

## Le Développement de la Compétence de Lecture-Compréhension des Textes Narratifs en Classe de FLE

Elie Alrabadi \*

Département de de Literature Anglaise et de Linguistique, Université du Qatar, Qatar

Ahmad Nawafleh

Département des Langues Européennes, Université de Mutah, Jordanie

Batoul Al-Muhaisan

Département de Langues Modernes, Université de Yarmouk, Jordanie

Received on: 17-3-2021

Accepted on: 9-8-2021

### Résumé

L'objectif de cette étude est de proposer des stratégies en vue du développement des compétences de lecture-compréhension des textes narratifs chez les apprenants arabophones en classe de français langue étrangère (FLE). Pour ce faire, nous abordons la compétence de lecture-compréhension et nous définissons ces deux termes, *lecture* et *compréhension*. Nous examinons également les principes de la linguistique textuelle ainsi que la notion de séquence narrative. Nous présentons ensuite notre contexte de recherche et nous identifions les difficultés rencontrées par nos apprenants lors de la lecture-compréhension des séquences narratives. Nous élaborons enfin un certain nombre d'activités didactiques, mises en œuvre auprès de nos apprenantes à partir d'un texte narratif.

**Mots-clés:** Classe de FLE, Linguistique Textuelle, Textes Narratifs, Compétence de Lecture-Compréhension, Activités Pédagogiques.

## The Development of the Reading-Comprehension Competence of Narrative Texts in FFL Classroom

### Abstract

The objective of this study is to suggest strategies for developing reading/comprehension skills of narrative texts among Arabic-speaking learners in French as a Foreign Language (FFL) classroom. To achieve this goal, we approach the competence of reading-comprehension and we define these two terms, *reading* and *comprehension*. We also examine the principles of textual linguistics and the notion of narrative sequence. We then present our research context and we identify the difficulties encountered by our learners when reading-understanding narrative sequences. Finally, we develop and implement a number of didactic activities with our learners using a narrative text.

**Keywords:** FFL Classroom, The Textual Linguistics, Narrative Texts, Reading-Comprehension Skills, Class Activities.

© 2023 JJMLL Publishers/Yarmouk University. All Rights Reserved.

\* Doi: <https://doi.org/10.47012/jjml.15.1.6>

\* Corresponding Author: [elieabad@qu.edu.qa](mailto:elieabad@qu.edu.qa)

## **Introduction**

Depuis l'avènement des approches communicatives, les recherches traitant de la grammaire du texte et de la linguistique textuelle ont permis de rénover les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues/cultures étrangères, notamment celles concernant la communication écrite (Cuq et Gruca 2003, 160). La lecture littéraire n'est plus le mode dominant et les textes authentiques sont dorénavant considérés comme les supports pédagogiques privilégiés pour l'enseignement/apprentissage de la langue/culture cible. Ces documents authentiques reflètent l'emploi réel de la langue étrangère (LE) et jouent un rôle considérable dans la connaissance des aspects culturels de la langue en question.

D'après nos expériences, comme professeurs de FLE dans différents contextes universitaires exolingues (au Qatar et en Jordanie), nous avons remarqué que les apprenants rencontrent souvent un certain nombre de difficultés, d'ordre linguistique et pragmatique, lorsqu'il s'agit de lire/comprendre des textes narratifs rédigés en français. Ces difficultés constituent des obstacles importants empêchant les apprenants d'interagir avec le texte et peuvent avoir comme conséquence un sentiment de frustration chez eux.

De plus, certains choix pédagogiques, exercés parfois par les enseignants, aggravent ce constat. Parmi ces choix, nous citons :

- la nature des textes utilisés en classe qui sont généralement fabriqués, peu motivants pour les apprenants et ne déclenchant guère leurs intérêts.
- la longueur des textes choisis qui sont, soit des extraits d'œuvres qui ne permettent pas aux apprenants de découvrir l'architecture des textes, soit des textes assez longs qui ne peuvent pas être entièrement lus en classe.
- les techniques mises en place par certains enseignants restent traditionnelles et ne développent que rarement les stratégies d'autonomie chez les apprenants.
- l'absence de projet de lecture clair et précis qui rend les pratiques pédagogiques aléatoires.

Au cours de l'enseignement/apprentissage de la langue/culture étrangère, les apprenants se trouvent généralement confrontés à différents types de documents écrits en langue cible. Cela apporte aux apprenants de précieux outils d'analyse utiles dans les différentes situations de communication (Cuq et Gruca 2003, 172). Cependant, il paraît que ces documents font parfois l'objet d'un enseignement centré sur les aspects grammaticaux et lexicaux. Les caractéristiques et les règles d'organisation qui assurent la cohérence et la cohésion des textes ne sont pas toujours suffisamment abordées en classe de LE. Il est pourtant évident qu'elles doivent requérir une attention particulière d'autant plus qu'elles s'inscrivent dans un ordre pragmatico-culturel (Courtillon 2003, 74). En effet, chaque texte possède ses caractéristiques et ses propres règles organisationnelles qui le distinguent des autres textes.

De nombreux chercheurs et didacticiens confirment que la familiarisation des apprenants avec ces règles d'organisation constitue un savoir-faire essentiel qui dépasse la simple connaissance des règles grammaticales et lexicales (Cicurel 1991, 13 ; Adam 1993, 3 ; Hernandez 2001, 7 ; Cuq 2003, 167 ; Cuq et Gruca 2003, 164 ; Courtillon 2003, 50 ; Desmons et al. 2005, 49 ; Truong 2007, Berthelot 2011, 61 ; Vigner 2012, 18 ; Hidden 2013, 53 ; Defays et al. 2014, 27 ; Falardeau et Sauvaire 2015, 13). Elle fournit aux

## Le Développement de la Compétence de Lecture-Compréhension des Textes Narratifs en Classe de FLE

apprenants des outils facilitant la compréhension et l'entrée dans le texte ; elle déclenche parallèlement leurs connaissances extralinguistiques, culturelles et pragmatiques, déjà acquises en langue maternelle (LM) et en d'autres LE connues. Elle sert également à développer les stratégies de lecture-compréhension autonome chez les apprenants d'une LE (Robert 2002, 117).

Dans cette recherche, nous nous intéressons à la compétence de lecture-compréhension des textes narratifs chez les apprenantes inscrites en mineure de FLE à l'université du Qatar. Nous essayerons de répondre aux questions suivantes : Qu'entend-on par la compétence de lecture-compréhension ? Quelle est l'apport de la linguistique textuelle dans le développement de la compétence de lecture-compréhension ? Qu'est-ce qu'une séquence narrative et quelles sont ses caractéristiques ? Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenantes qatariennes face aux séquences narratives ? Comment peut-on surmonter ces difficultés ?

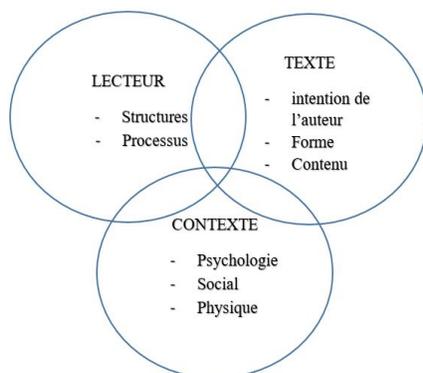
Pour ce faire, nous abordons la compétence de lecture-compréhension, nous définissons les termes de lecture et celui de compréhension, nous nous intéressons à la linguistique textuelle, à la séquence et au schéma narratif. Nous identifions ensuite notre contexte de recherche et nous finissons par l'exposition d'un certain nombre d'activités didactiques, mises en œuvre auprès des apprenantes qatariennes à partir d'un texte narratif. Ces activités visent le développement de la compétence de lecture-compréhension des textes narratifs chez les apprenants de FLE.

### 1. La compétence de lecture-compréhension

Souvent rattachée à la compétence de compréhension écrite, la notion **compétence de lecture-compréhension** permet de définir la lecture en tant que « *processus de sémiotisation où le lecteur apprenant devient un co-constructeur du sens à partir des interactions entre les trois instances [...] constitutives de la situation de communication : le contexte didactique, l'objet texte et le sujet lisant* » (Babot et al. 2007, 371). Elle permet également d'insister sur la complémentarité entre ces deux termes et de présenter la compréhension en tant que résultat de la lecture.

L'intérêt pour la lecture s'est développé selon Gaonac'h (2000, 5) « *pour des raisons d'ordre didactique* », en fonction de l'évolution des objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (LE). En effet, les approches communicatives ont enrichi les théories sur la réception des textes et ont conduit à mettre en place une véritable méthodologie de lecture favorisant ainsi la rencontre et les interactions entre le lecteur et le texte (Cuq et Gruca 2003, 160). Le texte n'est plus considéré comme produit final sur lequel le lecteur n'a aucune prise, comme c'était le cas du modèle traditionnel de lecture-compréhension qui présuppose que le sens est déjà construit et donné dans le texte.

Giasson (2011, 7) propose un nouveau modèle interactif contemporain de lecture-compréhension qui se compose des trois variables suivantes:



Selon ce modèle, la construction du sens est le fruit des interactions entre :

- le lecteur (ses connaissances et ses habiletés mises en œuvre dans la construction du sens).
- le texte (comprend toutes les caractéristiques propres au texte lui-même : son type ou sa nature, son genre, sa structure, sa longueur, l'intention de communication, etc.).
- le contexte (toutes les conditions psychologiques, sociales et physiques du lecteur, c'est-à-dire ses motivations et ses attitudes face au texte, le lieu où se fait la lecture, le type de lecture « individuel ou en groupe », les contraintes ou les conditions matérielles dans lesquelles se déroule la lecture comme la qualité du texte « sa taille, sa police, etc. », le temps disponible, l'environnement, la température, le bruit, etc.).

Le lecteur devient, par conséquent, un acteur à part entière (Burdet et Guillemin 2013, 43) et un co-constructeur du sens mettant ainsi en jeu toutes ses connaissances antérieures ainsi que son expérience du monde et son bagage socioculturel (Cuq et Gruca 2003, 160 ; Bertocchini et Costanzo 2008, 123). À ce propos, Cicruel (1991, 13) confirme que « *le texte ne se déchiffre pas seulement en fonction des unités qui le constituent mais aussi selon ce qu'on appelle l'encyclopédie du lecteur. La connaissance du monde que possède le lecteur lui permet de relier les informations lues à des expériences et connaissances emmagasinées dans le cerveau sous forme de scénarios, sorte d'épisodes situationnels* ».

Pour mieux cerner cette compétence, il nous semble important de définir les deux termes "lecture" et "compréhension".

### 1. 1. Lecture

Pour Reuters (1995, 6), la lecture est une « *pratique sociale, historiquement constituée, mettant en jeu des savoirs, des représentations, des investissements, des valeurs ainsi que des opérations physiques, psychologiques et cognitives complexes, visant à construire du sens en référence à un écrit* ».

En didactique des langues, lire, c'est l'appropriation du sens d'un message écrit. Il s'agit donc d'une activité qui dépasse « *la simple lecture instrumentale et informative d'un texte imprimé. Premièrement parce que cela s'applique aux textes visuels, oraux, écrits, deuxièmement parce que cela reflète les implications personnelles, sociales, culturelles et politiques de l'acte de lire* » (Demougin 2008, 415). Autrement dit, le lecteur doit acquérir des connaissances linguistiques et paralinguistiques ainsi qu'un

## Le Développement de la Compétence de Lecture-Compréhension des Textes Narratifs en Classe de FLE

savoir-faire englobant toutes les stratégies permettant de réaliser les trois opérations (anticiper, identifier et vérifier) qui sont fondamentales pour l'acte de lire (Robert 2008, 116).

Il convient de noter que la prise en compte de la revue de la littérature de spécialité permet de noter qu'il existe plusieurs types de lecture auxquels le lecteur peut recourir face au texte (Moirand 1979 ; Cicurel 1991, 15 ; Courtillon 2003, 89 ; Cuq et Gruca 2003, 163 ; Tagliante 2006, 136 ; Truong 2007, Robert 2008, 161). Parmi les différents types de lecture, nous nous contentons de citer quatre comme les plus courants :

- La lecture écrémage rapide qui consiste à parcourir rapidement un texte pour s'en faire une idée globale du contenu et en saisir l'essentiel.
- La lecture balayage, repérage ou sélective qui consiste à parcourir un texte à la recherche d'une information ou d'une idée précise.
- La lecture critique qui exige la lecture intégrale d'un texte et qui s'attache à l'analyse en détail et à la précision.
- La lecture intensive et studieuse (appelée aussi linéaire, exhaustive, etc.) où le lecteur examine le texte minutieusement dans le détail et peut devenir une quasi-mémorisation du texte.

Généralement, les lecteurs, en leur LM passent inconsciemment d'un type de lecture à un autre selon leurs besoins, leurs objectifs et le type de textes. Il est donc important de les introduire progressivement, en classe de LE, et de ne pas se limiter à une lecture globale, trop souvent pratiquée dans les méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE (Cuq et Gruca 2003, 163). En effet, les lectures rapides et sélectives sont deux stratégies importantes que les apprenants d'une LE doivent acquérir. Elles permettent d'accélérer la vitesse de la lecture et de former de bons lecteurs (Courtillon, 2003: 89). Parallèlement, elles représentent des aides précieuses favorisant l'interaction entre le texte et l'apprenant pour une meilleure compréhension plus fine (Cuq et Gruca 2003, 163).

### 1. 2. Compréhension

La compréhension est la faculté de saisir le sens d'un message reçu par les différents sens notamment la vue et l'ouïe. Dans la classe de langue, elle se concrétise, selon Cuq (2003, 49) et Robert (2008, 40), à travers des processus cognitifs permettant à l'apprenant de décoder un message oral (compréhension orale) ou écrit (compréhension écrite).

Pour comprendre un texte, Falardeau et Sauvaire (2015, 74) confirment que « *le lecteur visualise le contenu décrit ; il fait des prédictions sur les informations ou les évènements à venir ; il le compare avec ce qu'il connaît ; il questionne le contenu, l'évalue, le commente, le synthétise. Il cherche à éclaircir les passages dont le sens ou la logique lui paraissent obscurs* ».

Effectivement, l'acquisition de la faculté de compréhension écrite en LE est aussi un processus lent et complexe reposant sur l'ensemble de compétences linguistiques, textuelles, référentielles, stratégiques de l'apprenant et sur celles de décodage, requises simultanément au cours de la lecture (Cèbe 2007: 1). Cette faculté est également tributaire d'autres facteurs tels que : la culture des lecteurs, leur éducation et leurs facultés de perception, d'analyse, d'inférence et de mise en relation (Cuq et Gruca 2003, 160 ; Courtillon 2003, 54 ; Desmons et al. 2005, 49 ; Vlad 2008, 108).

Pour expliquer le processus cognitif de l'accès au sens d'un message écrit, Robert (2008, 40) et Desmons et al., (2005, 49), ont eu recours au modèle « TRACE » de McClelland et Elman (1986). Selon ce modèle interactif l'activation circule dans deux sens ascendant (Bottom-up) et descendant (top-down). Or, pour Robert, le processus ascendant ou sémasiologique, qui va de la forme vers le sens, est souvent adopté par les apprenants au début de leur apprentissage de la LE tandis que le processus descendant (onomasiologique) va du sens vers la forme, c'est-à-dire du discours vers le mot. Cette démarche serait adoptée, selon Robert, par les lecteurs expérimentés.

Quant à Desmons et al. (2005, 49), ils associent les deux démarches du modèle interactif car, du point de vue pédagogique, le lecteur en LM fait appel aux petites unités formelles (syntaxiques et lexicales du texte) ainsi qu'à des connaissances extérieures au texte et plus générales (notions et concepts) afin de formuler des hypothèses et comprendre le texte. Il est, par conséquent, essentiel d'aider les apprenants à transférer celles-là lors de la lecture en LE. Pour ce faire, il est fondamental d'entraîner les apprenants à répondre à des questions portant sur le sens global, la structure du texte ainsi que sur des détails sémantiques et formels.

Cependant, Giasson (2011, 16), estime que la construction de sens d'un message est une faculté complexe requérant l'intervention simultanée de plusieurs processus. Il expose que le lecteur dispose de cinq processus (habiletés) et leurs composantes qui interviennent simultanément dans l'acte de lecture-compréhension :

- Microprocessus, qui concernent trois habiletés essentielles lors de la lecture : la reconnaissance des mots, la lecture par groupe de mots et la microsélection. Ces trois habiletés permettent aux lecteurs de saisir l'information essentielle dans la phrase.
- Processus d'intégration, qui permettent d'effectuer des liens entre les phrases. Les lecteurs étudient les indices de cohésion présents dans le texte (les anaphores et les connecteurs) et les processus d'inférences.
- Macroprocessus, qui visent la compréhension globale du texte et consistent donc à permettre aux apprenants d'identifier les idées principales du texte ainsi que sa structure ou son schéma. Les compétences du résumé sont également abordées.
- Processus d'élaboration, qui contiennent cinq habiletés qui amènent les apprenants à faire des prédictions et à formuler des hypothèses sur la suite du texte. Ils permettent aussi aux apprenants de se former une image mentale, de réagir émotionnellement, intégrer l'information nouvelle à leurs connaissances antérieures et de raisonner sur le texte. Ces processus permettent de « dépasser le texte et d'effectuer des inférences » (Nyssen, Terwagne et Godenir 2001, 25).
- Processus métacognitifs qui contiennent deux habiletés : l'identification de la perte de compréhension et la réparation de la perte de compréhension. Ils concernent les connaissances que les apprenants possèdent sur le processus de lecture et visent à développer chez eux la capacité de prendre conscience d'une perte de compréhension lors de la lecture et de faire appel, par la suite, aux techniques nécessaires pour corriger cette perte de compréhension. Ils permettent aux apprenants d'orienter la compréhension et de « s'ajuster au texte et à la situation » (Nyssen, Terwagne et Godenir, 2001, 25).

## Le Développement de la Compétence de Lecture-Compréhension des Textes Narratifs en Classe de FLE

Pour faire face aux difficultés rencontrées dans la construction du sens et plus généralement au cours de l'apprentissage d'une LE, l'apprenant dispose d'un certain nombre de stratégies telles que « *l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, le transfert, la simplification, la généralisation, l'induction, la déduction* » (Valenuela 2010, 77). Ces stratégies alimentent ses savoirs et lui permettent de résoudre ses difficultés de compréhension et de communication.

En classe de LE, l'enseignant peut facilement déclencher ces stratégies, notamment celles de repérage d'indices et d'inférence. Concernant le processus d'inférence, il permet de « *reconstruire un message, un passage, un mot à partir du contexte et des connaissances personnelles ou bien de compenser la non-compréhension d'un message, d'un passage ou d'un mot* » (Poussard 2000, 202). En effet, les apprenants doivent « *constamment inférer les informations implicites du texte. Ces inférences relient entre eux les mots, les phrases, les événements, elles ne sont pas des luxes que les meilleurs élèves utilisent une fois qu'ils ont compris le texte* » (Falardeau et Sauvaire 2015, 74).

Lors de l'apprentissage d'une langue lointaine, comme c'est le cas du français au Qatar, la progression lexicale s'impose pour permettre l'inférence. En effet, si un apprenant demande le sens d'un mot qui peut être déduit grâce au contexte, l'enseignant peut lui demander de tenter de trouver lui-même le sens de ce mot par inférence (Courtillon 2003, 58). La déduction du sens à partir du repérage d'indices du contexte joue un rôle important dans le processus compréhension et celui de mémorisation du texte (Lebel et al. 2017 ; Bange 1992 ; Porquier 1979 ; Poussard 2003 ; Vlad 2008).

En fin de compte, un texte n'est pas un rassemblement aléatoire de phrases construites de manière correcte. Il est considéré comme unité structurée selon deux grands principes de mise en continuité : la cohérence qui fonde son unité sémantique et la cohésion qui permettent aux lecteurs de suivre l'enchaînement des idées et la progression thématique dans le récit (Vigner 2012, 18). Le domaine qui se charge de mettre en relief la question de cohérence et de cohésion est la linguistique textuelle.

### **2. Linguistique textuelle**

Branche des sciences du langage, la linguistique textuelle s'intéresse à théoriser et à décrire les « *différents réseaux d'organisation dont le pouvoir s'exerce depuis le niveau de la phrase jusqu'à celui du texte et qui concourent à rendre ce dernier cohérent* » (Vigier 2012, 36). Sa tâche est de « *décrire les principes ascendants qui régissent les agencements complexes mais non anarchiques de propositions au sein du système d'une unité TEXTE aux réalisations toujours singulières* » (Adam 2009, 35).

Elle définit le texte comme un ensemble d'énoncés structurés et cohérents produits dans un objectif communicatif.

Selon les travaux menés en linguistique textuelle et en grammaire du texte, les textes peuvent se distinguer les uns des autres en s'inscrivant dans des typologies instituées. Adam (1993, 1999, 2005 et 2009) a mis en valeur un certain nombre de prototypes qui permettent de distinguer cinq séquences : narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogique). Cela signifie qu'un texte quelconque porte des caractéristiques linguistiques, discursives ainsi que des régularités structurelles dominantes permettant globalement de le renvoyer à un type déterminé. Or, loin d'enfermer le texte dans une conception statique,

la typologie textuelle permet de mettre en valeur la dynamique du texte et l'inscrit dans un ensemble plus vaste bien qu'il puisse contenir, à la fois, plusieurs autres types textuels (Cuq et Gruca 2003, 171). En d'autres termes, les textes ne sont pas que narratifs, descriptifs, argumentatifs. Un seul texte peut contenir plusieurs séquences comme les séquences descriptives ou dialogales qui se développent souvent dans les textes narratifs. Cette typologie offre également de nombreuses possibilités de pédagogisation permettant de développer la compétence de lecture-compréhension des apprenants.

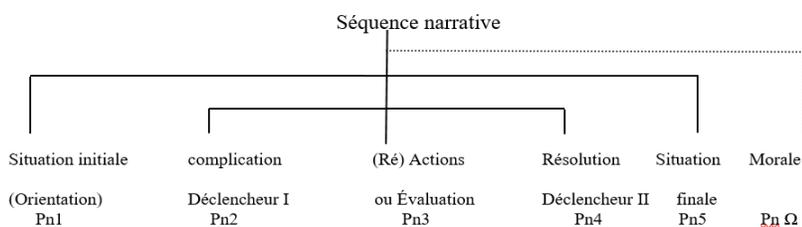
L'avantage de cette approche, basée sur la typologie textuelle, est d'organiser, d'une part, l'enseignement/apprentissage de la LE selon un fil conducteur et de permettre, d'autre part, de mieux cibler l'acquisition des aspects bien précis et bien déterminés de la compétence.

### 3. Séquence narrative

La séquence narrative, appelée aussi récit, est un type de texte hautement hiérarchisé (Dekhissi et Valetopoulos 2019, 8) et correspond généralement, en tant qu'unité textuelle, à : « *une suite de propositions liées progressant vers une fin* » (Adam 1985, 29). Au sens large, « *un récit peut être considéré comme l'exposé de "faits" réels ou imaginaires, mais cette désignation générale de "fait" recouvre deux réalités distinctes : des événements et des actions. L'action se caractérise par la présence d'un agent – acteur humain ou anthropomorphe – qui provoque ou tente d'empêcher un changement. L'événement advient sous l'effet de causes, sans intervention intentionnelle d'un agent* » (Adam 2005, 152).

Autrement dit, une séquence narrative doit habituellement comporter : un acteur/sujet placé dans un temps, une succession chronologique d'événements permettant ainsi de tendre le récit vers sa fin, une action ayant un début ainsi qu'un milieu (nœud/développement) et une fin (Adam 2009, 45-56).

Adam (2009, 57) précise que la séquence narrative se compose de cinq macro-propositions (= Pn), que nous analyserons ultérieurement, qu'il schématise de la manière suivante :



D'après Chiss et David (2011, 155) ces macro-propositions forment une unité textuelle qui doit correspondre à deux paramètres :

- Prendre en considération une organisation particulière pour être comprise par les lecteurs.
- Se soumettre à certaines règles de composition et de mise en texte par l'utilisation de marques linguistiques spécifiques.

Il nous paraît évident que la connaissance de ce schéma, présent dans les séquences narratives ainsi que la connaissance des caractéristiques linguistiques, grammaticales et discursives des séquences narratives sont fondamentales pour le développement de la compétence de lecture-compréhension de ce type de textes.

#### 4. Contexte de la recherche

Cette étude a été effectuée en 2020 auprès de 15 étudiantes inscrites en programme de mineure de français au département de littérature anglaise et de linguistique à l'Université du Qatar<sup>1</sup>. Elles ont le niveau A2/B1 selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Ce programme de mineure, ouvert en 2016, offre la possibilité aux apprenantes de choisir le français comme option mineure. La grande majorité de ces apprenantes ont la littérature anglaise et la linguistique comme spécialité majeure.

L'admission dans ce programme de mineure est ouverte à tous les niveaux. Pour avoir leur mineure en français, les apprenantes doivent obligatoirement suivre 24 heures créditées de français pendant au moins 4 semestres (2 ans) et chaque cours compte trois heures créditées. La maquette de la formation comprend 6 cours obligatoires (français I, français II, français III, expression orale I, expression écrite I, langue culture et civilisation). Les apprenantes ont aussi la possibilité de choisir deux cours facultatifs parmi les cours suivants : expression orale II, expression écrite II, français des affaires, introduction à la littérature française et français pour les médias.

Ces étudiantes ont choisi le programme de français pour plusieurs raisons : la connaissance d'une nouvelle langue/culture étrangère, voyager en France, poursuivre leurs études supérieures dans des pays francophones ou bien pour travailler dans des secteurs qui nécessitent la connaissance du français comme le ministère des affaires étrangères.

Nous avons remarqué que ces étudiantes rencontrent un certain nombre de difficultés lorsqu'elles sont confrontées à des séquences narratives. Ces difficultés peuvent être classées en deux catégories :

1. Des difficultés relatives aux compétences linguistiques déterminées par le CECR (2005, 86-92) et qui comprennent :

- La connaissance et l'utilisation de certains éléments lexicaux et grammaticaux présents dans les textes tels que l'emploi de certaines expressions ou de locutions figées, l'emploi de certains temps verbaux comme l'alternance passé simple/imparfait, largement présents dans les séquences narratives, etc.).
- La compétence sémantique qui traite des questions relatives au sens des mots comme la relation du mot et du contexte (la référence, la connotation, etc.) et les relations inter-lexicales (synonymes/antonymes, etc.).
- La compétence orthographique liée à la reconnaissance et à l'emploi des minuscules et des majuscules, des signes de ponctuation et de leur usage, etc.

2. Des difficultés relatives à la compétence pragmatique et notamment à la composante discursive qui « traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés » (CECR 2005, 96). La compétence discursive recouvre :

- La connaissance et l'organisation des phrases, des relations interphrastiques et la capacité à les maîtriser en terme de thème/rhème, d'information donnée/information nouvelle, d'enchaînement naturel, reprises anaphoriques, connecteurs, etc.
- La capacité de gérer et de structurer le discours en termes d'organisation et de progression thématique, de cohérence et de cohésion, d'organisation logique, etc.

➤ La capacité à reconnaître et à structurer le plan du texte. Cette capacité concerne la connaissance et l'emploi des conventions ou des règles organisationnelles des textes et qui permettent de comprendre comment le texte est structurée, comment sont racontées les histoires, comment les textes sont mis en page, en paragraphes, etc. (CECR 2005, 96).

En effet, les compétences linguistiques et pragmatiques demeurent des compétences essentielles pour le développement des compétences communicatives langagières, prônées par le CECR.

Pour aider les apprenantes à faire face à ces difficultés, nous exposerons quelques exemples d'activités didactiques mises en œuvre en classe de FLE à partir d'un texte narratif. Il est à noter que plusieurs textes plus simples (du point de vue linguistique, grammatical et pragmatique) et plus courts, contenant des séquences narratives ont été travaillés auparavant, respectant ainsi une sorte de progression. Le développement de lecture-compréhension « *se fait en augmentant la difficulté de la structure et l'étendue fonctionnelle des textes présentés aux apprenants* » (CECR 2005, 118).

### **5. Exemple d'exploitation pédagogique d'un texte narratif en classe de FLE**

Comme support pédagogique, nous avons choisi de nous servir du conte *La Princesse au petit Pois* d'Andersen.

#### **La princesse au petit pois**

Il y avait une fois un prince. Il voulait épouser une princesse, mais ce devait être une vraie princesse. Alors, il voyagea par le monde entier pour en trouver une de ce genre, mais, partout, il y avait quelque chose à redire. Des princesses, il n'en manquait pas, mais que ce soient de vraies princesses, il ne pouvait en être tout à fait sûr, toujours, il y avait quelque chose qui n'allait pas vraiment. Alors, il revint chez lui et il était bien affligé, car il aurait tellement voulu une véritable princesse. (Pn-1).

Un soir, par un temps affreux, éclairs et tonnerre, cascades de pluie que c'en était effrayant, on frappa à la porte de la ville et le vieux roi lui-même alla ouvrir. C'était une princesse qui était là, dehors. Mais grands dieux ! de quoi avait-elle l'air dans cette pluie, par ce temps ! L'eau coulait de ses cheveux et de ses vêtements, entraînait par la pointe de ses chaussures et ressortait par le talon... et elle prétendait être une véritable princesse ! (Pn-2).

- « Nous allons bien voir ça », pensait la vieille reine, mais elle ne dit rien. Elle alla dans la chambre à coucher, retira toute la literie et mit un petit pois au fond du lit ; elle prit ensuite vingt matelas qu'elle empila sur le petit pois et, par-dessus, elle mit encore vingt édredons en plumes d'eider. C'est là-dessus que la princesse devait coucher cette nuit- là.

Au matin, on lui demanda comment elle avait dormi.

- « Affreusement mal, répondit-elle, je n'ai presque pas fermé l'œil de la nuit. Dieu sait ce qu'il y avait dans ce lit. J'étais couchée sur quelque chose de si dur que j'en ai des bleus sur tout le corps ! C'est terrible ! » (Pn-3).

Alors, ils reconnurent que c'était une vraie princesse puisque, à travers les vingt matelas et les vingt édredons en plumes d'eider, elle avait senti le petit pois. Une peau aussi sensible ne pouvait être que celle d'une authentique princesse. (Pn-4).

## Le Développement de la Compétence de Lecture-Compréhension des Textes Narratifs en Classe de FLE

Le prince la prit donc pour femme, sûr maintenant d'avoir trouvé une vraie princesse, et le petit pois fut exposé dans le cabinet des trésors d'art, où l'on peut encore le voir si personne ne l'a enlevé. (Pn-5).

Et ceci est une vraie histoire.

### 5. 1. *Choix du texte*

Plusieurs raisons peuvent justifier le recours à ce texte :

- C'est un texte narratif qui correspond aux goûts, aux intérêts et aux besoins des apprenantes qui ont un intérêt particulier pour la lecture des contes.
- Il contient également des éléments linguistiques, grammaticaux et pragmatiques qui permettent d'aider les apprenantes à surmonter les difficultés observées au contact avec les séquences narratives et permettent donc de développer leurs compétences communicatives langagières.
- Il fait partie du patrimoine culturel mondial. Il a été traduit en plusieurs langues et il semble que nos apprenantes auraient déjà lu ou vu ce conte, en leur LM, qui a été sujet de plusieurs interprétations de dessins animés pour enfants. Cela pourrait faciliter la lecture-compréhension de ce texte et favoriser davantage les stratégies d'inférences et du transfert des compétences et des connaissances antérieures acquises en LM. Il nous semble également que cela pourrait réduire le sentiment d'insécurité linguistique chez eux et renforcer leur engagement dans la lecture du texte.

Il est à noter que certains textes pourraient être sujets de quelques modifications en fonction de la culture maternelle des apprenants et pourraient donc les amener à des mécompréhensions. Il serait donc important de prendre ce point en considération et y attirer leur regard.

- Il constitue un document authentique intéressant qui représente un espace réel de partage où les apprenants peuvent trouver des modèles linguistiques et de communication, porteurs de sens culturels. En effet, le recours à des documents authentiques permet de développer les stratégies de lecture-compréhension.
- C'est un texte d'une longueur satisfaisante qui offre la possibilité d'effectuer plusieurs lectures dans la même séance (intégrale en silence, progressive ou paragraphe après paragraphe, participative, à haute voix, etc.). La brièveté du texte permet aussi de réserver un moment de la classe à des séquences d'écoute de texte lu par l'enseignant lui-même ou par des lecteurs professionnels (Defays et al. 2014, 91). En effet, la lecture intégrale d'un texte en classe de langue met en place un véritable apprentissage de lecture. Elle suscite davantage la motivation des apprenants et élimine le découragement face au texte long. Elle renforce également le sentiment de satisfaction chez eux et leur permet de suivre le déroulement du récit et de repérer les indices successifs qui permettent de découvrir la signification et les différents aspects qui assurent la cohésion et la cohérence (Lane 1987, 41 ; Dezutter et Hulhoven 1991, 13; Cicurel 1991, 130 ; Cuq et Gruca 2003, 171-172 ; Tecelli 2008, 79 ; Kalinowska 2008, 39).

### 5. 2. **Schéma narratif du conte**

Ce conte se décompose essentiellement en cinq macro-propositions :

- **Situation-Initiale** : le premier paragraphe de ce conte constitue sa situation initiale qui permet d'exposer les référents spatio-temporels du récit. Nous pouvons y trouver la présentation du personnage principal

(le prince), le contexte (un prince qui voulait se marier avec une « véritable princesse ». Il a donc voyagé partout sans jamais trouver ce qu'il désirait et il est rentré chez lui « bien affligé ») le lieu (imprécis « le monde entier ») et le temps (imprécis : une fois).

- **Complication ou Déclencheur I** : le récit démarre avec l'arrivée d'une princesse qui tape à la porte et qui « prétendait être une véritable princesse ». Cet événement inattendu forme le nœud de l'intrigue du récit. Cette deuxième macro-proposition est introduite par l'organisateur temporel fortement narratif « un soir » qui permet d'interrompre l'équilibre de la situation initiale. Cet indicateur temporel est suivi d'un verbe au passé simple « Un soir ... on frappa... » qui assure la progression thématique du récit et permet de déstabiliser la situation initiale.
- **Evaluation, (Ré)actions, transformations ou nœud** : une fois que la situation du personnage est déstabilisée par le déclencheur I, celle-ci va subir plusieurs modifications jusqu'au retour à une nouvelle stabilisation de la situation du personnage. Dans ce conte, la troisième macro-proposition commence lorsque la reine décide de mettre un petit pois sous les matelas de la princesse pour s'assurer qu'elle est bien une princesse véritable. Les actions sont soulignées par l'emploi du passé simple.
- **Résolution ou Déclencheur II** : il constitue l'élément de résolution du conte et permet au personnage d'arriver à la situation finale. La présence du connecteur argumentatif consécutif « alors » permet de relier et de ponctuer la progression du récit.
- **Situation finale** : le retour à la situation initiale souligne souvent la fin du récit. Dans ce conte, la situation finale est marquée par le changement de la situation initiale et la réalisation de la quête du prince. Le récit s'achève lorsque le prince est sûr d'avoir enfin trouvé une véritable princesse et « La prit pour femme ». Le connecteur conclusif « donc » annonce la fin de ce récit qui se caractérise par le changement de la situation initiale.

À ces cinq macro-propositions, on peut en ajouter une sixième, implicite dans ce conte :

- La morale (macro-position facultative dans les récits) dont l'interprétation peut varier d'un lecteur à un autre en fonction de son bagage socio-culturel, de ses connaissances et de sa culture générale.

### 5. 3. Propositions didactiques

Plusieurs pistes d'activités peuvent être proposées en fonction des objectifs visés, des difficultés rencontrées par les apprenantes face aux textes aux textes narratifs et de leurs besoins. Dans notre recherche, nous avons réparti les activités selon une progression qui prend en compte les différentes étapes et projets de lecture. Ces activités didactiques que nous avons réalisées auprès de nos apprenantes, du niveau A2-B1, sont censées mettre les apprenants dans une situation active d'apprentissage et ont pour objectif final de développer les compétences de lecture-compréhension des textes narratifs chez les apprenantes de FLE à l'université du Qatar.

Avant de commencer nos activités sur ce texte, il est à noter que nous avons expliqué aux apprenantes, dans un cours précédent, le schéma narratif et nous leur avons montré ses spécificités organisationnelles, linguistiques, grammaticales et pragmatiques.

1. **La prélecture** : cette phase de présentation du texte facilite l'entrée dans le texte et favorise la formulation d'hypothèses. Avant de commencer la lecture du texte, nous avons proposé aux

## Le Développement de la Compétence de Lecture-Compréhension des Textes Narratifs en Classe de FLE

apprenantes une activité de remue-méninges. L'objectif de cette activité était de mobiliser les connaissances extralinguistiques, culturelles et pragmatiques antérieures des apprenants.

Nous leur avons demandé de répondre individuellement à certaines questions, telles que : « Quand vous voyez l'expression « il y avait une fois » à quel genre de texte cela vous fait-il penser ? ». Une fois la réponse est donnée, d'autres questions ont été posées comme, par exemple : « À quoi vous pensez quand vous voyez des expressions comme « soudain, un jour, etc. » ? Connaissez-vous ou avez-vous déjà lu des contes, en français ou en d'autres langues ? Donnez des exemples ? Pourriez-vous résumer ces contes ? Quelles sont les différentes parties des contes ? ».

Ces questions de relance nous ont permis de favoriser les interactions entre les apprenantes et de capter leur attention.

La discussion autour de ces questions constitue une étape de préparation ou de révision visant la découverte du schéma narratif.

**2. L'observation du texte** : si son architecture est pertinente, comme le cas de notre texte, elle permet aux apprenants d'anticiper sur le sens et favorise la formulation d'hypothèses plus fines. Elle peut se faire avec une lecture-écrémage/balayage qui permet de saisir l'idée globale du texte et de découvrir son architecture.

Pour notre texte, nous l'avons découpé en cinq parties ou paragraphes et nous avons demandé aux apprenantes de le recomposer en puzzle selon le schéma narratif, mis au clair auparavant. Chaque paragraphe développe une idée ou un thème principal qui correspondrait à une macro-proposition du schéma narratif.

Nous avons réparti les apprenantes en 5 petits groupes de 3 membres selon un mode coopératif. Ce type d'activité permet normalement de développer les stratégies de repérage d'indices et d'inférence.

Nous avons attiré l'attention des apprenantes à la répartition en paragraphe dans la mesure où elle constitue une aide précieuse à la lecture en facilitant le repérage de l'architecture textuelle.

Pour montrer aux apprenantes, l'importance de la répartition en paragraphes dans la construction textuelle, nous leur avons proposés les deux démarches suivantes :

- Compter le nombre de paragraphes et de montrer leurs rôles dans le développement de son schéma narratif.
- Lire le même texte mais sans répartition en paragraphe pour leur montrer l'impact que cela pourrait avoir sur sa compréhension.

Ces deux premières phases s'inscrivent donc dans un projet d'apprentissage visant la compréhension de la structure du texte, c'est-à-dire comment il est construit. La lecture devrait permettre de dégager des modèles de discours et d'organisation de textes.

**3. La lecture intensive** en fonction d'un projet qui vise la compréhension approfondie du texte. Cette activité est souvent guidée par des consignes renforçant les entrées dans le texte et la construction du sens. Les activités proposées peuvent exiger plusieurs lectures selon la nature et la complexité du texte.

Cette étape qui commence par une lecture silencieuse individuelle est souvent suivie de lectures conduites par tous les apprenants et/ou en petits groupes, à haute voix, en lecture interactive qui permet de vérifier la prononciation des apprenants. Elle peut également donner suite à une lecture expressive par les apprenants, l'enseignant ou par des experts professionnels. Il nous paraît important de préparer les apprenants à la lecture expressive d'autant plus qu'elle fait appel à leurs habiletés à repérer des indices dans le texte « *pour concevoir un projet d'interprétation personnelle visant la sensibilisation de l'auditoire. Cela implique, pour le lecteur, de définir ce qu'il souhaite communiquer, tant au niveau du sens que des émotions à transmettre, pour opérer ensuite des choix de lecture et s'y exercer* » (Ministère français de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2019 : 29).

Dans cette phase de compréhension approfondie, plusieurs activités ont été proposées. L'objectif de ces activités, inscrites dans un projet sémantique, orientées vers une tâche communicative, est de favoriser la lecture active et de dégager les idées clés qui structurent le texte. Pour ce conte, nous avons proposé les activités suivantes :

➤ **Dégager les idées clés** : nous avons demandé aux apprenantes d'effectuer une lecture silencieuse, individuelle et progressive (paragraphe par paragraphe) et de répondre aux questions présentes dans le tableau suivant :

Situation initiale (1 <sup>er</sup> parag.)	Qui ? Quoi ? Où ? Quand ?
Déclencheur I (2 <sup>ème</sup> parag.)	Qu'arrive-t-il ?
Actions (3 <sup>ème</sup> parag.)	Quelles actions fait-on pour résoudre le problème ?
Déclencheur II (4 <sup>ème</sup> parag.)	Quelle est la conséquence de ces actions ? Trouve-t-il ce qu'il cherchait ?
Situation finale (5 <sup>ème</sup> parag.)	Comment le personnage principal s'en sort-il ? Quelle est la fin de l'histoire ? Quels sont ses sentiments ? Quelle est la morale ?

Nous leur avons demandé de confronter leurs résultats et de se mettre d'accord avec les autres membres de leurs groupes et de désigner ensuite un rapporteur pour présenter le tableau complété par chaque groupe.

➤ **Reprises anaphoriques** : elles contribuent à assurer la cohésion et la progression thématique dans les textes. Dans le conte en question, nous remarquons que la reprise anaphorique du même thème se fait souvent grâce à des pronoms : (un *prince*, *il* voyagea, *il* ne pouvait, etc.). D'autres reprises sont aussi présentes comme la reprise par un nom qui consiste en répétitions avec changement de déterminant : ainsi dans le troisième paragraphe « un petit pois » est repris dans la phrase d'après par « le petit pois », la reprise avec un pronom démonstratif « celle », avec un déterminant possessif, etc.

Nous avons donc attiré l'attention des apprenantes sur ce type de reprise anaphorique, étant très fréquent dans les textes, surtout que nous avons remarqué que nos apprenantes rencontrent aussi des difficultés à utiliser les différents déterminants en français. Nous leur avons rappelé les emplois des déterminants (indéfini qui annonce l'introduction d'un référent nouveau, défini ayant pour but de montrer que l'on parle toujours de la même personne ou chose). Nous leur avons demandé ensuite d'indiquer quels

## Le Développement de la Compétence de Lecture-Compréhension des Textes Narratifs en Classe de FLE

rôles les pronoms *il, elle et je*, fréquemment utilisés dans les reprises à thème constant, jouent dans notre récit. Nous leur avons demandé aussi de répondre à des questions de type : « que remplace le pronom *je* dans le troisième paragraphe ? ».

➤ **Connecteurs** : le repérage des fonctions de différents connecteurs logiques (*mais, alors, car, et, etc.*) ainsi que de différents éléments de liaison comme les organisateurs temporels (*un soir, un matin*), spatiaux (*le monde entier*) et textuels demeure une démarche fondamentale dans la lecture-compréhension des textes. Ils permettent de souligner le plan du texte ainsi que la suite des macro-propositions narratives.

Il convient alors de montrer aux apprenants comment les connecteurs permettent, avec les autres procédés de cohésion, d'assurer la cohésion textuelle ainsi que la progression thématique. De plus, certains connecteurs déterminent l'alternance des temps du passé (passé simple/imparfait).

Nous avons demandé aux apprenantes d'écrire au tableau les différents connecteurs présents dans le récit et de préciser leur fonction. Nous leur avons aussi fait observer comment l'interprétation d'une proposition peut changer si on change de connecteur et quelles seraient ses conséquences sur la progression thématique.

➤ **Ponctuation** : les signes de ponctuation sont des outils essentiels pour la bonne structuration du texte.

Nous avons pu observer auparavant chez certaines apprenantes un usage abusif des signes de ponctuation ou un manque de ces signes. Lors de la lecture des textes, nous avons essayé de sensibiliser les apprenantes sur l'emploi de ces points de ponctuation et leur fonction lexicale et syntaxique.

Pour notre texte, nous avons demandé aux apprenantes d'écrire au tableau les points de ponctuation qu'elles connaissent ainsi que leur fonction. Nous leur avons fait ensuite observer l'utilisation de certains signes tels que le point et la majuscule qui le suit toujours, l'emploi des virgules et des guillemets, etc.

L'emploi des signes de ponctuation suit des règles qui peuvent être différentes d'une langue à une autre. Il s'avère important de faire découvrir aux apprenants par eux même l'importance de la ponctuation dans un texte et comment un point ou une virgule déplacée pourrait changer le sens du texte. On peut, par exemple, leur donner un texte sans ponctuation pour y mettre les signes de ponctuation appropriés.

➤ **Temps verbaux** : Concernant les temps verbaux, on observe dans ce conte, comme dans tous les récits, l'emploi alterné de l'imparfait, utilisé pour la description et les circonstances accessoires et du passé simple qui indique l'action, construit la narration et assure la progression thématique.

Comme nous l'avons pu observer, nos apprenantes rencontrent souvent des difficultés à utiliser les différents temps du passé (imparfait, passé composé/passé simple et plus-que-parfait) et donc à comprendre leur fonction ou leur valeur dans le texte. Il est donc nécessaire de demander aux apprenants de réfléchir sur l'usage de chaque temps verbal et sur la fonction qu'il remplit dans le récit.

Concernant la réflexion sur les valeurs du temps du passé, Hidden (2013, 71) souligne que la combinaison imparfait/passé composé ou passé simple dans les textes peut traduire les différentes oppositions suivantes :

<b>Imparfait</b>	<b>Passé composé (passé simple)</b>
arrière-plan	premier plan
procès non délimité	procès délimité
procès répété	procès unique

Pour faciliter l'observation des alternances dans l'emploi des temps du passé, nous avons demandé aux apprenantes de les souligner en trois couleurs différentes puis nous leur avons fait réfléchir sur les raisons de cette alternance. Cela leur a permis de découvrir, par exemple que le passé simple : « Au matin, on lui demanda », sert à raconter l'action, l'imparfait décrit l'état ou les circonstances dans lesquelles se trouvaient la princesse « j'étais couchée, ce qu'il y avait » et le plus-que-parfait (elle avait dormi) exprime l'antériorité. Nous leur avons souligné aussi qu'au niveau textuel, le plus-que-parfait n'est jamais employé seul mais toujours en contraste avec d'autres temps du passé (passé composé/passe simple, imparfait).

Nous leur avons également fait observer l'emploi du futur proche - « Nous allons bien voir ça », et du présent de narration « C'est terrible !, Et ceci est une vraie histoire » du passé composé - « je n'ai presque pas fermé l'œil ». Ceci souligne l'insertion d'une séquence dialogale où le narrateur rapporte les paroles des personnages. La présence de certains signes de ponctuation (tiret, guillemet) et des marques d'oralité (point d'exclamation) souligne la rupture entre le récit et le dialogue. En effet, l'emploi du futur proche et du présent de l'indicatif donne vie au conte et crée un effet de réel.

D'autres activités peuvent être proposées. On peut demander aux apprenants de :

- Compléter un texte dont une partie des verbes au passé ont été enlevés.
- Rédiger des séquences narratives en alternant l'emploi du passé simple/passé composé, de l'imparfait et du plus-que-parfait sur le modèle de notre conte.

Pour développer les capacités des apprenants à lire/comprendre et à analyser les textes et les différents facteurs de cohésion et de progression thématique, il s'avère essentiel que toutes les activités doivent s'appuyer sur des textes et non sur des phrases isolées.

**4. Après la lecture** : cette phase, orientée vers la communication, est aussi importante car elle permet aux apprenants d'élargir leurs connaissances déjà acquises et de fixer les nouvelles acquisitions. Elle consiste à engager et à faire réagir les apprenants sur les diverses informations fournies par le texte et/ou son contenu sous forme de discussion, de comparaison, de mise en relation ou de toute autre activité d'expression ou de production créatives. Nous avons proposé à nos apprenantes de donner leur avis sur ce qu'elles auraient fait à la place du prince et d'imaginer une autre fin pour ce conte.

D'autres activités peuvent être proposées également comme la rédaction d'un petit conte sur le modèle de notre conte en respectant le schéma narratif.

Dans tous les cas, il faut que l'enseignant favorise la rencontre avec le texte ainsi que les interactions entre les apprenants et tienne compte du bagage socioculturel des apprenants dans la construction du sens. En effet, la réaction des apprenants face aux informations délivrées par le texte peuvent considérablement changer en fonction de leur culture et de leurs savoirs encyclopédiques.

## **Conclusion**

Nous avons essayé, dans cette étude, de proposer une démarche didactique ayant pour but de développer la compétence de lecture-compréhension chez les apprenants de FLE. Cette démarche s'appuie sur l'introduction des principes de la linguistique textuelle pour laquelle les textes peuvent être catégorisés en cinq types de séquences. Cette catégorisation se fait selon les caractéristiques linguistiques et discursives des textes.

Cette étude incite donc les enseignants à remettre en cause les pratiques traditionnelles de lecture-compréhension et propose de nouvelles perspectives interactives qui visent le développement des compétences langagières et (inter)culturelles des apprenants. Ces nouvelles perspectives désacralisent le texte en accordant une importance particulière aux interactions entre le lecteur, le texte et le contexte dans la construction du sens.

Quant aux propositions didactiques, faites à partir d'un texte narratif, elles avaient pour objectif de doter les apprenants de stratégies qui contribuent à développer la compétence de lecture-compréhension chez eux.

Nous tenons également à insister sur le fait que le développement de la compétence de lecture-compréhension chez les apprenants de FLE nécessite de les exposer à un grand nombre de textes authentiques et variés. Ces textes devraient aussi être d'une certaine longueur qui présentent des unités textuelles qui forment un tout et qui permettent une lecture intégrale en classe afin de permettre aux apprenants de pouvoir suivre la progression thématique du texte, développer les compétences de repérage d'indices et d'inférence, analyser les éléments de cohésion et de cohérence tout au long du texte.

Pour conclure, nous croyons que les activités proposées ont permis de sensibiliser nos apprenantes à l'importance de quelques éléments linguistiques, grammaticales et pragmatiques essentiels lors de la lecture-compréhension des textes narratifs.

Cela permettra également de mémoriser des expressions et d'acquérir de « modèles intégrés » de discours en LE qui ne s'improvisent pas et dont la maîtrise est fondamentale pour amener les apprenants à penser en LC. En effet, si les apprenants ne possèdent pas ces expressions et ces modèles de discours, ils seront amenés à penser le texte dans leur LM (Fievet 2013, 97). Ces modèles de discours ont aussi un rôle essentiel dans le développement de la compétence de production écrite à laquelle nos futures recherches se focaliseront.

## تطوير كفاءة القراءة والفهم للنصوص السردية في صفوف تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

إيلي الرضي

قسم الأدب الإنجليزي واللسانيات، جامعة قطر، قطر

أحمد نوافلة

قسم اللغات الأوروبية، جامعة مؤتة، الأردن

بتول المحيسن

قسم اللغات الحديثة، جامعة اليرموك، الأردن

### الملخص

الهدف من هذه الدراسة هو اقتراح استراتيجيات لتطوير مهارات القراءة والفهم للنصوص السردية بين المتعلمين الناطقين باللغة العربية في صفوف تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. لتحقيق هذا الهدف، نتطرق إلى كفاءتي الفهم والقراءة ونقوم بتعريف كل من مصطلح: القراءة والفهم. ندرس أيضاً مبادئ علم اللغة النصي ومفهوم التسلسل السردى. ثم نعرض سياق بحثنا ونحدد الصعوبات التي يواجهها الطلبة عند قراءة التسلسلات السردية وفهماها. ونقوم أخيراً بتطوير وتنفيذ عدد من الأنشطة التعليمية مع متعلمينا باستخدام نص سردي.

الكلمات المفتاحية: صفوف تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، اللغويات النصية، النصوص السردية، مهارات القراءة والكتابة، الأنشطة الصفية.

## Notes de fin

<sup>1</sup> Il est à noter que certaines spécialités, proposées à l'université du Qatar, sont sevrées aux garçons alors que d'autres sont pour les filles comme c'est le cas de notre mineure.

## Références

- Adam, Jean-Michel. 1985. *Le Texte Narratif*. Paris: Nathan.
- Adam, Jean-Michel. 1993. *Le Texte et ses Composantes. Théorie d'ensemble des plans d'organisation. Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté*. Presses Universitaires de Franche-Comté. URL : <http://semen.revues.org/4341>.
- Adam, Jean-Michel. 1999. *Linguistique Textuelle. Des Genres de Discours aux Textes*. Paris: Nathan.
- Adam, Jean-Michel. 2005. *La linguistique Textuelle. Introduction à l'Analyse Textuelle des Discours*. Paris: Armand Colin.
- Adam, Jean-Michel. 2009. *Les Textes: Types et Prototypes*. Paris: Nathan.
- Babot María, Virginia Helman Silvia et Pastor Raquel. 2007. Didactique de l'écrit : Recherches et Perspectives. *Études de linguistique appliquée* (148) : 395-404.
- Bange, Pierre. 1992. À Propos de la Communication et de l'Apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* (1) : 53-85.
- Berthelot, Reine. 2011. *Littératures Francophones en Classe de FLE. Pourquoi et Comment les Enseigner*. Paris: l'Harmattan.
- Bertocchini, Paola et Edvege Costanzo. 2008. *Manuel de Formation Pratique Pour le Professeur de FLE*. Paris: Clé International.
- Burdet, Claude et Sonia Guillemain. 2013. Lire, comprendre, collecter des mots clés et rappeler le récit oralement en utilisant un média. De la compréhension au rappel de texte. *Actes du 12e colloque de l'AiRDF: L'enseignement du français à l'ère de l'informatique*. Lausanne (43-54).
- Cèbe, Sylvie. 2007. Un choix de textes déterminé par une planification didactique centrée sur les opérations intellectuelles. In Dixième colloque international de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français: le socioculturel en question. Université de Lille. URL : [http://www.crdp.accreteil.fr/rubriques/contributions\\_reflexion/contributions\\_ecrits\\_en\\_reception.php](http://www.crdp.accreteil.fr/rubriques/contributions_reflexion/contributions_ecrits_en_reception.php)
- Cicurel, Francine. 1991. *Lectures Interactives en Langues Etrangères*. Paris: Hachette.
- Chiss. Jean-Louis et Jacques David. 2011. Linguistique Textuelle et Didactique du Français. *Le Français Aujourd'hui* (5) : 155-166.
- Conseil de l'Europe. 2005. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris, Didier.
- Courtillon, Janine. 2003. *Élaborer un Cours de FLE*. Hachette: Paris.
- Cuq, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du Français. Langue Etrangère et Seconde*. Paris: Clé International.

- Cuq, Jean-Pierre et Isabelle Gruca. 2003. *Cours de Didactique du Français. Langue Etrangère et Seconde*. Grenoble: PUG.
- Defays, Jean-Marc. et al. 2014. *La Littérature en FLE. État des Lieux et Nouvelles Perspectives*. Paris : Hachette.
- Dekhissi Laurie et Freiderikos Valetopoulos. 2019. La Cohésion dans les Textes Narratifs : Analyse d'un Corpus d'Apprenants. *Studia Romanica Posnaniensia* (46) : 7-24.
- Demougin Françoise 2008. Continuer la Culture : le Littéraire et le Transculturel à l'Œuvre en Didactique des Langues. *Études de linguistique appliquée* (152) : 411-428.
- Desmons, Fabienne et al. 2005. *Enseigner le FLE. Pratiques de Classe*. Paris: Belin.
- Dezutter, Olivier et Thierry Hulhoven. 1991. La Nouvelle. *Textes pour la Classe de Français, et Vademecum du Professeur de Français*. Bruxelles: Didier-Hatier.
- Falardeau, Érick et Marion Sauvare. (2015). Les Composantes de la Compétence en Lecture Littéraire. *Le Français Aujourd'hui* (191) : 71-84.
- Fiévet, Matine. 2013. *Littérature en Classe de FLE*. Paris : Clé International.
- Gaonac'h, Daniel. 2000. La Lecture en Langue Étrangère: Un Tour d'Horizon de Problématique de Psychologie Cognitive. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* (13) : 5-14.
- Giasson, Jocelyne. 2011. *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- Hernandez Alarcon, Magdalena. 2001. Proposition Instructionnelle, pour Développer la Compétence de Production Écrite des Étudiants de la Licence de FLE à l'Université de Veracruz. *Colección Pedagógica Universitaria*, Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (36) : 1-28.
- Hidden, Marie-Odile. 2013. *Pratiques d'Écriture -Apprendre à Rédiger en Langue Étrangère*. Paris: Hachette.
- Kalinowska, Ewa. 2008. Pertinence Didactique de la Nouvelle de Langue Française. *Synergies Venezuela* (4) : 90-102.
- Lane, Philippe. 1987. L'hétérogénéité textuelle : Étude d'un Texte de Woody Allen. *Pratiques* (56) 39-53.
- Lebel, Marie-Élaine, Viswanathan, Usha et Alena Barysevich, 2017. Interaction Orale et Production Écrite : Inférer pour Mieux Communiquer. *Cahiers de Praxématique* (68) : <https://doi.org/10.4000/praxematique.4577>.
- Mcclelland, James et Jeffrey. 1986. The TRACE Model of Speech Perception. *Cognitive Psychology* (18) : 1-86.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019. *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*. URL :[https://cache.media.eduscol.education.fr/.../Livre\\_Lecture-ecriture\\_2019\\_CE1\\_web\\_1173175.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/.../Livre_Lecture-ecriture_2019_CE1_web_1173175.pdf)
- Moirand, Sophie. 1979. *Situations d'Écrit. Compréhension, Production en Langue Étrangère*. Paris: Clé International.
- Nyssen, Marie-Claire, Serge Terwagne et Godenir Anne. 2001. *L'apprentissage de la lecture en Europe*. Presses Universitaires du Mirail: Toulouse.

Le Développement de la Compétence de Lecture-Compréhension  
des Textes Narratifs en Classe de FLE

- Porquier, Rémy. 1979. Stratégies de communication en langue non-maternelle. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* (33) : 38-52.
- Poussard, Cécile. 2000. *La compréhension de l'anglais et les technologies éducatives*. Thèse de doctorat sous la direction de Françoise Demaizière. Paris: Université Paris-7.
- Poussard, Cécile. 2003. Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : Le cas de l'inférence. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* (1) : 143-150.
- Reuter, Yves. 1995. Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. *Pratiques* (86) : 5-26.
- Robert, Jean-Pierre. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Orphrys.
- Truong, Hoang. 2007. *Argumentation et explication dans les textes d'économie de gestion : Perspectives didactiques du Français sur Objectifs Spécifiques au Vietnam*. These de doctorat, Université de Rouen.
- Tagliante, Christine. 2006. *La classe de langue*. Paris: Clé International.
- Topçu Tecelli, Nazmiye. 2008. La nouvelle en classe de FLE en Turquie. *Synergies Turquie* (1) : 77-84.
- Valenzuela, Oscar. 2010. La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage. *Synergies Chili* (6) : 71-86.
- Vigier, Denis. 2012. Linguistique textuelle et enseignement du FLES. *Le français dans le monde, Recherches et applications* : 34-49
- Vlad, Monica. 2008. Médiation du sens et inférence dans la lecture scolaire en français langue étrangère. *Synergies Pologne* (8) : 107-115.