Journal of Social Science Development 18(2). september.2026 (117-128) | ISSN: 1112-9212/ EISSN 2602-5043

L'impact de la lecture expressive à voix haute sur la fluidité et la prosodie orale en FLE : une étude expérimentale auprès d'étudiants de première année FLE à l'université de Saida.

Makhlouf Lilya[1], Aouchiche Ait Yala Ouardia [2]
1-Université de Saida Dr Moulay Tahar - Algérie
2- Université de Saida Dr Moulay Tahar - Algérie

Received: 14 April 2026 ; **Accepted:** 18 September 2026 ; **Published:** 30 September 2026

Résumé : Cette enquête quasi-expérimentale, menée au premier semestre 2024-2025 auprès de 40 étudiants de première année FLE à l'université de Saida Dr Moulay Tahar, teste l'effet de la lecture expressive à voix haute sur la fluidité orale. Pour « raconter un événement triste », le Groupe 1 (expérimental, 21 étudiants) s'entraîne sur 3 textes émouvants à haute voix avant leur récit personnel, tandis que le Groupe 2 (témoin, 19 étudiants) suit un cours théorique de narration ; les rôles s'inversent pour la mémorisation d'un poème, où le Groupe 2 lit des poèmes préparatoires avant d'en apprendre un choisi et le Groupe 1 reçoit la théorie. Les analyses des productions orales via le logiciel Praat montrent que la lecture à voix haute a permis à chaque groupe expérimental d'améliorer sa prononciation, son rythme et son expressivité.

Mots-clés : français langue étrangère ; lecture expressive ; lecture à haute voix ; prononciation ; fluidité orale.

Abstract: This quasi-experimental study, conducted in the first semester of 2024-2025 with 40 first-year FLE students at the University of Saida Dr Moulay Tahar, tests the effect of expressive reading aloud on oral fluency. To 'recount a sad event', Group 1 (experimental, 21 students) practises reading three moving texts aloud before recounting their own personal story, while Group 2 (control, 19 students) follows a theoretical course on storytelling; the roles are reversed for memorising a poem, with Group 2 reading preparatory poems before learning a chosen one and Group 1 receiving the theory. Analyses of oral productions using Praat software show that reading aloud enabled each experimental group to improve their pronunciation, rhythm and expressiveness.

Keywords: French as a foreign language; expressive reading; reading aloud; pronunciation; oral fluency.

I. Introduction:

La lecture en classe de français langue étrangère (FLE) se restreint souvent à la compréhension écrite ou à la production écrite, marginalisant la dimension orale, alors même que, dans les pratiques ordinaires, on considère souvent qu'un "bon lecteur" est avant tout celui qu'on aime écouter lire.

Cette dichotomie s'observe dans les contextes pédagogiques où la lecture à haute voix précède la compréhension, comme l'illustrent Urquhart et Weir (1998, p. 17) rapportant l'anecdote d'un enseignant face à un « très bon lecteur » manquant de compréhension, ainsi, la lecture à haute voix est souvent réduite à un exercice phonatoire (déchiffrage audible) au service ultérieur de la compréhension écrite, plutôt qu'un acte intégré où l'oralité enrichit la compréhension mutuellement.

* Corresponding author, e-mail: lilya.makhlouf@outlook.com

En privilégiant systématiquement l'écrit, on laisse de côté un travail patient sur la prosodie, pourtant nécessaire pour que la parole puisse sonner "vraiment" française aux oreilles des interlocuteurs, particulièrement chez les apprenants arabophones confrontés aux interférences L1 (Cuq & Gruca, 2002, p. 235). Elle explique également la rareté des travaux liant lecture à voix haute et compétences orales spontanées (Soleiman, 2021 ; Khenniche, 2022).

Malgré la prégnance des approches communicatives interactives dans l'enseignement du français, la fluidité prosodique demeure insuffisamment développée chez les étudiants du département de Saïda. Celle-ci est fréquemment entravée par des hésitations rythmiques et une expressivité restreinte, témoignant d'un déficit dans l'automatisation des schémas expressifs pourtant essentiels à une oralité authentique.

Dans le cadre de cet article, nous formulons l'hypothèse que la lecture à voix haute constitue une activité insuffisamment valorisée dans l'acquisition des compétences orales en français langue étrangère (FLE). Dès lors, la problématique posée est la suivante : dans quelle mesure la lecture à voix haute peut-elle constituer un levier efficace pour dépasser ces contraintes, en facilitant un transfert1 déterminant vers la production d'un discours spontané et fluide ?

Cette recherche quasi-expérimentale vise à tester empiriquement cette hypothèse, contribuant au renouvellement de la didactique du FLE en contextes arabophones.

I.1. L'impact de la lecture à haute voix répétée sur la fluidité orale en L2 :

Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère (2003, p. 154) évoque parmi d'autres pratiques la lecture à haute voix : « Les activités pratiquées sont diverses : elles visent essentiellement le développement de la connaissance de la langue étrangère en tant que telle. On fait de l'explication littérale des mots ; on traduit les textes, on les mémorise, on les récite à haute voix, on les utilise comme point d'appui pour l'entraînement à la prononciation ».

Nous constatons que cette source met ainsi en lumière une activité qui, de nos jours, tend à disparaître des manuels modernes d'apprentissage des langues[2]. On le voit bien dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001, p. 80), qui la juge peu adaptée à une pédagogie centrée sur la communication : les routines trop mécaniques, comme répéter inlassablement, dicter, lire à voix haute ou transcrire phonétiquement, passent pour artificielles, avec des retours négatifs qu'on préfère éviter dans un enseignement vivant et interactif.

Malgré cette mise à l'écart apparente dans les cadres officiels et les manuels contemporains, qui privilégient une oralité spontanée et interactive, la lecture à haute voix répétée mérite d'être réexaminée de près, car des travaux montrent qu'elle peut être réinvestie dans l'enseignement de l'oral (Bouchard, 2020). C'est dans cet esprit que cet article explore ses vertus spécifiques en FLE.

Dans notre perspective, la lecture à haute voix répétée constitue un levier intéressant pour travailler la fluidité orale en langue seconde, les avancées en didactique du FLE soulignent que cette pratique prépare l'apprenant à une oralité plus spontanée, en développant notamment sa capacité à anticiper les mots et à lire par groupes syntaxiques, ce que l'on obtient rarement avec des exercices plus décontextualisés, notamment en français langue étrangère (FLE).

[1] Bien que décisif, ce mécanisme ne saurait occulter l'apport complémentaire d'autres facteurs, tels que les interactions communicatives, les exercices de reformulation ou les feedbacks individualisés, qui concourent ensemble à une oralité authentique.

[2] Dans cette recherche, nous nous intéressons spécifiquement à l'apprentissage des langues en contexte universitaire.

Cette pratique consiste à faire lire plusieurs fois un même texte à voix haute, permettant à l'apprenant de gagner en automatisation du décodage des mots, mais aussi en maîtrise prosodique. Effectivement, la répétition soutient la consolidation des compétences segmentales et suprasegmentales, telles que la prononciation, le rythme, l'intonation et la segmentation syntaxique, éléments indispensables à une production orale fluide et naturelle (Ros-Dupont, s. d.). En contexte francophone, l'accent est mis sur l'expressivité et le respect des groupes rythmiques, ce qui contribue à une meilleure lisibilité et compréhension du discours oral chez l'apprenant. Cette approche favorise également la réduction des hésitations et des pauses défavorables qui caractérisent souvent la parole non automatisée en L2.

Des recherches empiriques menées sur des populations d'apprenants de langues secondes soulignent que la lecture à voix haute répétée améliore significativement la vitesse de lecture, la précision lexicale et la fluidité rythmique. Une étude auprès d'étudiants japonais en anglais L2 met en évidence que les groupes pratiquant la lecture orale répétée montrent des progrès notables en termes de débit verbal et d'intelligibilité, surpassant les groupes soumis uniquement à des lectures chronométrées (Shimono, 2019). Ces résultats sont renforcés par des enquêtes récentes montrant que l'intégration en classe de lectures répétées, parfois combinées à des activités chorales ou de lecture à deux voix, permet de renforcer l'habileté à lire avec expression, diminuant ainsi l'appréhension à l'oral et renforçant la confiance linguistique des apprenants (Lauzon, 2014). En contexte FLE, la fluidité ne se limite pas à la rapidité ; elle englobe la capacité à segmenter le discours en unités de sens, restituer une intonation adaptée, et en somme faire entendre la langue comme un véhicule vivant et expressif.

Par ailleurs, cette pratique exerce un effet perceptible sur le plan affectif et motivationnel. Les apprenants rapportent que la répétition sécurise leur prise de parole grâce à un travail progressif sur un texte familier (Aouchiche Ait-Yala, 2025), en atténuant la peur de l'erreur et améliorant l'auto-évaluation. Cette dimension psychologique est un atout pédagogique qui encourage l'engagement des élèves, en rendant l'activité à la fois accessible et gratifiante (Lauzon, 2014). Ce bénéfice s'inscrit dans une vision holistique de l'apprentissage d’une langue seconde, où la dimension affective joue un rôle important dans la réussite des interactions orales. Les retours positifs valorisent également une pédagogie différenciée où les textes sélectionnés sont adaptés au niveau et aux intérêts des apprenants, améliorant ainsi la pertinence de la lecture répétée.

Enfin, la lecture à voix haute répétée est une pratique complémentaire aux approches traditionnelles d'enseignement oral, telle que la répétition de phrases isolées ou les exercices d'articulation. En effet, la lecture répétée mobilise un ensemble de compétences intégrées : reconnaissance écrite, mémoire phonologique et production orale. Les avancées en didactique du FLE soulignent que cette pratique prépare l'apprenant à une oralité plus spontanée, en développant notamment sa capacité à anticiper les mots et à lire par groupes syntaxiques, ce que l’on obtient rarement avec des exercices plus décontextualisés (Ros-Dupont, s. d.). Cette méthode s'adapte aux divers profils d'apprenants, offre une progression mesurable et peut s'insérer dans des séquences hybrides mêlant lecture individuelle, en duo, et correction formative collective.

2. Méthode et outils :

2.1 Contexte et participants

Cette étude quasi-expérimentale examine l'effet de la lecture à haute voix sur l'aisance orale chez des étudiants de première année en français langue étrangère (FLE).

L'aisance orale désigne la capacité à parler français de manière fluide, expressive et confiante, mesurée par vitesse d'articulation, réduction des pauses et variation prosodique émotionnelle.

Les 40 étudiants provenaient de deux groupes-classes préexistants formés par l'administration de l'université de Saida Dr Moulay Tahar de Saïda.

Le Groupe 1 (21 étudiants : 12 filles, 9 garçons ; âge moyen 19,2 ans) a servi de groupe expérimental pour l'activité 1 « Raconter un événement triste". Le Groupe 2 (19 étudiants : 11 filles, 8 garçons ; âge moyen 19,2 ans) a servi de groupe témoin. Équivalence initiale confirmée par pré-test oral identique entre les deux groupes.

2.2. Outil d'analyse des productions orales

2.2.1 Logiciel gratuit utilisé : Praat

Praat est un logiciel open-source gratuit spécialisé en phonétique acoustique, développé par Paul Boersma et David Weenink (Université d'Amsterdam). Téléchargeable sur praat.org, il analyse les enregistrements WAV/MP3 des post-tests.

Après les trois séances, les étudiants des deux groupes ont raconté leur histoire personnelle triste (thème "perte d'un proche"). Ces productions orales (3-5 min chacune) ont été enregistrées directement via un microphone USB branché à un ordinateur, avec Audacity pour capture initiale (normalisation volume, export WAV 44kHz). Praat importe ensuite les fichiers pour extraction automatique : hauteur fondamentale F0 (expressivité), pauses/silences (>1s fluidité), syllabes/minute (vitesse), spectrogrammes.

Concrètement, nous avons suivi un protocole simple : ouvrir le fichier dans Praat, afficher le signal et le spectrogramme, extraire la hauteur (pitch), l'intensité et les segments de silence, puis exporter les mesures dans un tableau Excel pour analyse statistique. Les codages manuels complémentaires ont été réalisés par deux évaluateurs ; l'indice de cohérence inter-juges (ICC) s'établit à 0,92.

2.3 Procédure du cours

2.3.1 Groupe expérimental

Chaque étudiant du groupe expérimental a suivi un entraînement intensif de lecture à haute voix avant de raconter sa triste histoire personnelle. Cet entraînement s'est déroulé sur trois séances distinctes d'1 h 30 chacune, utilisant trois textes narratifs authentiques différents de 150 à 200 mots chacun, tous centrés sur des thèmes de tristesse (deuil familial, séparation affective, perte amicale).

Séance 1 : les étudiants ont lu à voix haute un extrait adapté de Maupassant portant sur un deuil familial. L'enseignante a commencé par proposer une lecture modèle, en mettant en évidence une intonation descendante afin de traduire la tristesse, ainsi que des pauses aux virgules et aux points-virgules. La classe a ensuite procédé à deux lectures chorales, avant un passage à la lecture individuelle d'environ cinq minutes par étudiant. Pendant cette phase, l'enseignante circulait entre les apprenants et intervenait ponctuellement pour corriger la prononciation, en particulier celle des voyelles nasales, souvent difficiles pour des locuteurs arabophones.

Séance 2 : Deuxième texte, un témoignage inspiré d'Annie Ernaux sur une séparation douloureuse. L'accent a été mis sur les pauses rythmiques emphatiques après les connecteurs comme *soudain* ou *alors que*, et la variation de volume vocal pour marquer l'émotion croissante. Par exemple, après *soudain, elle comprit*, les étudiants marquaient une pause pour souligner le choc émotionnel ; après *alors que les larmes coulaient*, ils accentuaient le volume descendant pour exprimer la résignation. Même séquence :

modélisation par l'enseignante (3 minutes) où l'enseignante lisait le texte entier en exagérant ces effets, lectures individuelles (5 minutes/étudiant) avec correction collective sur la liaison des sons. L'enseignante relevait notamment l'absence de liaison dans "les années" et intervenait sur les difficultés articulatoires récurrentes observées chez les apprenants.

Séance 3 : Troisième texte, un récit anonyme contemporain sur la perte d'un ami. Focus sur l'expressivité globale : nasales renforcées, accélérations rythmiques au climax émotionnel, et intonation finale descendante. La procédure restait identique, mais avec un exercice supplémentaire de reformulation libre (1 minute après lecture) pour transférer les prosodies apprises vers un discours spontané. Chaque étudiant passait ainsi 15 minutes au total en lecture individuelle sur les trois séances.

À aucun moment les étudiants n'ont raconté leur propre histoire pendant l'entraînement ; l'objectif était exclusivement l'appropriation prosodique et émotionnelle via la lecture expressive guidée. Les textes étaient projetés (pas distribués pour éviter la mémorisation), et aucun enregistrement n'était fait pendant la préparation.

2.3.2 Groupe témoin

Le groupe témoin a suivi trois séances orales de 1h30 chacune préparant spécifiquement au récit d'histoires personnelles au passé, sans aucune lecture à haute voix. Les activités utilisées étaient écoute, discussion et jeux oraux pour développer la fluidité et la structure narrative.

Séance 1

Écoute et reformulation simple

L'enseignante diffusait trois écoutes courtes (2 min chacune) d'histoires tristes neutres (perte d'un objet, dispute entre amis, déplacement forcé). Phases : (1) Écoute silencieuse ; (2) Questions globales (Qu'est-*ce qui arrive ? Pourquoi triste ?*) ; (3) Reformulation en binômes (Il *a perdu son chien et il était triste)*2 min/paire ; (4) Chaîne orale : chaque étudiant reformule une phrase de son voisin ; (5) Vocabulaire émotion passée (j'étais *triste, j'ai pleuré*) mimé et répété en chœur. Pas de texte écrit ni lecture.

Séance 2

Phase 1 : Jeu « Raconte en 5 mots » (30 minutes)

L'enseignante commence par modéliser au tableau : écrit 5 mots simples au passé (Perdu. Chien. Pleurer. Chercher. Retrouvé.) et raconte oralement une mini-histoire : " J'ai perdu mon chien. J'ai pleuré. Je l'ai cherché partout. Enfin, je l'ai retrouvé." (20 secondes).

Les étudiants travaillent en groupes de 4. L'enseignante distribue des cartes papier préparées avec 3 mots neutres aléatoires par carte (exemples : pluie, ami, partir ; sac, école, oublier ; famille, voyage, fatigué). Chaque étudiant tire une carte comportant trois mots neutres aléatoires (par exemple : *pluie, ami, partir* ; *sac, école, oublier* ; *famille, voyage, fatigué*) et construit oralement une courte histoire en intégrant ces trois mots ainsi que deux connecteurs de son choix, tels que *puis* ou *soudain.*

Rotation rapide : chaque étudiant raconte à son groupe (30 secondes max), groupe vote le plus créatif (pouces levées). 8 tours par étudiant = 4 minutes de production orale chacun. Erreurs grammaticales ignorées, focus fluidité.

Phase 2 : Frise orale collective au tableau (20 minutes)

Transition : l'enseignante dessine au tableau une frise horizontale simple : Début → Problème → Fin. Classe entière construite une histoire collective sur le thème "un problème quotidien".

Chaque étudiant se lève à tour de rôle (aléatoire par numéro matricule) et ajoute une phrase courte dans une case. Exemples :

- Début : " Hier matin, j'ai pris mon sac."
- Problème : " Mon problème : j'ai perdu mon sac à l'école."
- Fin : " Finalement, un ami l'a retrouvé."

Frise complète en 19 phrases (1 par étudiant). L'enseignante reformule collectivement si blocage (Ajoute "soudain" pour le problème). Résultat : histoire cohérente projetée pour la mémorisation visuelle des structures.

Phase 3 : Jeu "Complète mon histoire" en cercles (40 minutes)

Classe forme 4 cercles de 4-5 étudiants. Règle : un commence une histoire personnelle neutre au passé avec une phrase simple (Hier, j'ai marché dans la rue), le suivant doit ajouter une phrase en utilisant un connecteur obligatoire (et soudain il pleuvait), le troisième continue (puis j'ai couru à la maison), etc. jusqu'à 5 phrases par histoire.

Focus connecteurs oraux listés au tableau et répétés en chœur avant : puis, soudain, après, quand, parce que. Chaque cercle produit 3 histoires complètes (15 minutes). Rotation : changer de cercle pour nouveau départ. Retour en binôme: " Ta phrase était bonne parce que...". L'enseignante circule, note connecteurs utilisés.

Débriefing final (10 minutes)

Tour rapide : chaque étudiant indique le connecteur qu'il préfère (Mon préféré : soudain). Compteur total de phrases produites (environ 150). Devoir : préparer mentalement "mon histoire triste en 5 phrases" sans écrire.

Durée totale 1h30 équilibrée : 50% production individuelle, 30% collectif, 20% interaction. Préparez spécifiquement le post-test sans imitation prosodique.

Séance 3 :

Préparation finale au post-test via des récits courts structurés en binômes, avec retour en binôme et défis collectifs. Focus : raconter une histoire personnelle de perte d'un proche en 1 minute maximum, organisée par grille simple.

Phase 1 : Modélisation et grille orale (15 minutes)

L'enseignante raconte d'abord son propre modèle sur la perte d'un proche (histoire personnelle neutre, ex. : " Quand j'étais adolescent, ma grand-mère est partie. Elle était malade depuis longtemps. J'ai pleuré beaucoup. Finalement, la famille s'est réunie pour se souvenir d'elle." - 60 secondes exactement). Ensuite, projette une grille orale simple au tableau/vidéoprojecteur :

Guide de questions	Réponse
Qui ?	Ma grand-mère, moi
Quoi ?	Perte d'un proche
Quand ?	Il y a deux ans
Pourquoi l'histoire est triste ?	Elle m'a élevée seule
Comment l'histoire se termine-t-elle ?	La famille s'est soutenue

Phase 2 : Récits en binômes avec retour du partenaire (30 minutes)

Les étudiants forment des binômes aléatoires (tirages numéros). Chaque paire dispose de 2 minutes : Étudiant A raconte son histoire de perte d'un proche en suivant exactement la grille (1 minute max), Étudiant B écoute et note sur fiche :

- 1 point fort (ex. : Parle plus fort, c'est clair)
- 1 conseil (ex. : "Ajoute 'soudain' pour le problème)

Inversion : Étudiant B raconte, A note. Rotation rapide : 4 binômes différents par étudiant (changement partenaire toutes les 2 minutes). Production orale totale : 8 minutes par étudiant. L'enseignante circulait, validait les feedbacks sans corriger la grammaire/prosodie.

Phase 3 : Discussion collective "Qu'est-ce qui rend une histoire intéressante?" (20 minutes)

Tour de table complet (chaque étudiant parle 30 secondes max) : l'enseignante pose la question, note les réponses au tableau. Exemples attendus :

- Commencer par 'quand ma tante est partie' donne envie d'écouter.
- Dire 'soudain' surprend l'auditeur.
- Finir par 'finalement' donne satisfaction.

Synthèse enseignante : 3 règles d'or projetées (Structure *claire* + *connecteurs* + *émotion finale*).

Phase 4 : Mini-défi « Raconte à 3 » (20 minutes)

Classe forme 6 trios. Règle : Étudiant 1 commence avec « Qui/Quoi/Quand » (20s), Étudiant 2 ajoute « Pourquoi triste » (20s), Étudiant 3 conclut « Comment se termine l'histoire » (20s). Chaque trio produit 3 histoires complètes (9 minutes). Rotation : trio changeur. Appliquer directement la grille + connecteurs appris. Trios votent histoire préférée (applaudissements).

Débriefing et devoir (5 minutes)

L'enseignante compte : "Combien de récits produits aujourd'hui ? (Environ 50)". Post-test de rappel J14. Devoir optionnel : enregistrer chez soi "mon histoire de perte d'un proche en 1 minute" sur téléphone (non noté, pour pratique personnelle).

Durée totale 1h30 : 40% production encadrée, 30% feedback binôme, 20% réflexion collective, 10% défis ludiques. Préparez spécifiquement le post-test (récit autonome 3-5 min) via pratique extensive sans imitation prosodique.

3. Tableau comparatif des récits post-test

Le tableau ci-dessous résume l'analyse des 40 productions orales faite à l'aide du logiciel Praat .

Indicateur (récit post-test)	**Groupe 1 Lecture expressive (n=21)**	**Groupe 2 Activités orales (n=19)**	**Différence (%)**	**p-valeur (ANCOVA)**
Vitesse (syllabes/min)	112 (±12)	85 (±11)	+32%	p=0,002
Pauses >1s (% temps parole)	14% (±4%)	24% (±6%)	-42%	p=0,001
Variation F0 (Hz, expressivité)	128 (±18)	92 (±15)	+39%	p<0,001
Intensité moyenne (dB)	68 (±3)	63 (±4)	+8%	p=0,045
Confiance perçue (grille 1-5)	4,2 (±0,6)	3,1 (±0,7)	+36%	p=0,003

4. Discussion :

- **Supériorité prosodique de la lecture expressive : fondements théoriques**

Les mesures obtenues à partir de Praat montrent des différences nettes en faveur du groupe ayant bénéficié de la lecture expressive (G1). Les spectrogrammes et les courbes de hauteur laissent apparaître un transfert des schémas prosodiques travaillés en lecture vers le récit spontané. Ces résultats sont cohérents avec le modèle de Levelt (1989) appliqué au FLE, où la planification phonétique et prosodique joue un rôle déterminant dans la fluidité perçue.

- **Dissection quantitative des indicateurs : vitesse et fluidité**

La vitesse articulatoire moyenne de 112 syllabes par minute pour le groupe 1, contre 85 pour le groupe 2, ne renvoie pas seulement au fait de « parler plus vite ». L'analyse des enregistrements avec Praat montre aussi une diminution nette des micro-pauses hésitatives et des fillers chez les étudiants ayant pratiqué la lecture expressive, au profit de silences plus structurés, souvent placés après les virgules ou aux frontières syntaxiques. Cette organisation rythmique, travaillée pendant les séances (pauses marquées après des connecteurs comme *soudain* ou *alors*), donne au récit une forme de continuité et de lisibilité qui facilite l'écoute en interaction. À l'inverse, le groupe 2 présente davantage de pauses longues et hésitantes (par exemple « j'ai… euh… perdu mon oncle »), ce qui laisse penser que l'attention reste surtout centrée sur la construction du contenu plutôt que sur la mise en voix. L'analyse statistique (ANCOVA, $F=12,4$; $p=0,002$) confirme que la différence de débit observée entre les deux groupes peut être attribuée à l'intervention. Ce résultat s'inscrit dans la continuité de travaux qui associent lecture répétée et amélioration de la fluidité en L2.

- **Expressivité émotionnelle**

L'indicateur lié à la variation mélodique (F0) apporte un éclairage important sur l'expressivité émotionnelle atteinte par les apprenants. Le groupe ayant travaillé la lecture expressive présente une amplitude moyenne de 128 Hz, nettement supérieure à celle du groupe témoin (92 Hz). L'examen segmenté des productions montre que cette amplitude se manifeste particulièrement dans les passages évoquant le moment de la perte, où les étudiants du groupe 1 adoptent de façon régulière une intonation descendante et plus marquée – un schéma prosodique fréquemment travaillé lors des lectures guidées. Les spectrogrammes affichent alors des contours en pente douce, associés à une intensité légèrement renforcée, signes d'une mise en voix plus contrôlée et plus engageante.

À l'inverse, les productions du groupe 2 restent globalement plus monotones : la variation de F0 demeure faible, malgré un emploi parfois pertinent de connecteurs narratifs (*puis*, *soudain*). Cette relative neutralité prosodique suggère que les activités narratives centrées sur la structure du récit n'ont pas suffi à induire une modulation expressive comparable.

La différence observée dans la variation mélodique est statistiquement significative (ANOVA segmentaire : $F = 18,7$; $p < 0,001$) et rejoint les constats d'études antérieures sur la difficulté des apprenants arabophones à ajuster leur intonation dans une langue à rythme syllabique comme le français (Touati, 2011). Elle montre surtout que l'entraînement prosodique par la lecture expressive offre un cadre sécurisé où l'apprenant peut expérimenter des contours mélodiques plus marqués, avant de les réinvestir dans son discours spontané.

5. Procédure du cours (enquête 2) :

5.1 Groupe expérimental

Chaque étudiant du Groupe 2 (n=19, désormais expérimental) a suivi un entraînement intensif de lecture expressive à haute voix avant de réciter son poème personnel appris. Cet entraînement s'est déroulé sur trois séances distinctes de 1h30 chacune, utilisant trois poèmes français emblématiques centrés sur des thèmes émotionnels intenses : *Demain, dès l'aube* (Victor Hugo), *Le déserteur* (anti-guerre, Boris Vian) et *Il pleure dans mon cœur* (Paul Verlaine). Les poèmes, projetés au vidéoprojecteur (150-200 mots chacun).

Séance 1 : *Demain, dès l'aube* (Hugo). L'enseignante modélise la récitation en travaillant l'intonation, les pauses expressives et la progression rythmique du poème. Lecture en chœur (trois passages complets), puis individuelle (5 minutes/étudiant) avec corrections immédiates sur les diphtongues (/wa/, /ɛ̃/) et liaisons nasales. Focus : mélancolie résolue par accélération finale.

Séance 2 : *Le déserteur* (Vian). Accent sur le contraste prosodique : variations intonatives entre les couplets et les passages les plus affirmatifs, pauses emphatiques et travail du rythme. Reformulation libre (1 minute) pour transférer l'ironie vers l'expression personnelle.

Séance 3 : *Il pleure dans mon cœur (Verlaine). Priorité à l'expressivité : variation mélodique, gestion des silences et décélération finale*. Procédure identique, enrichie d'exercice gestuel synchronisé (mains évoquant la pluie). Chaque étudiant totalise 15 minutes de lecture individuelle sur les trois séances, internalisant des contours poétiques sans jamais réciter son propre poème pendant la préparation

5.2 Groupe 1 témoin (même période)

Le Groupe 1 (n=21) a suivi trois séances théoriques de 1h30 sur la poétique française, sans pratique orale expressive. Activités : analyse structurale (mètre, rime, figures), schémas diagrammes au tableau, quiz écrit sur les Symbolistes/Parnassiens.

Séance 1 : Théorie Hugolienne. Exposé magistral (45 minutes) : romantisme, strophe hugolienne (alexandrins croisés), thème du deuil. Schéma au tableau : rime AABB, anacoluthes. Quiz écrit (10 questions : « Quelle figure domine *Demain, dès l'aube* ? »). Discussion passive : élèves notent, sans récitation.

Séance 2 : *Le Déserteur* de Boris Vian. Analyse textuelle : ironie, refrain anaphorique, rythme binaire/martial. Diagrammes rythmiques au tableau (distiques 8 syllabes, refrain 12). Exercice écrit : identifier 5 figures dans *Le déserteur*. Synthèse collective muette : les élèves lèvent la main pour valider les réponses professorales.

Séance 3 : Verlaine symboliste. Exposé : synesthésie, assonances pluviales, mètre impair. Tableau : contours prosodiques théoriques (F0 théorique bande dessinée). Quiz final écrit (rimes richesses, allitérations). Devoir : mémoriser poème personnel à domicile sans guidance prosodique.

Post-test commun : Récitation individuelle enregistrée (1-2 minutes) du poème personnel appris, analysé via Praat (vitesse syllabique, pauses >1s, variation F0, intensité expressive). Grille Likert auto-efficacité post-performance.

5.3 Tableau comparatif des récitations post-test

Indicateur	**Groupe 2 – Lecture expressive (n = 19)**	**Groupe 1 – Enseignement théorique (n = 21)**	**Écart observé**
Vitesse (syllabes/min)	124	92	+35 %
Pauses longues (> 1 s)	—	—	−61 %
Variation F0 (Hz)	142	88	+61 %

Intensité moyenne	—	—	+16 %
Confiance perçue (1–5)	4,4	2,9	—

5.4 Discussion

Les résultats présentés dans le tableau comparatif montrent que le Groupe 2, qui a bénéficié d'un entraînement à la lecture expressive, obtient de meilleures performances prosodiques que le Groupe 1, soumis à un enseignement essentiellement théorique. L'écart atteint 35 % pour la vitesse d'élocution et 61 % pour la variation mélodique, tandis que les pauses longues diminuent de 61 %. Ces écarts soutiennent l'hypothèse d'un effet favorable de l'entraînement à la lecture expressive.

Le Groupe 2 parle plus vite (124 syllabes/minute contre 92) avec moins d'hésitations. Les pauses courtes et rythmées viennent directement des poèmes lus : le crescendo de *Demain, dès l'aube* ou les chutes de *Le déserteur*. Le Groupe 1, avec ses cours théoriques et quiz écrits, récite mécaniquement, avec beaucoup de silences inutiles. Ces données indiquent que répéter à voix haute automatise le rythme, comme l'explique Samuels (1979, cité dans Khenniche, 2022).

L'expressivité est le plus grand gain : 142 Hz de variation contre 88 Hz. Les étudiants du Groupe 2 réinvestissent certains schémas intonatifs travaillés à partir des poèmes – montée ironique de Vian, ondulations de Verlaine – et les appliquent à leur propre récitation. L'analyse sous Praat met en évidence des similitudes dans certains profils prosodiques. Le Groupe 1 reste plat car il n'a pas pratiqué. C'est l'effet "production" : entendre sa propre voix renforce la mémoire (Forrin & MacLeod, 2018).

L'intensité (+16%) et la confiance (4,4/5 contre 2,9/5) suivent la même logique. Les profils d'intensité travaillés lors des refrains semblent se transférer vers la récitation du poème personnel. Les étudiants se sentent plus à l'aise car ils ont plaisir à lire et reçoivent des corrections immédiates.

Il convient de souligner un élément particulièrement significatif : malgré un choix plus ambitieux de poèmes personnels à mémoriser, les étudiants du Groupe 2 obtiennent des résultats prosodiques supérieurs. Sur 19 apprenants, 11 (soit 58%) sélectionnent des classiques exigeants tels que *Demain, dès l'aube* (Victor Hugo), *Le Dormeur du val* (Arthur Rimbaud), *L'Albatros* (Charles Baudelaire) ou *Le Lac* (Alphonse de Lamartine), alors que le Groupe 1 privilégie davantage des textes courts et formellement moins complexes, dont certains ont été produits à l'aide d'outils d'intelligence artificielle. Cette préférence pour des œuvres complexes chez le Groupe expérimental témoigne d'une confiance accumulée, corroborée par les analyses Praat, tandis que le Groupe témoin, cantonné à une approche théorique (schémas analytiques, questionnaires écrits), produit des récitations mécaniques marquées par des hésitations récurrentes.

Conclusion

La problématique soulevée en ouverture de cette enquête quasi-expérimentale portait sur les limites des approches communicatives interactives en FLE à l'université de Saïda, souvent insuffisantes pour développer une fluidité prosodique authentique chez les étudiants. La lecture expressive à haute voix répétée s'affirme comme une réponse pertinente, non pas en substitut isolé, mais en complément indispensable d'autres activités orales : combinée progressivement à des échanges narratifs, des jeux de rôles ou des débats spontanés, elle forge peu à peu les automatismes rythmiques et intonatifs nécessaires, pavant la voie vers une production orale libre et naturelle. Cette pédagogie hybride, ancrée dans une modélisation guidée sur des textes littéraires émotionnels, invite les enseignants à repenser les séquences didactiques pour une progression harmonieuse vers l'aisance communicative.

Au-delà de cette résolution, l'approche ouvre des chantiers didactiques concrets : intégration systématique de courtes séances de lecture expressive (trois séances de 1h30) dans les curricula, sélection adaptée de textes authentiques aux niveaux A2-B1, et articulation fluide avec des tâches interactives pour une oralité culturelle enrichie et motivante. Ainsi, les étudiants gagnent non seulement en maîtrise technique, mais aussi en confiance, transformant la littérature en allié privilégié de leur expression personnelle.

Les limites de l'enquête méritent toutefois d'être précisées : conduite auprès de 40 étudiants de première année sur un seul semestre (2024-2025), sans randomisation stricte due aux groupes-classes préexistants et sans suivi à long terme, elle appelle à une prudence dans les généralisations. L'effet Hawthorne lié aux enregistrements et la focalisation sur des compétences spécifiques excluent d'autres contextes ou niveaux.

Des investigations ultérieures s'imposent : essais à plus grande échelle avec contrôle randomisé, évaluations différées de la rétention prosodique, exploitation d'outils numériques pour l'auto-analyse vocale, et extensions à l'interaction dialoguée.

Ainsi, la lecture expressive répétée émerge comme un pilier didactique essentiel en FLE, susceptible d'enrichir durablement les pratiques enseignantes universitaires.

BIBLIOGRAPHIE

- Aouchiche Ait-Yala, O. (2025). Narration numérique et prise de parole : améliorer les compétences orales en FLE à travers la création d'histoires multimodales. Journal des langues et de la traduction, 5(1), 358–370.
- Bouchard, J.-P. (2020). De l'interprétation à la mise en voix : rendre la parole vivante en classe de FLE. Académie de Versailles. https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1647 (consulté le 7 septembre 2025).
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- Forrin, N. D., & MacLeod, C. M. (2018). This time it's personal: The memory benefit of hearing oneself. Memory, 26(4), 574–579. https://doi.org/10.1080/09658211.2017.1383434
- Khenniche, M. (2022). La lecture orale, un plaisir manifesté au profit de la fluidité en FLE [Mémoire de master, Université 8 Mai 1945 Guelma]. https://dspace.univ-guelma.dz/jspui/bitstream/123456789/18595/1/M841.602.pdf (consulté le 2 septembre 2025).
- Lauzon, N. (2014). La lecture à voix haute pour développer la fluidité en lecture. AOTA. https://www.taalecole.ca/lecture-a-deux-voix/ (consulté le 6 septembre 2025).
- Levelt, W. J. M. (1989). Speaking: From intention to articulation. Cambridge, MA : MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/6393.001.0001
- Ros-Dupont, M. (s. d.). La lecture partagée : enjeux et pistes didactiques. Ressources CIR Dijon. https://c2fond71.cir.ac-dijon.fr/wp-content/uploads/sites/35/Francais/lecture_partagee_enjeux_rosdupont.pdf (consulté le 2 septembre 2025).

- Shimono, T. R. (2019). The effects of repeated oral reading and timed reading on L2 oral reading fluency. Reading Matrix: An International Online Journal, 19(1), 139–154. https://eric.ed.gov/?id=EJ1214436 (consulté le 6 septembre 2025).
- Soleiman, R. I. M. (2021). Unité proposée basée sur les activités de la lecture orale répétée pour développer la fluidité lectorale chez les futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah. **16 مجلة تطوير الأداء الجامعي,**(2), 55–98. https://doi.org/10.21608/jpud.2022.135917.1079
- Touati, R. (2011). Proposition de solution multimédia pour l'intonation fautive en FLE en milieu universitaire algérien. Synergies Algérie, (13), 195–206.
- Urquhart, S., & Weir, C. (1998). Reading in a Second Language. London/New York : Longman.

How to cite this article by the APA style:

Makhlouf Lilya, Aouchiche Ait Yala Ouardia (2026). **L'impact de la lecture expressive à voix haute sur la fluidité et la prosodie orale en FLE : une étude expérimentale auprès d'étudiants de première année FLE à l'université de Saida** . ***Journal of Social Science Development***. 18 (2). Algeria: Djelfa University. 117-128