous à lire un texte à voix haute sans faire d'hésitations ni de retours en arrière ?

- ☐ Souvent
- ☐ Rarement
- ☐ Toujours

5. Après avoir lu un texte à voix haute, ressentez-vous de la fierté et de la confiance en vous ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

6. Quand vous lisez à voix haute devant les autres, avez-vous l'impression de devenir plus courageux/courageuse ?

- ☐ Non
- ☐ Ça dépend
- ☐ Oui

7. Changez-vous le ton quand un personnage parle ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

8. Vous sentez-vous motivé(e) à lire quand le texte est un conte ou une fable ?

- ☐ Non
- ☐ Oui
- ☐ Ça m'est égal

9. La lecture à voix haute aide-t-elle à saisir le sens des mots ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

10. La lecture à voix haute vous aide-t-elle à mieux contrôler votre timidité devant la classe ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Annexe 3 : Grille d'évaluation quantitative

Tableau de la Grille d'évaluation quantitative

Élève	Fluidité (S1)	Fluidité (S2)	Prosodie (S1)	Prosodie (S2)	Vocabulaire (S1)	Vocabulaire (S2)
1	20 %	20 %	20 %	20 %	40 %	40 %
2	20 %	20 %	20 %	20 %	40 %	40 %
3	40 %	40 %	40 %	40 %	60 %	60 %
4	40 %	40 %	40 %	40 %	40 %	40 %

Annexe 4 : Texte « La légende d'Icare » (p. 119)

Note méthodologique : Les textes sont reproduits sous forme photographique à partir du manuel scolaire utilisé lors des séances d'observation. Il s'agit de la version didactique abrégée pour le niveau 2AM, non du conte intégral disponible dans la littérature jeunesse.

Nous écrivons une histoire légendaire

Je m'entraîne

1. Je lis le texte.

La légende d'Icare

Il y a très très longtemps, Icare et son père Dédale étaient retenus prisonniers en Crète. Ils ne pouvaient s'échapper ni par la voie des mers, ni par celle de la terre car ils étaient très surveillés par Minos, le roi de cette île.

Dédale eut alors l'idée d'inventer des ailes semblables à celles des oiseaux pour s'évader par la voie des airs (les avions n'existaient pas encore à cette époque !).

Pour réaliser son projet, il utilisa des plumes et de la cire.

Une fois l'invention terminée, Dédale mit en garde Icare. Il lui conseilla de ne pas s'approcher trop près de l'eau à cause de l'humidité ou du soleil à cause de la chaleur. Malheureusement, Icare n'écouta pas son père.

Il était tellement émerveillé de pouvoir voler qu'il monta haut.... très haut !

Il s'approcha trop près du soleil. La cire de ses ailes fondit. Il tomba dans la mer.

Légende tirée de la Mythologie grecque

2. Je complète le tableau.

Le lieu	Le(s) personnage(s)	L'objet de la légende	Le résultat
prisonniers en Crète	Icare et son père		il tomba dans la mer

3. Je choisis un titre à cette histoire.

- La naissance d'Icare
- La légende d'Icare
- Icare à la plage

4. Je réécris cette histoire. Je complète avec les mots suivants.

La cire - voler - légende - soleil - petit garçon - tomba - des ailes - le conseil

La légende d'Icare

Icare était un petit garçon grec. La légende dit qu'il a essayé de voler grâce à des ailes que son père lui avait fabriquées. Mais il n'a pas écouté le conseil de son père. Il s'approcha trop du soleil. La cire de ses ailes fondit. Il tomba dans la mer.

5. Je lis cette légende à mes camarades.

119

3
Projet

Annexe 5 : Texte « La légende de Baddûr le Bédouin » (p. 121)

Note méthodologique : Les textes sont reproduits sous forme photographique à partir du manuel scolaire utilisé lors des séances d'observation. Il s'agit de la version didactique abrégée pour le niveau 2AM, non du conte intégral disponible dans la littérature jeunesse.

Nous lisons avec plaisir

Je lis le texte

La légende de Baddûr le bédouin

Quelque part dans le Sahara, il y avait deux oasis. La première abritait une tribu de bédouins souriants qui faisaient la fête tous les soirs. Quand il n'y avait pas de fête ils en inventaient une ! Dans l'oasis voisine, vivaient les bédouins mélancoliques qui faisaient... la tête. Et quand ils n'avaient aucune raison de faire la tête, eh bien... ils en inventaient une ! Les bédouins souriants disposaient d'une source à eau limpide. Ils avaient installé un ingénieux système comportant un robinet d'arrêt. Les bédouins mélancoliques n'avaient pas de source dans leur oasis. Ils parcouraient de très longues distances sous le redoutable soleil pour se désaltérer, faire boire leurs bêtes et arroser leurs maigres cultures. Ils étaient malheureux. Parmi ces tristes bédouins, un jeune homme appelé Baddûr résolut un jour de faire changer cette situation. Il décida le soir même d'aller espionner la tribu des bédouins souriants. Il se rendit à l'oasis voisine. Il fut jaloux de voir les bédouins bavarder tranquillement près de leur source et un officiant ouvrir et fermer un objet magique appelé robinet. « C'est injuste », se dit Baddûr. De l'eau à domicile ! De l'eau qu'on peut arrêter quand on veut ! A la nuit tombée, il se faufila sans bruit jusqu'à la source. Il coupa le tuyau et repartit avec le robinet sans se soucier de l'eau qui coulait... Peu importe, il s'était emparé de l'objet miraculeux. De retour chez lui, il réveilla tous les habitants, promettant de l'eau potable. Ils n'avaient qu'à se munir d'un récipient et venir le rejoindre à la place des Têtes. Hélas ! du mystérieux robinet seules quelques gouttes coulèrent, puis... rien. Tout le monde retourna se coucher. « Il doit y avoir un détail qui m'échappe », se dit-il. Le lendemain, il retourna sur les lieux. Leur nouveau robinet fonctionne, contrairement au mien. » Il observa la scène de plus près : « Bon sang, à quoi sert un robinet sans tuyau... C'est bel et bien le tuyau qui fait tout ! » se dit-il. Il regagna l'oasis voisine et se cacha de nouveau jusqu'à ce qu'il n'y ait plus personne en vue puis il se faufila sans bruit jusqu'au nouveau robinet. Il trancha le tuyau un peu bas et repartit en toute hâte avec son ensemble « robinet plus bout de tuyau » sous le bras. De retour, il réveilla encore tout le monde, affirmant haut qu'on allait voir ce qu'on allait voir. Les bédouins tirés de leur sommeil ne virent pas grand-chose. C'est juste si le premier parvint à remplir un demi-gobelet d'eau (celle contenue dans le bout de tuyau). Puis l'eau refusa de couler. Cette fois, Baddûr ne dut son salut qu'à ses jambes : les villageois s'étaient mis à sa poursuite. Le chef de l'oasis l'expulsa du village.

Légende des bédouins

Je réponds aux questions.

- 1 De quoi parle-t-on dans ce texte ?
- 2 Comment étaient les habitants de cette région ?
- 3 Qui était Baddûr ? Que décida-t-il de faire un jour ?
- 4 Avec ma/mon camarade, je complète le tableau avec les mots du texte.

Informations	
Les habitants de la première oasis	Les habitants de la deuxième oasis
.....	

Je complète, puis j'écris dans mon cahier.

Dans la première oasis vivaient les Dans la deuxième, habitaient les

121

Annexe 06 : une des Réponses des enseignants

Questionnaire destiné aux enseignants

Intitulé de l'enquête:

Perception des enseignants sur la lecture à voix haute en classe.

Objectif:

Ce questionnaire vise à comprendre les pratiques, les choix méthodologiques et les difficultés liées à la lecture à voix haute en classe, afin d'orienter des réflexions pédagogiques et des améliorations possibles.

Modalités:

. Durée approximative: 10 à 15 minutes.

Réponses anonymes.

Cochez la ou les cases correspondant à votre réponse ou complétez les lignes (Autre) /
(réponse ouverte)

1. Quelle méthode adoptez - vous pour la lecture à voix haute ?

. La lecture modèle par l'enseignant ☒

. La lecture individuelle des élèves ☒

. La lecture en groupe

. La lecture dialoguée

2. Quelle supports utilisez-vous pour cette activité ?

. Manuel scolaire ☒

. Tableau ☒

. Enregistrement audio

. Vidéo

. Autres:

3. Pensez vous que les textes littéraires proposés dans le programme encouragent les élèves à lire ?

. Oui ()

. Plutôt oui ()

.Plutot non (X)

. Non ()

4. Comment choisissez-vous le texte ?

.Selon la difficulté lexicale

.Selon l'intérêt des élèves pour le thème X

.Selon le potentiel expressif(émotions, ponctuation riche)

.Autre:.....

5. Corrigez-vous les erreurs pendant la lecture ?

.Oui, immédiatement X

.A la fin de la lecture

.Non

6. Quelles difficultés les élèves rencontrent-ils lors de l'activité de la lecture à voix haute ?

.Mauvaise prononciation

.Manque de fluidité X

. Timidité et manque de confiance X

.Difficulté de compréhension

.Autres:.....

7. Quelles solutions ou activités pédagogiques proposez- vous pour aider les élèves à obtenir de meilleures performances lecture ?

Réponse ouverte:

Proposer aux élèves de faire une lecture
de n'importe quel sujet pendant
10 minutes chaque jour.

8. Pensez-vous que la lecture à voix haute améliore les compétences langagières chez les élèves de 2AM au cycle moyen ?

.Tout à fait d'accord (X)

.Plutot d'accord ()

.Plutot en désaccord ()

.Pas du tout d'accord ()

9. Comment aidez-vous les élèves à acquérir les compétences supra-segmentales?

. Par l'imitation de votre voix ☒

. Par l'explication de la ponctuation expressive

.Par l'analyse des sentiments des personnages avant la lecture

Autre:

10. Pensez-vous que la lecture silencieuse du texte permet qux élèves de diminuer le stress ?

.Tout à fait d'accord ☒

.Plutot d'accord ()

.Plutot en désaccord ()

.Pas du tout d'accord ()

Annexe 07 : une des Réponses des élèves

Questionnaire destiné aux élèves:

1. Pratiquez vous la lecture à voix haute à la maison ?
 .Oui ()
 .Parfois (✓)
 .Non ()
2. Comment vous sentez- vous lorsque vous devez lire un texte à voix haute ?
 . Découragé (✓)
 . Stressé ou inquiet ()
 . Motivé et enthousiaste ()
3. Pensez vous que lire à voix haute aide à mieux comprendre l'histoire ?
 . Oui ()
 . Beaucoup (✓)
 . Pas vraiment ()
4. Arrivez-vous à lire un texte à voix haute sans faire d'hésitation ou retour en arrière ?
 . Souvent ()
 . Rarement ()
 . Toujours (✓)
5. Après avoir lu un texte à voix haute, ressentez-vous de la fierté et de la confiance en vous ?
 . Oui (✓)
 . Non ()
6. Quand vous lisez à voix haute devant les autres, avez-vous l'impression de devenir plus courageux ?
 . Non ()
 . ça dépend (✓)
 . Oui ()
7. Changez-vous le ton quand un personnage parle ?
 . Oui ()
 . Non (✓)
8. Vous sentez-vous motivé à lire quand le texte est un conte ou une fable ?
 . Non ()

. Oui (✓)

. ça m'est égal (X)

9. La lecture à voix haute vous aide-t-elle à saisir le sens des mots ?

. Oui (✓)

. Non ()

10. La lecture à voix haute vous aide-t-elle à mieux contrôler votre timidité
devant la classe ?

. Oui (✓)

. Non ()

11. Qu'aimes-tu ou n'aimes-tu pas dans la lecture à voix haute ?

... Oui ...

Résumé

La lecture à voix haute de textes littéraires constitue une pratique pédagogique observée en classe de 2AM qui coexiste avec plusieurs dimensions du développement langagier chez les élèves. Cette étude décrit les pratiques effectives de lecture à voix haute et analyse leurs co-occurrences avec les compétences langagières orales des élèves, notamment la maîtrise de la syntaxe, de la ponctuation et de la prosodie. Cette activité engage leur concentration, leur mémoire et leur compréhension du texte, tout en stimulant les processus cognitifs liés à la communication verbale. Par ailleurs, les pratiques observées de lecture à voix haute sont associées à des niveaux variables de confiance en soi et de timidité à l'oral.

Cette activité engage leur concentration, leur mémoire et leur compréhension du texte, tout en stimulant les processus cognitifs liés à la communication verbale. Par ailleurs, la lecture à voix haute peut encourager la confiance en soi, réduire la timidité et favoriser une meilleure maîtrise de l'expression orale. Elle joue également un rôle social en créant un moment de partage autour du texte.

Axes de recherche possibles :

- Caractérisation de la fluidité et de la compréhension orale. Étudier comment les pratiques de lecture à voix haute coexistent avec la reconnaissance rapide des mots, la fluidité de lecture et l'accès au sens du texte.
- Description de l'expression orale et de la confiance. Analyser les pratiques de lecture à voix haute et leurs co-occurrences avec l'intonation, la modulation de la voix, ainsi qu'avec la confiance et la prise de parole des élèves en classe.

Mots-clés : Texte littéraire, Lecture à voix haute, Expression orale, Compréhension orale, Fluidité.

Abstract

Reading aloud literary texts is a pedagogical practice observed in 2AM classrooms that coexists with multiple dimensions of language development in students. This study describes the effective practices of reading aloud and analyzes their co-occurrences with students' oral language skills, particularly the mastery of syntax, punctuation, and prosody. This activity engages their concentration, memory, and text comprehension, while stimulating the cognitive processes involved in verbal communication. Furthermore, the observed practices of reading aloud are associated with varying levels of self-confidence and shyness in oral expression. It also plays a social role by creating a shared moment around the text.

Possible research axes:

- Characterization of fluency and oral comprehension. Investigating how reading aloud practices coexist with rapid word recognition, reading fluency, and access to text meaning.
- Description of oral expression and confidence. Analyzing reading aloud practices and their co-occurrences with intonation, voice modulation, as well as with students' confidence and speaking up in class.

Keywords: Literary text, Reading aloud, Oral expression, Oral comprehension, Fluency.

الملخص

تُعد قراءة النصوص الأدبية بصوت عالٍ ممارسة تربوية يتم ملاحظتها في قسم السنة الثانية متوسط وتتعايش مع عدة أبعاد من التطور اللغوي لدى التلاميذ. تصف هذه الدراسة الممارسات الفعلية للقراءة الجهرية وتحلل توائُمها مع المهارات اللغوية الشفهية للتلاميذ، ولا سيما إتقان الصياغة والترقيم والنبرة. تتطلب هذه النشاط تركيزهم وذاكرتهم وفهمهم للنص، مع تحفيز العمليات المعرفية المرتبطة بالتواصل اللفظي. فضلاً عن ذلك، يمكن أن تشجع القراءة الجهرية على الثقة بالنفس، وتقليل الخجل، وتعزيز إتقان التعبير الشفهي. كما تلعب دوراً اجتماعياً من خلال خلق لحظة تبادل حول النص.

محاور بحثية ممكنة

:

توصيف الطلاقة والفهم الشفهي : دراسة كيفية تعايش ممارسات القراءة الجهرية مع التعرف السريع على الكلمات، وطلاقة القراءة، والوصول إلى معنى النص

توصيف التعبير الشفهي والثقة : تحليل ممارسات القراءة الجهرية وتوائُمها مع النبرة، وتعديل الصوت، وكذلك مع ثقة التلاميذ ومشاركاتهم في الكلام داخل الفصل

القراءة الجهرية كرافعة تربوية شاملة : استكشاف دور هذه الممارسة في الحد من التفاوت في الوصول إلى المهارات الشفهية

الكلمات المفتاحية : النص الأدبي، القراءة الجهرية، التعبير الشفهي، الفهم الشفهي، الطلاقة