

LA LECTURE À HAUTE VOIX EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE – UNE ACTIVITÉ À RÉHABILITER ?¹

0 INTRODUCTION

Le mot « lecture » peut être – et l'est souvent – utilisé au moins dans deux sens : il peut être lié à la compréhension écrite et la lecture à haute voix. Lorsque nous parlons de la lecture en classe de langue étrangère, nous utilisons cette expression surtout comme synonyme de compréhension écrite. Mais ce n'est pas toujours le cas : quand un professeur des écoles parle d'un enfant qui « lit bien », il ne se pose probablement pas la question de la compréhension mais se focalise surtout sur ce qu'il entend ; c'est-à-dire, sur la production sonore de cet enfant. Urquhart/Weir (1998 : 17) racontent l'anecdote d'un enseignant qui a dans sa classe « un très bon lecteur qui n'a qu'un seul problème – il ne comprend pas du tout ce qu'il lit ». Frauen/Wietzke (2008 : 2), pareil, décrivent le cas de Max qui « lit d'une façon articulée et compréhensible, en haussant et en descendant la voix quand il le faut (...) mais qui semble ne pas avoir compris ce qu'il avait lu ».

Dans le présent article, nous allons essayer de réhabiliter l'activité de lecture à haute voix dans la classe de langue étrangère. Nous partons de l'hypothèse que c'est une activité négligée à tort. Ce qu'on peut constater quand on observe les apprenants de langues étrangères actuels – et de français peut-être même plus, vu que c'est une langue où la prononciation diffère beaucoup de l'écrit – c'est que ces apprenants sont d'habitude rapidement capables de communiquer (faire passer le message), mais qu'ils manquent d'exactitude et de précision en ce qui concerne les formes et la prononciation. La question qu'on se pose est la suivante : est-il seulement important de faire passer le message ou faudrait-il aussi penser à la manière de le transmettre ? Cela dépend sans doute des objectifs des apprenants ; pour les lycéens qui apprennent le français pour pouvoir passer les vacances dans un pays francophone, le fait de pouvoir passer le message, même s'il contient des erreurs, suffit. Pour les étudiants de français, c'est-à-dire de futurs experts, le fait de pouvoir passer le message ne suffit pas ; il faut aussi que ce message soit linguistiquement correct et bien prononcé.

* *Adresse de l'auteur:* Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za romanske jezike in književnosti, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana. Mél : meta.lah@guest.arnes.si

1 Cet article est un clin d'oeil à M. Vladimir Pogačnik ; la lecture à haute voix était souvent le thème de nos débats agités ... ce sujet lui tient particulièrement à coeur.

1 COMPRÉHENSION ÉCRITE ET LECTURE À HAUTE VOIX

Commençons par la définition des dictionnaires et du Cadre européen commun de référence pour les langues. Le petit Robert propose une définition en cinq volets. La lecture, c'est :

- Action matérielle de lire, de déchiffrer (ce qui est écrit) (...). *Lecture silencieuse, à voix haute.* (...)
- Action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit). (...)
- Interprétation (d'un texte) selon un ou plusieurs parmi les codes qu'il implique. (...)
- Action de lire à haute voix (à d'autres personnes). *Donner lecture d'une proclamation, des résultats. Faire la lecture à un malade.* (...)
- La lecture. Le fait de savoir lire, l'art de lire. (...)
- Liturg. Une lecture. Texte lu avant l'Évangile.

Comme Le Petit Robert, le Dictionnaire de didactique du français mentionne, entre autres, la lecture à haute voix (2003 : 154) : « 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 ».

Les deux définitions mentionnent donc aussi la lecture à haute voix qui semble être exclue des manuels de langue actuels et qui est, comme on peut le voir dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, peu souhaitable en classe de langue : « Les activités les plus mécaniques de conservation du sens (la répétition, la dictée, la lecture à haute voix, la transcription phonétique) sont actuellement décrites dans un enseignement orienté vers la communication parce qu'elles sont artificielles et ont des effets en retour considérés comme peu souhaitables » (CECRL : 80).

Dans le présent article, nous allons surtout nous concentrer sur la lecture à haute voix en classe de langue ; pour cela, nous n'allons pas trop nous attarder sur les différences entre la lecture à haute voix et la compréhension écrite. Mentionnons, pour simplifier, la différence de base : la lecture à haute voix fait partie des processus décrits dans les modèles de « bas en haut » (angl. *bottom-up*) où lire, c'est décoder (parmi ces modèles il y a, par exemple, le modèle de Gough ; Urquhart/Weir, 1998 : 40–41, Pečjak 1999 : 16 et le modèle de LaBerge et Samuels, Pečjak 1999 : 16–17) ; la compréhension écrite s'inscrit dans la ligne des processus décrits dans les modèles « de haut en bas » (angl. *top-down*) (p. ex. le modèle de Goodman, Pečjak 1999 : 15) ou des modèles interactifs (p. ex. les modèles de Rummelhart, Just/Carpenter et Carr/Levy, Pečjak 1999 : 18–22). Il s'agit dans ces modèles de la lecture en langue maternelle ; le lecteur fonctionne d'habitude de façon différente quand il lit en langue étrangère.

Pour résumer, nous pouvons dire, que la principale différence est la différence en ce qui concerne le destinataire ; la lecture à haute voix est orientée vers celui qui reçoit le message et la compréhension est, bien sûr, orientée vers le lecteur lui-même.

En lisant en langue étrangère, le lecteur n'a souvent pas de problème de décodage car il a déjà appris à décoder en langue maternelle. Le problème de décodage se pose

quand la langue maternelle et la langue étrangère qu'il apprend ne partagent pas la même écriture (p. ex. le slovène et l'arabe ou le chinois).

2 LA RECHERCHE FAITE DANS LE DOMAINE DE LA LECTURE À HAUTE VOIX

La recherche faite dans ce domaine est très limitée ; elle est faite surtout dans le monde anglophone et se limite à la lecture en langue maternelle et à la lecture faite à haute voix aux petits enfants. Les auteurs, cités dans la bibliographie (Beck/McKeown 2001, Greene Brabham/Lynch-Brown 2002, Heisey/Kucan 2010, Jacobs *et al.* 2000, Sénéchal/Corner 1993, Warwick 1989) ont fait des expérimentations avec de jeunes enfants, souvent à l'âge pré-scolaire ou très rapidement après leur entrée au primaire. Les expérimentations consistaient en lecture d'histoires par les enseignants, suivant différentes démarches (différents types de textes, textes lus une fois ou répétés ; questions posées avant, pendant et après la lecture ou seulement après la lecture, etc.). Tous les auteurs constatent une influence positive de ces lectures qu'on peut surtout apercevoir dans l'enrichissement du vocabulaire.

L'article de Dufosse *et al.* (2012) est particulièrement intéressant parce qu'il contient aussi des extraits d'entretiens avec les enfants-lecteurs après la lecture. Nous allons citer deux de ces extraits parce qu'on y trouve de la méta-réflexion qu'on pourrait probablement aussi trouver chez un lecteur qui lit en langue étrangère ; on voit notamment que même en langue maternelle, la lecture à haute voix peut poser des problèmes quand on lit un texte sans le lire préalablement à voix basse. Citons l'entretien avec Anneline (9 ans, 4 mois):

- *Chercheur : Es-tu satisfaite de ta lecture ?*
- *Anneline : Pas très.*
- *Chercheur : Comment as-tu lu ?*
- *Anneline : Je coupe entre les mots alors qu'il faudrait lire tout d'une fois.*
- *Chercheur : Si tu devais relire le texte à haute voix comment t'y prendrais-tu ?*
- *Anneline : silence.*
- *Chercheur : Si tu devais relire le texte à haute voix que ferais-tu pour lire mieux ?*
- *Anneline : Je dois lire l'histoire beaucoup de fois tout bas. Je dois connaître mieux les sons car il y en a encore beaucoup que je ne reconnais pas très bien.*

Luca (10 ans, 3 mois) dit :

Je lis comme un robot. Pourtant, on s'arrête quand il y a un point ou une virgule pour respirer (c'est maman qui me le dit). Quand il y a un point entre deux mots, je ne m'arrête pas parce que je ne le vois pas. Les mots que je ne sais pas lire, ce sont les mots où il n'y a pas de syllabe, comme « plus ». Je lis les lettres qui sont collées, mais parfois il y a des lettres qui ne se disent pas, alors je ne sais pas. (...) Il faudrait que je connaisse l'histoire par coeur, après je pourrais aller la lire en maternelle. (Dufosse *et al.* 2012 : 8–9)

J. Giasson mentionne un autre aspect positif de la lecture à haute voix, c'est la motivation : « Comme adultes, nous nous souvenons des enseignants qui nous faisaient

la lecture à voix haute, et ce sont souvent ces enseignants qui nous ont communiqué le goût de lire. Nous nous souvenons encore du bruit que faisaient les pages en tournant et de notre excitation lorsque commençait un nouveau chapitre. » Elle ajoute que la lecture à haute voix est « une pratique pédagogique dont la fréquence varie beaucoup d'un milieu à l'autre (...) Au Québec, 9% seulement des enseignants du primaire font quotidiennement la lecture à leurs élèves alors que 52% n'incluent jamais cette activité dans leur classe » (Giasson 1997 : 62–63).

Dans la dernière partie du présent article, nous allons essayer de voir dans quelle mesure on pourrait utiliser les mêmes techniques d'acquisition du vocabulaire et de motivation en classe de langue étrangère.

3 LA PLACE DE LA LECTURE À HAUTE VOIX DANS LES MÉTHODOLOGIES ET DANS LES MANUELS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Nous prendrons comme point de départ quatre méthodologies : la méthodologie traditionnelle (méthodologie grammaire-traduction, on l'utilisait jusqu'à la fin du 19^e siècle), la méthode directe (imposée avec les instructions ministerielles de 1901, en vigueur en tant que méthode directe jusqu'à la Première Guerre mondiale et en tant que méthodologie mixte, mi-directe, mi-traditionnelle jusqu'au Mauger bleu), la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV, de 1960 à 1980) et l'approche communicative (avec son prolongement, l'approche actionnelle, de 1980 à aujourd'hui).

La méthodologie traditionnelle est basée sur l'écrit : « Malgré la présence d'exercices de prononciation au début de l'apprentissage mais qui sont en réalité tous orientés vers l'oralisation de l'écrit comme la récitation de textes écrits, puis la lecture à haute voix des textes d'auteurs, c'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte. » (Cuq/Gruca 2002 : 235). Les Instructions officielles de 1840 (citées dans Germain 2001 : 108) ne mentionnent pourtant pas la lecture à haute voix de façon explicite : « Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles, on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par coeur et réciter convenablement les morceaux dictés. Enfin, dans les derniers mois de l'année, on expliquera des auteurs faciles de prose. »

La méthodologie directe, est, par contre, centrée sur l'oral. C'est une méthodologie active qui repose sur un jeu de questions-réponses où les deux acteurs, l'apprenant et l'enseignant, participent activement. La prononciation n'est pas enseignée à travers la lecture à haute voix, mais en utilisant « une démarche analytique (d'abord le phonème, puis la syllabe, le mot, le groupe de mots, etc. pour arriver au rythme et à l'intonation) et suppose une véritable gymnastique des organes vocaux. » (Cuq/Gruca 2002 : 237). Dû à cette prédominance de l'oral, des problèmes de passage à l'écrit commencent à se poser plus tard : « l'écrit est d'abord envisagé essentiellement comme un auxiliaire de l'oral (dictée, questions sur des textes) (...) » (*ibid.*). À partir du texte *La lecture directe*, paru en 1903 (cité dans Germain 2001 : 132), on peut voir que l'expression « la lecture » s'rapporte à la compréhension, pas

à la lecture à haute voix : « Quel est donc le but que la méthode directe assigne à la lecture ? C'est d'être elle-même une lecture directe. L'idéal est d'amener l'élève à comprendre un texte en langue étrangère, directement, c'est-à-dire sans le secours de la langue maternelle ».

Même si dans la méthodologie SGAV la prononciation est considérée comme un élément de base et qu'une méthode originale de correction phonétique, inventée par Petar Guberina, est proposée, la lecture à haute voix n'apparaît pas parmi les objectifs de cette méthodologie. L'écrit est introduit tard, après 60 heures de cours. L'oral est pratiqué surtout à l'aide de la répétition après l'écoute des enregistrements.

Dans l'approche communicative, chaque activité devrait impliquer une intention (plus ou moins) communicative. Les activités privilégiées sont celles qui sont censées être plus authentiques, par exemple « les jeux, les jeux de rôle, les simulations, les résolutions de problèmes, etc. » (Germain 2001 : 211). La lecture à haute voix rentre dans la catégorie des activités non-communicatives, comme les exercices structuraux ou les exercices de simple répétition.

4 LA PLACE DE LA LECTURE À HAUTE VOIX DANS LES MANUELS DE LANGUE APPARTENANT À DIFFÉRENTES MÉTHODOLOGIES

Suite à la révision de la place de la lecture à haute voix dans les méthodologies, nous partons de l'hypothèse que les consignes entraînant une lecture à haute voix seront plus présentes dans les manuels plus anciens.

Le manuel de Grad (1959) est un des rares manuels faits par un auteur slovène pour des apprenants slovènes. Il appartient à la méthodologie traditionnelle : la grammaire y est expliquée en langue maternelle, l'auteur insiste beaucoup sur la traduction. Il n'y a, dans tout le manuel, pas une seule consigne mentionnant la lecture à haute voix. Par contre, l'auteur propose des dictées (pratiquement toutes les deux leçons) qui rentrent dans la même catégorie d'exercices plutôt artificiels et non-communicatifs. Dans la partie Appendice (127–143), l'auteur propose 17 textes destinés à la lecture ; ces textes ne sont pas accompagnés de consignes. La seule consigne apparaît tout à la fin : « Neznane besede poišči v abecednem slovarčku na koncu knjige² ».

Dans le Cours de langue et de civilisation française (appelé aussi le Mauger bleu ; le manuel appartient à la méthodologie mixte-directe-traditionnelle ; Cuq/Gruca 2002 : 265), l'auteur propose une dictée par leçon. Après les textes apparaît l'exercice appelé « Conversation » qui n'est pas destiné à la production orale mais à la compréhension écrite – les questions posées se rapportent au texte de la leçon. La lecture à haute voix n'est pas mentionnée dans le manuel ; les textes proposés à la fin du livre (parties Documents, Chansons et Poésies) apparaissent sans consignes.

Le manuel Voix et images de France appartient à la méthodologie SGAV. La lecture à haute voix n'y est pas mentionnée non plus ; les auteurs commencent par un enseignement exclusivement oral et n'introduisent l'écrit qu'après 60 heures de cours : « À ce niveau,

2 Cherche les mots inconnus dans le glossaire à la fin du livre.

l'étudiant sait entendre, distinguer et répéter tous les sons du français ; l'orthographe ne risquera plus d'avoir trop d'influence sur la prononciation ; le mot visuel pourra alors aider utilement la mémoire. » (Dabène *et al.* 1971 : 43). Les auteurs proposent par contre des dictées appelées « phonétiques ».

Le Nouveau rond point est fait selon les principes de l'approche actionnelle qui suivent les recommandations du CECRL. Pour cela, nous ne nous attendions pas à y trouver des exercices ou tâches en relation avec la lecture à haute voix, ce qui s'est confirmé ; la lecture à haute voix n'est pas mentionnée dans le manuel.

L'hypothèse du départ n'a donc pas pu être confirmée. La lecture à haute voix n'apparaît dans aucun manuel, même pas dans le manuel le plus ancien qui appartient à la méthodologie traditionnelle.

5 QUESTIONS OUVERTES ET CONCLUSION

Nous pouvons constater que la lecture à haute voix n'est pas du tout présente dans les manuels du français langue étrangère et qu'elle n'était même pas présente dans les manuels les plus anciens. Elle est, par conséquent, absente des classes de langue. La question du titre devrait donc être reformulée ; la lecture à haute voix n'est pas une activité à réhabiliter mais une activité à introduire.

Les recherches faites dans le domaine se limitent à la recherche en langue maternelle et aux expérimentations faites avec de petits enfants. Tous les auteurs constatent des effets positifs de la lecture à haute voix sur l'acquisition du vocabulaire ; certains mentionnent, parmi les effets positifs, que les enfants exposés à la lecture à haute voix pendant leur enfance deviennent des lecteurs plus motivés.

Ce qui surprend, c'est que nous n'avons pas pu trouver de recherche faite dans le domaine de la lecture en langue étrangère. La lecture à haute voix n'est pas considérée comme une activité communicative, mais le CECRL la mentionne plusieurs fois, toujours en relation avec la production orale et la prononciation : « (les activités orales) (...) peuvent inclure, par exemple, de lire un texte écrit à haute voix (...) » (48) ; « Compétence orthoépique : réciproquement, les utilisateurs amenés à lire un texte préparé à haute voix » (92), « Jusqu'à quel point les apprenants doivent-ils non seulement traiter des textes mais également les produire ? Ce peuvent être à l'oral : des textes écrits lus à haute voix » (112) ; « la prononciation (...) par la lecture phonétique à haute voix de textes calibrés » (117).

La lecture à haute voix n'est certes plus à la mode – et ne l'a peut-être jamais vraiment été. Nous sommes pourtant convaincus que c'est une activité qui devrait être utilisée en classe de langue étrangère, surtout pour améliorer la prononciation (la « production orale » et la « compétence orthoépique du CECRL ») et avec des apprenants de niveau avancé, futurs spécialistes, pour lesquels il n'est pas suffisant de faire passer le message, mais aussi de produire des messages corrects et bien prononcés.

La question qui se pose à la fin est la question suivante comment introduire la lecture à haute voix en classe, comment corriger la prononciation et, surtout, comment faire de cette activité une activité utile. Une des possibilités serait d'utiliser des

textes lus par de bons modèles ou enregistrés, laisser les apprenants s'exercer à la maison et, surtout, valoriser leur progrès. Des recherches concernant l'acquisition le vocabulaire par l'écoute seraient également à faire en classe de langue étrangère et avec un public plus âgé.

Bibliographie

- BECK, Isabel L./Margaret G. McKEOWN (2001) « Text Talk: Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children. » *The Reading Teacher* 55/1, 10–20.
- Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001). Paris : Didier.
- CUQ, Jean-Pierre (éd) (2003) *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- CUQ, Jean-Pierre/Isabelle GRUCA (2002) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : P.U.G.
- DUFOSSE, Aline/Michèle MOREAUX/Isabelle CALLEWAERT/Françoise M. CAPACCHI (2012) « De la transmission à la co-construction de savoirs : exemple d'un projet collaboratif visant la mise en place d'un dispositif d'observation de la lecture à haute voix en classe primaire. » *Biennale internationale de l'éducation de la formation et des pratiques professionnelles*, 1–12.
- FRAUEN, Christiane/Frauke WIETZKE (2008) « Lautes oder leises lesen? » *Schulmanagement* 2. [Http://www.oldenbourg.de/osv/zeitschriften/schul-management](http://www.oldenbourg.de/osv/zeitschriften/schul-management) (consulté le 30/1/2013).
- GERMAIN, Claude (2001) *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.
- GIASSON, Jocelyne (1997) *La lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- GREENE BRABHAM, Edna/Carol LYNCH-BROWN (2002) « Effects of Teachers' Reading-Aloud Styles on Vocabulary Acquisition and Comprehension of Students in the Early Elementary Grades. » *Journal of Educational Psychology* 94/3, 465–473.
- HEISEY, Natalie/Linda KUCAN (2010) « Introducing Science Concepts to Primary Students Through Read-Alouds: Interactions and Multiple Texts Make the Difference. » *The Reading Teacher*, 666–676.
- JACOBS, James S./Timothy G. MORRISON/William R. SWINYARD (2000) « Reading Aloud to Students: a National Probability Study of Classroom Reading Practices of Elementary School Teachers. » *Reading Psychology* 21, 171–193.
- PEČJAK, Sonja (1999) *Osnove psihologije branja*. Ljubljana : Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- SÉNÉCHAL, Monique/Edward H. CORNELL (1993) « Vocabulary Acquisition through Shared Reading Experiences. » *Reading Research Quarterly* 28/4, 360–374.
- URQUHART, Sandy/Cyril WEIR (1998) *Reading in a Second Language*. London/New York: Longman.
- WARWICK, B. Elley (1989) « Vocabulary Acquisition from Listening to Stories. » *Reading Research Quarterly* 24/2, 174–187.

Les manuels

- DABÈNE, Michel/Sabine RAILLARD/Jean BOUDOT/Benoît MARIN (1971) *Voix et images de France, livre du maître*. Paris : CREDIF.
- FLUMIAN, Catherine/Josiane LABASCOULE/Christian LAUSE/Corinne ROYER (2011) *Nouveau rond point 1*. Paris : Éditions Maison des langues.
- GRAD, Anton (1959) *Francoska vadnica*. Ljubljana : Mladinska knjiga.
- MAUGER, Gérard (1953) *Cours de langue et de civilisation françaises*. Paris : Hachette.

Résumé

LA LECTURE À HAUTE VOIX EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE – UNE ACTIVITÉ À RÉHABILITER ?

L'article se propose de présenter le rôle de la lecture à haute voix en classe de langue étrangère. L'auteure part de l'hypothèse que l'enseignement actuel des langues étrangères est très utile pour les apprenants ayant rapidement besoin d'une communication de base, mais il n'est malheureusement pas toujours approprié pour ceux qui apprennent la langue étrangère avec un but professionnel et qui seront amenés à communiquer correctement et à bien prononcer. Les recherches concernant la lecture à haute voix ont surtout été faites dans le champ de la langue maternelle et avec des locuteurs très jeunes ; les auteurs rapportent une influence positive sur l'acquisition du vocabulaire et sur la motivation. L'auteure continue avec une révision des méthodologies et des manuels appartenant à chacune de ces méthodologies et constate que la lecture à haute voix n'apparaît ni dans les méthodologies ni dans les manuels. En parlant de la lecture à haute voix en classe de langue étrangère, il ne s'agit donc pas d'une activité à réhabiliter, mais d'une activité à introduire ; surtout dans le but d'améliorer la prononciation. Dans le champ des langues étrangères, il faudrait faire une recherche plus approfondie.

Mots-clés : lecture à haute voix, compréhension écrite, lecture en classe de FLE, méthodologies, manuels de FLE

Povzetek

GLASNO BRANJE – DEJAVNOST, KI BI JO BILO PRI POUKU TUJEGA JEZIKA POTREBNO REHABILITIRATI?

Avtorica izhaja iz predpostavke, da je sodoben, komunikacijsko usmerjen, pouk tujega jezika koristen za določene uporabnike, saj jih hitro pripelje do osnovne komunikacije v tujem jeziku. Žal tak pouk ni zadosten za tiste učence ali dijake, ki bodo od znanja tujega jezika odvisni in bo zanje pomembno ne le to, da znajo tvoriti sporočila, pač pa tudi, da jih tvorijo pravilno in imajo korektno izgovorjavo. Avtorica razmišlja

o tem, kakšno vlogo bi pri tem lahko imelo glasno branje. Raziskave, katerih izsledke podaja, so bile doslej opravljene na področju maternih jezikov in z zelo majhnimi otroki. Avtorji navajajo pozitiven vpliv glasnega branja na usvajanje besedišča in na motivacijo za branje. Po pregledu štirih bistvenih metodologij – t.i. tradicionalne, direktne, metodologije SGAV in komunikacijske ter učbenikov, ki pripadajo vsaki od teh metodologij, avtorica ugotovi, da glasno branje v zgodovini poučevanja francoščine ni nastopalo niti v metodologijah niti v učbenikih – gre torej za dejavnost, ki je ni potrebno le rehabilitirati, pač pa uvesti, vsaj za določeno ciljno publiko. Na vsak način gre za področje, ki bi ga bilo potrebno tudi pri tujem jeziku podrobneje raziskati.

Ključne besede: glasno branje, bralno razumevanje, branje pri pouku francoščine kot tujega jezika, metodologije, učbeniki francoščine