

Le traitement du récit : de sa compréhension à son rappel écrit en FLE

Dr. Nawel BOUDECHICHE

Département de français, faculté des lettres et des langues
université d'EL TARF

Résumé

En associant la compréhension du texte à la production écrite, nous interrogeons le terrain de la classe sur les difficultés de perception des informations de deux récits culturellement divergents. En accord avec notre hypothèse de travail, les lieux de résistance sont inhérents à la dimension culturelle du récit français et à des écueils d'ordre linguistique entravant le rappel de la nomenclature des événements du récit algérien.

Mots clés : Traitement des informations, production écrite, récit, contexte culturel.

The analysis of a narrative: its comprehension and summing-up in French

Abstract

By combining text comprehension in written production, we question the field of the class on the difficulties of collecting and processing information from two culturally divergent stories. In agreement with our working hypothesis, the difficulties are related to the cultural dimension of narrative French and inadequate language skills to write the story of Algerian reminder.

Keywords: Information processing, written production, story, cultural context.

دراسة الحكاية: من فهم مضمونها إلى تلخيصه كتابيا بالفرنسية لغة أجنبية

ملخص

نتساءل من خلال نشاطي فهم النص والتعبير الكتابي لنصين متباينين ثقافيا عن الصعوبات التي تعترض المتعلمين. نلاحظ في مضمون فرضية عملنا أن العراقل التي يواجهونها تكمن في اضطراب فهم البعد الثقافي للحكاية باللغة الفرنسية، إضافة إلى الجانب اللغوي، وهما اللذان يعرقلان فهم الحكاية الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: تحليل نص، تعبير كتابي، سياق ثقافي، رواية.

Introduction

En situation scolaire, les apprenants sont amenés à traiter divers types d'écrits, parmi lesquels le texte littéraire. L'enseignement de ce dernier vise à développer leurs compétences linguistique et socioculturelle par le biais des activités de compréhension et de production de texte. Par conséquent, les difficultés pouvant émerger de ces deux situations nous interpellent afin de les mettre en lumière et les appréhender. Ces deux paramètres constituent l'objectif de ce présent travail. En effet, les difficultés sont un facteur entravant l'opérationnalisation des apprentissages et la constitution d'une érudition en langue étrangère. En outre, la recherche-action en didactique tente de lier réflexion théorique et pratiques didactiques. Elle ambitionne donc de proposer des perspectives de travail pouvant résoudre les difficultés de terrain et optimiser les conditions de construction de connaissances.

Notre intérêt pour le récit littéraire en situations de compréhension et de production se nourrit du fait qu'il permet à l'apprenant d'appréhender différentes sphères du monde. Afin d'y parvenir, il est nécessaire d'identifier les difficultés de compréhension de récits à empreinte culturelle différente et les obstacles que rencontrent les scripteurs lors de la production écrite en FLE des informations de ces récits.

Cadre théorique

Sur le plan de la compréhension de texte, les informations perçues par le système cognitif du lecteur sont étroitement dépendantes de ses connaissances linguistiques et de ses représentations culturelles fonctionnant comme des filtres socioculturels ⁽¹⁾. Ces informations conditionnent les hypothèses de sens formulées à partir

d'un traitement linguistique de la surface textuelle, celui des mots, des phrases et des paragraphes du texte, et un traitement interprétatif du texte. La compréhension de l'écrit implique donc à la fois le lecteur dans toutes ses dimensions et le texte support.

Sur le plan de la production écrite, cette activité est inféodée aux connaissances linguistiques et discursives de l'apprenant. Elle regroupe un ensemble de sous-compétences orthographiques, phonologiques, lexicales, syntaxiques, discursives et pragmatiques qu'il est nécessaire d'évaluer.

Le passage de la lecture/compréhension d'un texte à la production écrite de son rappel se base sur le passage de la formulation d'une représentation mentale d'évènements à sa verbalisation écrite. Il se justifie par le fait qu'elles activent des opérations communes : traitement lexical, syntaxique, textuel et mobilisation de connaissances antérieures. Afin de vérifier cette représentation, les démarches largement répandues en sciences cognitives, notamment les travaux de Stein et Glenn, d'Ehrlich, de Mandler et Johnson, ainsi que ceux de Kintsch et van Dijk, recourent à la production écrite des informations conceptualisées en mémoire « comprendre un texte, c'est construire la représentation mentale de la signification de ce texte, et que des propriétés de cette représentation dépendent les performances observées dans les épreuves de rappel » ⁽²⁾. Ainsi, l'approche cognitive du récit note la nécessité de combiner la compréhension du récit « [qui] requiert, de manière minimale, une capacité mentale à segmenter ou à découper une totalité continue en évènements

distincts »⁽³⁾ à sa production écrite « à cette capacité mentale de segmentation en évènements doit être associée une capacité à recombinaison ces évènements en une succession d'évènements »⁽⁴⁾. Ces références cadrent ce travail et justifient que la compréhension puisse être testée sur la base d'un passage à l'écrit.

Concernant la dimension langue/culture, un bref aperçu historique des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues trace des fluctuations par rapport au statut du texte littéraire pour aboutir au fait que le texte, la langue et la culture se combinent parce que « les activités didactiques cherchent, à travers des tâches précises, à faciliter chez les apprenants la compréhension et l'appréciation de la diversité des langues et des cultures tout en favorisant les apprentissages linguistiques »⁽⁵⁾.

De ce fait, les relations joignant la compréhension de l'écrit littéraire à la production écrite nous inscrivent dans une réflexion sur les lieux de résistance à la construction de connaissances linguistiques et culturelles. En empruntant la terminologie de Bucheton et Chabanne, nous nous interrogeons sur « les lieux à risques » où le développement de la littératie « s'enlise » ou « se fige ». Ce questionnement nous permet de relever les difficultés de lycéens à comprendre un récit et à rendre compte du traitement des informations en contexte scolaire. La portée de ce relevé est étroitement liée aux propositions didactiques de résolution de ces difficultés, fluidifiant le traitement cognitif des apprenants et leur compétence discursive car « une didactique digne de ce nom comporte

aussi bien des réflexions que des propositions et des réalisations »⁽⁶⁾.

Cadre contextuel et pratique

Notre objectif d'explicitation des problèmes qui se posent à un ensemble d'apprenants à l'écrit et de puiser dans la théorie existante les démarches didactiques aptes à résoudre ces difficultés est une thématique non négligeable en didactique du FLE. Elle nous permet d'identifier le niveau des démarches de traitements sémantique et linguistique des apprenants à une phase donnée de la formation, ainsi que les troubles de la compréhension et de la production qui inhibent leurs mécanismes cognitifs. Elle contribue également à orienter les démarches d'enseignement en s'appuyant sur les erreurs commises par les apprenants.

Sur un plan macrostructural, ce travail répond aux objectifs pratiques de l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire, ayant comme finalité l'ouverture sur le monde par la familiarisation avec la culture francophone.

Sur le plan microstructural, le récit littéraire est présent au niveau du programme du secondaire. Ce fait nous permet de noter la préparation préalable de la production écrite du rappel du récit dans le cadre du projet didactique « La nouvelle », dont les objectifs sont selon la tutelle :

- l'identification des informations contenues explicitement dans un texte,
- l'exploitation de la documentation pour la restituer sous la forme d'un résumé notifiant ainsi la compétence de tri et d'hierarchisation des informations (principales/secondaires),
- la mise en évidence de l'implicite par la connaissance du contexte.

En pratique de terrain, Blanchet⁽⁷⁾ note que notre perception des faits se

réfère au halo sémantique que permet notre culture anthropologique, celle de l'ensemble des interprétations du monde que nous nous construisons au fil du temps. Ce résultat nous permet de formuler l'hypothèse que la difficulté des apprenants se matérialise dans l'incompréhension des événements et des rôles respectifs des personnages du récit de Guy de Maupassant sans atteindre le traitement cognitif du récit féraounien. Notre hypothèse note donc que le traitement du récit à empreinte culturelle peu éloignée des *habitus* ⁽⁸⁾ des lecteurs est différent de celui du contenu du récit dont le cachet culturel est peu commun avec leur expérience culturelle. Le lien que nous construisons entre la dimension culturelle du récit et la compréhension des actions et des personnages repose sur le fait que les connaissances procurent une fraction du contexte général permettant l'interprétation d'une information et que le contexte est considéré comme une sorte de filtre à travers lequel les gens perçoivent le monde ⁽⁹⁾. Ainsi, les affinités des apprenants avec les scripts événementiels liés à leur vécu socioculturel faciliteraient la compréhension du récit culturellement proche et seraient inopérantes pour saisir la signification du récit français. En détail, cette différence s'évalue au niveau de la segmentation des événements du récit et la structuration entre les actions et les personnages. Le choix de l'analyse de l'action repose sur le fait que cette dernière « est une composante centrale (conceptuellement et visuellement) du schéma narratif canonique » ⁽¹⁰⁾. L'analyse de l'action est à son tour complétée par celle des personnages qui « forment un plan de description nécessaire, hors duquel les

menues « actions » rapportées cessent d'être intelligibles » ⁽¹¹⁾. Nous analysons donc le degré de compréhension auquel sont parvenus nos participants par rapport aux événements, actions du récit et aux personnages en tant qu'agents narratifs.

Sur le plan de la production écrite, à la lumière de la grille d'évaluation du CECRL [Annexe 1], nous avons analysé les textes produits. Les critères de mesure nombreux et variés : maîtrise du vocabulaire, correction grammaticale, maîtrise de l'orthographe, développement thématique ou capacité à présenter les faits, cohésion, cohérence syntaxique, thématique, sémantique, ponctuation, choix des temps verbaux, choix énonciatifs, ...etc., confèrent à l'analyse de la compétence scripturale une configuration multi-architecturale.

Enfin, nous notons également la fréquence des erreurs commises dans le but de notifier l'existence d'une déficience récurrente ou simplement d'erreurs par inattention, occasionnellement commises. Cette distinction influe sur la prise en charge didactique à envisager.

Le public

Dans une perspective qualitative, nous avons invité une classe de lycéens de première année *Lettres* choisis arbitrairement, à lire et comprendre le contenu de deux récits puis à rendre compte par écrit de cette compréhension. Avec une moyenne d'âge de seize ans et demi, ces lycéens sont à leur septième année d'enseignement/apprentissage du français. Au nombre de vingt-cinq et à dominante féminine (80%), ils poursuivent leurs études au lycée « Heddadi Mohamed », sis à la commune d'Héliopolis située à sept

kilomètres de la wilaya de Guelma. La pratique s'est déroulée durant le premier trimestre de l'année scolaire en cours 2013/2014. Ce choix se justifie par notre désir d'esquisser une ébauche du profil d'entrée desdits lycéens.

Les textes supports

Deux récits ayant en commun la langue d'écriture, le français, mais divergents de par la dimension culturelle sous-jacente. Le premier texte est celui de Mouloud Feraoun, un écrivain algérien qui s'est approprié la langue française afin de peindre la réalité algérienne de l'époque coloniale. Le texte soumis à nos lecteurs est un extrait du début du roman « *Le fils du pauvre* » [Annexe 2]. Ce début retrace les premières difficultés du jeune personnage « *Fouroulou* ». Le second texte est un extrait du début de l'œuvre de Guy de Maupassant intitulé « *Une vie* » [Annexe 3]. Publié en 1883, il y relate la vie de son principal personnage féminin « *Jeanne* » dans le dessein de dévoiler l'éducation et les mœurs de l'époque au travers les désillusions de « *Jeanne* ». Les textes présentent respectivement 431 *versus* 462 mots.

Ces extraits ont été choisis en raison de la diversité de leur empreinte culturelle. Ainsi, pour le premier texte, celui de Feraoun, nous pouvons relever les mots suivants : « *Fouroulou* », « *Ramdane* », « *l'aïd* », « *Lounis* », « *gandouras* », « *cadi* ». D'autres éléments d'informations peuvent être considérés comme faisant parti de la sphère socioculturelle du lecteur : « *la semoule* », « *les bœufs* », « *jour du marché* », « *un bouc* », « *une poule* », « *l'âne* », « *un mouton* ». Quant à l'extrait de Maupassant, nous y lisons : « *Jeanne* », « *Simon-Jacques* », « *Le Perthuis des Vauds* », « *Rosalie* », « *de*

Lamare », « *Picot* ». À cet ensemble, nous y adjoignons « *le couvent* », « *le baron* », « *la baronne* », « *le curé* », « *l'abbé* », « *Normande du pays de Caux* », « *le prêtre* », « *M. le vicomte* », « *dimanche...la messe* », « *l'office* », « *la sacristie* », « *l'église* ».

Ce prélèvement se justifie par le double fait que :

- l'accès lexical constitue la première voie de traitement des informations⁽¹²⁾, c'est-à-dire que « la connaissance du vocabulaire se présente comme un facteur déterminant du succès des processus de compréhension en langue étrangère⁽¹³⁾.

- et que « le texte est écrit et compris en référence à notre monde, dans la mesure où il entretient de multiples relations avec d'autres récits de notre culture »⁽¹⁴⁾.

Pour illustrer cela, le début du récit de Guy de Maupassant « *Jeanne (...). Sortie la veille du couvent* » est une information dont le décodage est tributaire de la culture de l'auteur. L'apprenant est censé activer l'inférence qu'autrefois, dans la société française, « la formation et l'encadrement des demoiselles » se réalisaient dans le cadre d'une institution religieuse, en l'occurrence le couvent⁽¹⁵⁾. Cette première inférence explique la suite du récit, particulièrement les informations de liberté, de bonheur à saisir, de rêve tant espéré, de crainte de demeurer encore, de scrutation du ciel que Maupassant relate au niveau des phrases qui suivent « *libre enfin pour toujours, prête à saisir tous les bonheurs de la vie dont elle rêvait depuis si longtemps, Jeanne craignait que son père hésitât à partir si le temps ne s'éclaircissait pas, et pour la centième fois depuis le matin elle interrogeait l'horizon* ». Un autre

exemple d'inférence peut être convoqué par l'analyse des lieux du récit. En effet, sortie du couvent pour se retrouver plus tard à la sortie de l'église marque deux étapes de la vie du personnage principal.

Déroulement de la pratique de classe

Le travail s'est déroulé en deux séances de deux heures chacune, sous la direction d'une enseignante titulaire de français au cycle secondaire dans le cadre du projet didactique « La nouvelle », conformément au programme scolaire.

Consignes de travail

Consigne de compréhension de texte : « *Je vous propose un extrait du roman de Mouloud Feraoun. Lisez attentivement ce récit dans le but de le comprendre et d'être en mesure de le raconter par la suite* ».

En changeant le nom de l'écrivain, nous avons donné la même consigne pour le second texte.

Consigne de production écrite : « *Suite à la lecture du récit, je vous demande d'écrire un texte narratif pour présenter les principaux événements de l'histoire. Vous allez donc raconter l'histoire à d'autres lycéens qui ne la connaissent pas* ».

La visée pragmatique de ce passage de la compréhension de texte à la production écrite de sa représentation mentale repose sur le fait que « le savoir sur la langue, qui semble rester une priorité de l'enseignement actuel, n'a aucune valeur en soi s'il ne tend pas vers la capacité à communiquer. S'il ne sert à rien, il n'est qu'une pure accumulation de savoir stérile »⁽¹⁶⁾. C'est donc dans cette perspective d'opérationnalisation et de fructification des activités d'apprentissage, de volonté de concrétiser un traitement impalpable,

invisible à l'œil autrement que par sa verbalisation écrite (également possible à l'oral) que nous avons proposé cette pratique de classe.

Analyse des copies des apprenants et interprétations

Sur le plan de la compréhension, l'analyse *off line* des écrits produits repose sur l'identification de la structure événementielle du récit ainsi que le rappel des personnages et des actions qu'ils réalisent. Sur le plan de la production écrite, il s'agit d'analyser la verbalisation écrite de la représentation sémantique du texte afin d'identifier les obstacles au développement de la compétence scripturale en FLE. Cette analyse nous oriente vers les résultats suivants :

Concernant l'activité de compréhension de l'écrit, globalement nous pouvons noter que le rappel du récit de Feraoun présente des informations rendant compte de l'ordre chronologique des principaux événements : la maladie du père, l'intervention de *Lounis*, la vente des bœufs, la dégradation de la situation financière ainsi que le départ pour la France. Nous notons également le rappel des personnages en relation avec les actions accomplies. Néanmoins, pour certains apprenants, un dysfonctionnement majeur est à signaler. Il s'agit du problème de mise en œuvre d'une activité inférentielle pour traiter les données évoquées par le texte. À titre illustratif, la copie de l'apprenant n°2. Ce dernier n'a pas saisi la signification du passage « *Lorsque enfin il put manger ...* » renvoyant à l'idée que *Ramdane* est enfin guéri. Il n'a donc pas pu élaborer des informations à partir de cette donnée sémantique. Ce lycéen a confondu les deux personnages *Ramdane* et *Lounis*

par rapport à l'action d'emprunt d'argent « *Lounis pour sauver son frère dépensait sans compter et il emprunta sans arrêt ...* ». Si nous comparons cet extrait du rappel au récit source, nous nous rendons compte que certes, c'est le personnage de *Lounis* qui dépense mais ce n'est pas lui qui emprunte. Il en ressort qu'à ce niveau, la difficulté est d'ordre inférentiel, indépendante de l'empreinte culturelle du récit. Un second exemple de cette difficulté d'activation d'inférence est visible à l'erreur commise par rapport au statut du jeune personnage *Fouroulou*. En vérité, le récit de Feraoun ne permet guère de formuler l'hypothèse que *Fouroulou*, un enfant de onze ans, puisse réaliser les faits décrits dans le texte de l'apprenant n°4 : « *Fouroulou décida de vendre les bœufs pour que se soigner la maladie de son père* », « *et après il vendit les moutons pour nourrir sa famille pour acheter les gandouras de l'aïd* ». Ces actions inopportunément associées à ce personnage sont visiblement fausses suite à l'intervention de l'oncle « *Lounis prit la direction de la maison* ». Ce lycéen, qui n'a pas saisi la signification de prendre la direction de quelque chose, n'a donc pas pu produire à partir de cette donnée sémantique un énoncé dérivé mentionnant que c'est *Lounis* qui a accompli cet ensemble d'actions.

Concernant le rappel du récit de Guy de Maupassant, nous notons à ce niveau des difficultés plus importantes dans la mesure où elles affectent le contenu sémantique. Il s'agit en particulier de la juxtaposition de données sans tissage de liens de sens. L'apprenant n°1 par exemple, donne une forme linguistique aux informations au fur et à mesure de leur émergence dans sa mémoire sans être en mesure de construire une toile

d'informations sémantiquement élaborées. Cette même présentation désarticulée des faits du récit est visible au niveau du texte de l'apprenant n°3. À son tour, le lycéen n°4 interprète « *Jeanne, ayant fini ses malles* » comme « *Jeanne ayant fini ses voyages* ». Une hypothèse interprétative à ce résultat pourrait être la pauvreté « du monde de l'écrit »⁽¹⁷⁾ faisant qu'une personne n'associe pas les informations qui se succèdent dans le texte. Cet apprenant les traite isolément les unes des autres d'où la formulation d'hypothèses de sens erronées. Ce produit de l'énonciation souffre également d'une rupture au niveau de l'enchaînement des événements relatifs à la rencontre avec l'abbé Picot. L'apprenant n'a pas perçu ce personnage, ni les actions inhérentes à son statut de « curé du pays » ce qui a conduit à une compréhension incorrecte de la rencontre entre *Jeanne* et le vicomte. Ce résultat se justifierait par le fait que « tout mot ou toute histoire réfère à notre univers et ne peut être compris qu'en référence à celui-ci et à nos catégories de saisie du monde »⁽¹⁸⁾. En effet, comme ce personnage n'existe pas dans l'environnement source de l'apprenant, il ne peut en élaborer une représentation conceptuelle par l'activation d'un raisonnement par analogie avec l'environnement de la langue cible. Cependant, en l'absence de cette présence, la lecture, le cinéma, les voyages ou les technologies d'information et de communication peuvent élargir le monde des apprenants et contribuer ainsi à appréhender les spécificités socioculturelles des autres. Ainsi, l'apprenant n°2 saisit la signification du mot culturellement marqué « couvent » en le remplaçant par « monastère » pour

rendre compte du lieu de l'évènement en tant que maison de religieux.

Concernant l'activité de verbalisation écrite des informations mémorisées à partir du récit de Feraoun, nous notons la présence de la reformulation de la signification de certains passages, notamment la délicate situation du personnage masculin/ chef de famille « *la situation sociale de Ramdane est très male* », la durée de la crise financière « *le temps passé Ramdane reste a la même situation* » et la raison du départ pour la France « *apporté l'argent à sa famille* » (Apprenant n°1). Nous constatons également le recours à la paraphrase sémantique afin de rendre compte de la durée temporelle de l'action du prêt d'argent. Le lycéen n°2 rappelle la réitération du crédit « *il emprunta à cinquante pour cent (...). C'était l'hiver, il dut continuer à emprunter jusqu'au printemps* » en écrivant « *il emprunta sans arrêt* ». Les connecteurs/ organisateurs textuels tels que « ensuite » et « enfin » sont présents afin d'illustrer la progression temporelle et sémantico-logique des faits du récit de Feraoun. Cet emploi concourt à la cohésion du texte produit. À ces points positifs font face des difficultés non négligeables, notamment la récurrence de l'emploi d'une succession de pronoms personnels et de pronoms compléments (« elles », « l' », « le ») sans désignation préalable des antécédents. Ces extraits en témoignent « *Elle l'attendirent après l'office afin de l'inviter à déjeuner* » ; « *la baronne le trouva charmant* » (Apprenant n°1) ; « *il emprunta sans arrêt* », « *il mesurait avec effroi* » et « *il hypothéqua* » (Apprenant n°2). Les conséquences de cette succession désarticulée se font ressentir sur deux plans. En premier

lieu, l'impossibilité du lecteur/destinataire du message de formuler des hypothèses de sens ou des anticipations en raison de l'irrespect d'une des quatre règles de Charolles, à savoir qu'un texte pose un élément sémantique puis le reprend. La répétition s'effectue par une occurrence sur un contenu posé puis repris afin de transmettre l'information et la rendre accessible au lecteur. Il en ressort que l'écrit produit souffre d'incohérence textuelle, c'est-à-dire d'absence « dans son développement linéaire des éléments de récurrence »⁽¹⁹⁾. Ce constat nous permet de montrer l'importance de l'enseignement des quatre règles de Charolles : la répétition, la règle de progression, la règle de non-contradiction et la règle de relation entre les idées et les paragraphes. En second lieu, cette défaillance au niveau de la position énonciative du pronom personnel « il » prête à confusion entre *Lounis* et *Ramdane*. Nous pouvons conclure à un problème de cohésion référentielle de l'écrit produit en raison de l'indétermination préalable du sujet de l'action.

Sur le plan de la conjugaison, nous percevons l'emploi inadéquat de l'imparfait qui confère un rôle secondaire à un évènement principal du récit « *enfin, Ramdane allait en France pour travailler* » (Apprenant n° 2). En dépit de l'existence d'un cours sur les valeurs de l'imparfait et du passé simple et leur emploi dans le récit, le résultat obtenu nous oriente vers le renforcement de cet enseignement par le biais de la production écrite qui ne se limite pas à des exercices structuraux. C'est dans le cadre d'un écrit que l'apprenant réfléchira au temps idoine à employer selon la catégorisation action principale/ action secondaire « les

verbes au passé simple constituent en quelque sorte le premier plan, le « squelette de l'action ». Ils se détachent ainsi de l'arrière-plan, constitué par les propositions comprenant un verbe à l'imparfait (...) qui ne font pas véritablement avancer l'histoire »⁽²⁰⁾. Un autre problème émerge. Il s'agit de l'emploi erroné du verbe/auxiliaire être « *Le père de Fouroulou est malade et n'est pas d'argent pour Lounis est apportait de la viande est les enfants qui Ensuite, Ramdane est ne trouvé ...* » (Apprenant n°3).

L'emploi de certains adverbes est également problématique. À l'exemple de « soudain » au niveau de l'écrit de l'apprenant n° 4. Cet outil sert à introduire un fait inattendu ou brusque ; or le récit de Feraoun comprend un enchaînement d'informations et d'épisodes narratifs contribuant à préparer le lecteur à l'endettement de Ramdane : « *La part du bénéfice servit à soigner le malade. Elle ne dure pas longtemps* », « *Il fallait de la semoule et de la viande une fois par semaine* », « *Le pauvre Ramdane était ruiné* », « *Ramdane ne trouva ni provisions, ni argent* », « *il dut continuer à emprunter jusqu'au printemps* », « *il put mesurer avec effroi la profondeur de l'abîme où la maladie l'avait plongé* », « *La misère était à ses trousses* ». Soit que l'apprenant ignore les conditions d'emploi de « soudain », soit il n'a pas saisi la vitesse narrative des événements du récit. Il est donc utile de penser à un enseignement de ces deux paramètres.

Sans ré-évoquer les difficultés communément partagées avec les précédents extraits du corpus, le rappel écrit de l'apprenant n°5 nous permet de mentionner un autre problème d'ordre oral se répercutant sur le domaine

scriptural. Quel que soit le soubassement culturel du récit, les textes produits témoignent d'une erreur de transcription des consonnes constrictives [f] / [v], de confusion, voire d'absence de discernement de l'opposition des deux consonnes. Il est envisageable de prendre en charge cette confusion par la proposition d'activités de transcription phonétique permettant la représentation des sons, ainsi que par des activités de lecture à voix haute, de dictée et d'écriture/réécriture.

L'analyse des autres copies des lycéens nous permet de noter des difficultés autres que celles figurant au niveau des rappels écrits ci-dessus. Il s'agit notamment de la juxtaposition du sujet et du pronom personnel ainsi que la redondance de l'emploi de la conjonction de coordination « et ».

Ces erreurs renvoient à l'application du système linguistique arabe. Nous y adjoignons des confusions au niveau de l'emploi du verbe être/avoir ; ou encore le verbe être au présent de l'indicatif (sont) et de l'adjectif possessif (son).

Enfin, en plus de l'absence de ponctuation ou l'incorrection de son emploi, le texte en tant que matériau verbal linguistique pose, en contexte plurilingue, des problèmes de genre (masculin/féminin) des reprises anaphoriques et des pronoms possessifs.

Points-clés à retenir et pistes d'actions

Comme cité en introduction, notre dessein est d'identifier les difficultés que rencontrent des apprenants en situation de traitement d'informations de deux récits culturellement distincts. Cet intérêt se justifie par le fait que ces problèmes sont des sources de dysfonctionnements pouvant conduire à l'échec scolaire. Nous y adjoignons le fait que la compréhension et la production écrite sont deux apprentissages fondamentaux résultant d'interventions didactiques. Il est donc primordial de connaître les difficultés et les démarches de traitement des informations afin de mieux penser ces interventions. Le choix du récit, en plus de son omniprésence dans la sphère environnementale quotidienne, s'appuie sur le fait qu'il est un support riche en expériences socioculturelles contribuant ainsi à l'accroissement des expériences des apprenants et de leurs connaissances du monde.

La variabilité de la dimension culturelle en tant que situation «de mise en communication pour comprendre les conditions de vie des autres groupes linguistiques et pour partager les richesses de l'information»⁽²¹⁾ est motivée par le fait que des expériences de lecture dissemblables conduisent à l'élaboration de connaissances différentes, un lexique étoffé, des capacités inférentielles plus automatisées «chaque expérience nouvelle élargit la gamme des contextes potentiels (...) d'interprétation des énoncés»⁽²²⁾.

Notre analyse a porté sur le rappel de récit par rapport à deux entités : les personnages et les actions, auxquels nous avons associé le déroulement des événements du récit, en considérant que

leur rappel est un indice de la compréhension de la fiction puisque cette dernière «renvoie aux contenus que l'on peut reconstituer et qui sont mis en scène : l'univers spatio-temporel, l'histoire, les personnages...»⁽²³⁾. Certes, le rappel de texte ne fait que «reproduire de l'information déjà présente dans le contexte»⁽²⁴⁾ mais c'est ainsi que nous pouvons analyser «la mémoire [en tant que] faculté qu'ont certains êtres vivants (...) de mettre en réserve des connaissances ou des informations sur le monde qui les entoure, leur permettant de modifier leur comportement ultérieur»⁽²⁵⁾. Cette démarche nous permet d'appréhender les informations mémorisées, celles ayant retenues les ressources attentionnelles des apprenants, ainsi que leur capacité à les verbaliser à l'écrit. Le rappel en tant que «retour à la conscience des informations à un moment opportun»⁽²⁶⁾ est donc un acte d'énonciation des idées des apprenants enfouies dans leur système cognitif.

L'analyse des copies, au sens de «décomposition d'un tout en ses éléments constitutifs»⁽²⁷⁾, a permis d'énumérer les difficultés suivantes :

Sur le plan de la compréhension de texte :

- les lycéens rappellent les trois entités fondamentales que sont les personnages, les actions et les événements sans les inscrire dans un réseau d'informations sémantiquement consolidées. Il s'agit donc d'une difficulté de mémorisation d'événements éloignés des connaissances socioculturelles de l'apprenant, ce qui sature rapidement l'empan mnésique et d'une difficulté d'hierarchisation des événements du récit étranger et donc d'élaboration

d'une représentation cohérente des liens qui unissent les personnages aux actions et aux évènements. De ce fait, lorsque cette toile d'informations n'est pas pré-construite lors de la lecture/compréhension, le scripteur ne parvient pas à la mettre correctement en texte.

-Sur ce même plan de la compréhension de l'écrit, le raisonnement par analogie qui « permet d'aborder l'inconnu à partir de ce que l'on connaît déjà »⁽²⁸⁾ conduit parfois le lecteur à faire fi d'un personnage en raison de sa dimension culturelle étrangère et donc inconnue. Tel fut le cas de « L'abbé Picot » ; étant « sans aucun rapport avec quoi que ce soit dans la représentation que l'individu a du monde. De telles informations ne peuvent s'ajouter à cette représentation de manière isolée, ce qui entraîne en général un coût de traitement trop grand pour un bénéfice trop faible »⁽²⁹⁾.

-Enfin, un dernier écueil apparaît. Il renvoie à la difficulté, voire à l'échec, du lecteur à activer une inférence à partir d'indices du texte pour construire une donnée lui permettant d'appréhender la suite des évènements et des actions des personnages. Tel est le cas quand Feraoun écrit « *Lorsque enfin il put manger* » signifiant que *Ramdane* est guéri.

Sur le plan de la production écrite, nous notons :

-des difficultés à organiser les informations du récit. Cette difficulté a été identifiée par Fayol⁽³⁰⁾ lors de la phase de « mise en texte » en situation de travail sur le récit auprès d'enfant en français langue maternelle.

-un emploi massif de pronoms personnels sujets sans désignation des référents et de pronoms personnels compléments sans indication sur les

compléments d'objets directs auxquels ils se rapportent dans l'énonciation.

-des défaillances de structuration syntaxique des phrases conduisant à des aires d'indétermination sémantique. À titre illustratif, le scripteur n'encode pas correctement les personnages du récit conduisant ainsi à une opacité de construction de la représentation mentale du contenu du texte.

Pour pallier ces difficultés et améliorer les capacités de perception des informations et les compétences scripturales des apprenants, plusieurs indicateurs opérationnels peuvent être envisagés en tant que « lubrifiants didactiques »⁽³¹⁾ susceptibles de répondre aux difficultés présentées dans le corps de ce travail.

En didactique de la compréhension/production écrite à partir du texte littéraire, il est utile de commencer à mettre l'accent sur la reconstruction des éléments observables de la fiction : les personnages « [qui] permettent les actions, les assument, les subissent, les relient entre elles et leur donnent sens »⁽³²⁾, le cadre spatio-temporel, les actions et les évènements.

Pour les personnages, Yves Reuter note la nécessité de l'explicitation des liens qui les fondent par rapport à une échelle de relations *familiales, sentimentales, professionnelles, socioculturelles, ...etc.* permettant la formulation d'hypothèses de sens ainsi que l'activation d'inférences liées à ce statut. C'est ce qui permet, par exemple, de comprendre le rôle socioculturel tenu par « l'abbé Picot » dans la rencontre d'abord et la célébration par la suite de l'office du mariage de « *Jeanne* » et du « *Vicomte* » ; de même que le statut du personnage de *Ramdane* qui apparaît dès l'incipit du récit. Les relations

généalogiques sont clairement explicitées par rapport à lui, la survie des personnages dépend de lui, le chaos règne sans sa présence et la décision salvatrice est prise par lui. Donc, tout le catégorise en tête de l'échelle des personnages. Cet ensemble de critères d'évaluation fonctionnant comme «des instructions de lecture facilitant la catégorisation des personnages»⁽³³⁾ permet d'éviter une démarche velléitaire de traitement des informations.

Concernant le classement des actions, Roland Barthes⁽³⁴⁾ propose «de distinguer les *fonctions cardinales* (ou *noyaux*), cruciales pour le déroulement de l'histoire et le devenir des personnages, et les *catalyses* qui «remplissent», avec un rôle secondaire, l'espace entre les premières. Les fonctions catalyses sont plus rarement conservées dans les résumés que les fonctions cardinales». Après ce premier niveau de tri et d'hierarchisation des actions principales par rapport aux actions secondaires, Reuter⁽³⁵⁾ propose de classer les relations qui les tissent en trois catégories : a-«*relations logiques*» de *cause, de conséquence, b-* «*relations chronologiques*» d'antériorité, de postériorité, de simultanéité des actions et c- «*relations hiérarchiques*» de degré d'importance des actions par rapport à la quête des personnages.

Sur le plan linguistique, afin de faire face à la difficulté de «mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation»⁽³⁶⁾, il est nécessaire de ré-enseigner l'encodage du référent par un ensemble de moyens linguistiques tels que les anaphores pronominales, les reprises de syntagmes nominaux ou encore les syntagmes

lexicaux. Face à l'emploi anarchique des pronoms personnels de troisième personne, il est important de préciser que ces derniers «sont anaphoriques, autrement dit, ils renvoient à un référent mentionné antérieurement dans le contexte linguistique ou extralinguistique»⁽³⁷⁾. Ce premier point doit être lié à l'identification du genre et du nombre que le mot occupe afin de faciliter son rappel puisque la signification du pronom personnel dépend du référent qu'il remplace. Enfin face à l'ambiguïté de l'identification référentielle, il convient de préciser aux apprenants qu'«il n'y a que deux moyens de repérer un objet : soit en avoir déjà parlé, soit pouvoir le désigner dans le monde environnant»⁽³⁸⁾. Le développement d'emploi de ces procédés linguistiques s'inscrit nécessairement dans des activités de réécriture de l'univers fictionnel par le passage par exemple de l'attitude *hétérodiégétique* (en employant le pronom personnel "il") à l'attitude *homodiégétique* (par le recours au pronom personnel "je" qui assume l'énonciation).

Enfin, sur le plan général de la littérature, puisque «la compétence textuelle se met en place à partir des expériences du sujet liées à sa fréquentation des textes»⁽³⁹⁾, il est utile d'amener les apprenants à multiplier leurs expériences de lecture afin d'accroître le prisme par lequel ils perçoivent les informations.

In fine, les résultats obtenus convergent vers une redéfinition des pratiques didactiques qui ont «plus le souci de la langue comme telle que son emploi en situation»⁽⁴⁰⁾.

Notice

8- En référence à Bourdieu, l'habitus renvoie aux représentations, perceptions et attitudes construites par l'individu par la socialisation, par la société à laquelle il appartient. L'habitus « est donc simultanément la grille de lecture à travers laquelle nous percevons et jugeons la réalité et le producteur de nos pratiques. (...) L'habitus est le produit de la position et de la trajectoire sociale des individus » Bonnewitz, P. Premières leçons sur *La sociologie de P. Bourdieu*. Presses universitaires de France. 2^e édition, 2002, page 63.

Références bibliographiques

- 1-** Falardeau, É. « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 29, numéro 3, 2003, p. 673-694.
- 2-** Ehrlich, M.-F. *Mémoire et compréhension du langage*. Presses universitaires de Lille. 1994, page 8
- 3-** Pelletier, J. Du récit à la fiction : un point de vue de philosophie cognitive. In Patron, S. (ed.) *Théorie, analyse, interprétation des récits*. Peter Lang, Berne, 2011, page 212
- 4-** Idem, page 213
- 5-** Théophanous, O. « Le proverbe comme entre-deux : Aspects linguistiques et interculturels », In, Collès, L., Develotte, C., Geron, G. et Tauze-Sabatelli, G. (éds.) *Didactique du FLE et de l'interculturel. Littérature, biographie langagière e médias*. EME (Modulaires Européennes) 2007, pp. 111-121. Extrait page 113.
- 6-** Boyer, H. ; Butzbach, M. et Pendanx, M. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Clé international, 1990, page 7.
- 7-** Blanchet, P. « Nécessité d'une réflexion épistémologique », in Blanchet, P. et Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris, Éditions des archives contemporaines.
- 9-** Denhière, G. et Verstiggel, J.-C. 1997. Le traitement cognitif des expressions idiomatiques : activités automatiques et délibérées, *Locution 3*, p. 119-148.
- 10-** Hébert, L. 2012. Dictionnaire de sémiotique générale. *Signo*, page 194
- 11-** Barthes, R. Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, 1966. *Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit*. pp. 1-27., extrait page 16
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1113
- 12-** Gaonac'h, D. 2000. « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive ». *AILE*, 13, p. 5-14.
- 13-** van Gelderen, A., "et col." 2004. « Linguistic knowledge, Processing Speed, and Metacognitive Knowledge in First and Second-Language Reading Comprehension: A Componential Analysis ». *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), p. 19-30. Cité par Nilsson, A. « L'influence translinguistique dans la compréhension du texte en français, langue étrangère. Les pratiques de lecture des apprenants. Mémoire. Université de Stockholm, 2006 ; www.diva-portal.org/smash/get/diva2:197415/FULLTEXT01.pdf
- 14-** Reuter, Y. 2009. *L'analyse du récit*. Pages 8-9, Armand Colin, 2^{ème} édition. 1^{ère} édition, Nathan/HER, 2001.
- 15-** Grell, C. et Ramière de Fortanier, A. 2004. *L'éducation des jeunes filles nobles en Europe. 17^{ème} et 18^{ème} siècles*. Paris, France : Presses de l'Université Paris-Sorbonne, page 7.
- 16-** Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris, Hachette Éducation, page 32.
- 17-** Aase, L. "et col". *La lecture. Rapport de recherche*. Division des Politiques linguistiques. 2009, page 4. www.coe.int/lang/fr
- 18-** Reuter, Y. 2009. *L'analyse du récit*. Armand Colin, 2^{ème} édition. 2001, 1^{ère} édition, Nathan, extrait page 10.
- 19-** Charolles, M. *Grammaire de texte-Théorie du discours narrativité* », *Pratiques* n° 11-12, novembre 1976, pp. 133-154.
- 20-** Reuter, Y. 2009. *L'analyse du récit*. Armand Colin, 2^{ème} édition. 2001, 1^{ère} édition, Nathan, extrait page 66.
- 21-** Martel, A. « Langues, constructivismes et interculturalité. comment participer à l'harmonisation des sociétés par l'apprentissage du français », *L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 1*, extrait page 2.

- 22- Sperber, D. et Wilson, D. *La pertinence. Communication et cognition*. Les éditions de Minuits. 1989, page 32
- 23- Reuter, Y. 2009. L'analyse du récit. Armand Colin, 2ème édition. 2001, 1ère édition, Nathan, extrait page 11.
- 24- Sperber, D. et Wilson, D. *La pertinence. Communication et cognition*. Les éditions de Minuits. 1989, page 210
- 25- Chapouthier, G. *Biologie de la mémoire*. Odile Jacob, 2006, page 16.
- 26- Chapouthier, G. *Biologie de la mémoire*. Odile Jacob, 2006, page 25
- 27- Hamon, A. 2007. *Grammaire et analyse. Analyse grammaticale et analyse logique*. Hachette, page 10
- 28- Vezneva, M. « Développement du raisonnement analogique : rôle de la composante exécutive d'inhibition ». Thèse de Doctorat. Sous la direction de Robert FRENCH et Jean-Pierre THIBAUT. Université de Bourgogne. 2011, extrait page 1.
- 29- Sperber, D. et Wilson, D. *La pertinence. Communication et cognition*. Les éditions de Minuits. 1989, page 79
- 30- Fayol, M. (1981). *L'organisation du récit écrit chez l'enfant*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Bordeaux II, Bordeaux. Cité par Romain, C. « L'emploi des temps et des organisateurs textuels dans des textes narratifs d'élèves de 9 à 14 ans issus de milieux socioculturels contrastés », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.33, n°1, 2007, p.209-235, extrait page 214.
- 31- Gentihomme, Y. « Les lubrifiants didactiques », *Recherches en linguistique étrangère n°XIV. Sémiotique, Didactique, Lexicologie. Annales littéraires de l'Université de Besançon*. Diffusion Les Belles Lettres – Paris, France, 1990, p. 25-92, extrait page 28.
- 32- Reuter, Y. 2009. L'analyse du récit. Armand Colin, 2ème édition. 2001, 1ère édition, Nathan, extrait page 27
- 33- Reuter, Y. 2009. L'analyse du récit. Armand Colin, 2ème édition. 2001, 1ère édition, Nathan, extrait page 29
- 34- Barthes, R. « Introduction à l'analyse structurale des récits » (1966), dans Barthes *et al.*, *Poétique du récit*, Paris, Le Seuil, 1977. Cité par Reuter, 2009, page 20.
- 35- Reuter, Y. 2009. L'analyse du récit. Armand Colin, 2ème édition. 2001, 1ère édition, Nathan, extrait page 20
- 36- Benveniste, É. « L'appareil formel de l'énonciation », *Langages*, 1970, Volume 5, Numéro 17, pp. 12-18. Extrait page 12.
- 37- Starets, M. *Principes linguistiques en pédagogie des langues. Un traité de linguistique appliquée*. Les Presses de l'Université Laval. 2008, page 46
- 38- Perret, M. *L'énonciation en grammaire de texte*. Armand Colin, 2005, page 18.
- 39- Souchon, M. « Lecture de textes en le et compétence textuelle », *Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne]*, 13 | 2000, mis en ligne le 13 décembre 2005, consulté le 22 janvier 2014. URL : <http://aile.revues.org/1462>. Extrait page 6
- 40- Halté, J.-F. « De la langue à la communication en classe », *Pratiques* n° 40, 1983, pp. 3-16. Extrait page 3.

Annexe 1 :

Tableau 4.2 : échelles du CECRL pour les aspects de la compétence langagière communicative

Aspects de la compétence langagière communicative								
	RECEPTION		INTERACTION		PRODUCTION		MEDIATION	
	Réception orale	Réception écrite	Interaction Orale	Interaction Ecrite	Production Orale	Production Ecrite	Médiation Orale	Médiation Ecrite
Compétence linguistique								
Etenue linguistique générale	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Etenue du vocabulaire	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Maîtrise du vocabulaire			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Correction grammaticale			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Maîtrise du système phonologique			✓		✓		✓	
Maîtrise de l'orthographe				✓		✓		✓
Compétence sociolinguistique								
Correction sociolinguistique	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Compétence pragmatique								
Souplesse			✓	✓			✓	✓
Tours de parole			✓					
Développement thématique	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Cohésion et cohérence	✓	✓			✓	✓	✓	✓
Aisance à l'oral			✓		✓		✓	
Précision	✓	✓			✓	✓	✓	✓
Compétence stratégique								
Reconnaître des indices et faire des déductions	✓	✓					✓	✓
Tours de parole (reprise)			✓					
Coopérer			✓	✓				
Faire clarifier			✓	✓				
Planifier					✓	✓		✓
Compenser			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Contrôler et corriger			✓	✓	✓	✓	✓	✓

Annexe 2 : Texte 1. La maladie du père

Fouroulou avait onze ans environ lorsque [Ramdane] son père, tomba gravement malade.

-Les bœufs n'auront rien pour la nuit, le sais-tu? dit la mère. Alors, tu ne peux vraiment pas remplir un sac ce soir?

- Non, je suis malade. Va au champ avec tes enfants.

Le soir, la mère revient. Elle le harcèle.

- Ça ne va pas mieux? En t'aidant d'un bâton, tu pourrais peut-être aller garder nos figues. Il suffit que les gens te voient passer. Ta présence éloignera les voleurs.

- Appelle mon frère. Il me remplacera cette nuit. Tiens! Dis-lui de venir. Envoie-lui le petit. Donne-moi encore à boire.

Ramdane ne répond plus. Il ferme les yeux. Il ne les ouvre que pour recevoir son frère Lounis. Dans la nuit, le malade délire.

Lounis prit la direction de la maison. Il se mit d'accord avec le propriétaire pour vendre les bœufs qu'on ne pouvait plus entretenir. La part du bénéfice servit à soigner le malade. Elle ne dura pas longtemps. Il fallait de la semoule et de la viande une fois par semaine. On tua un deuxième bouc et de temps en temps une poule. L'Aïd approchait, on dut acheter des gandouras aux enfants, On vendit l'âne et un mouton. Bref! Le pauvre Ramdane était ruiné avant même d'entrer en convalescence.

Lounis, pour sauver son frère, dépensait inutilement sans compter. Il apportait de la viande, c'était les enfants qui la mangeaient. On préparait du café, le malade n'en buvait qu'une tasse. Lorsque enfin il put manger, Ramdane ne trouva ni provisions, ni argent.

Alors il emprunta à cinquante pour cent pour reprendre des forces et pour nourrir les siens. C'était l'hiver, il dut continuer à emprunter jusqu'au printemps.

Quand ses forces reviennent en même temps que les beaux jours il put mesurer avec effroi la profondeur de l'abîme où la maladie l'avait plongé. La misère était à ses trousses. Pour la première

fois depuis le partage, il se rendit le cœur gros chez le cadri-notaire, apposer ses deux pouces au bas d'une reconnaissance de dettes. Il hypothéqua son champ et sa maison. Ce jour-là, un jour de marché si Fouroulou a bonne mémoire, son père surmontant son chagrin avait rapporté un chapelet de tripes. Elles parurent amères à tous.

Quelques temps après, laissant sa famille aux soins de son frère, Ramdane quitta, un matin, son village pour aller travailler en France. C'était l'ultime ressource, le dernier espoir, la seule solution. Il savait très bien que s'il restait au pays, la dette ferait boule de neige et emporterait, bientôt comme sous une avalanche le modeste héritage familial.

Feraoun, M. 1954. *Le Fils du Pauvre*. Paris. Seuil.

Annexe 3 : Texte 2. Une vie

2 mai 1819, Jeanne, ayant fini ses malles, s'approcha de la fenêtre, mais la pluie ne cessait pas. [...] Sortie la veille du couvent, libre enfin pour toujours, prête à saisir tous les bonheurs de la vie dont elle rêvait depuis si longtemps, Jeanne craignait que son père hésitât à partir si le temps ne s'éclaircissait pas, et pour la centième fois depuis le matin elle interrogeait l'horizon [...].

Et son père parut. Le baron Simon-Jacques Le Perthuis des Vauds. [...] Elle courut et l'embrassa en l'étreignant : « Eh bien, partons-nous ? » dit-elle [...]. La baronne [sa mère] descendit l'escalier soutenue d'un côté par son mari, et, de l'autre, par une grande fille de chambre bien forte [...] une Normande du pays de Caux [...] la sœur de lait de Jeanne. Elle s'appelait Rosalie [...] et on partit.

Une vie charmante et libre commença pour Jeanne [...] au château. La jeune fille s'abandonna au bonheur de respirer ; et le repos de la campagne la calma [...].

Jeanne parfois [...] promenait petite mère, qui lui racontait des souvenirs d'enfance. Un après-midi, comme elles se reposaient sur le banc du fond, elles aperçurent tout à coup, au bout de l'allée, un gros prêtre qui s'en venait vers elles. [...] C'était le curé du pays. [...] l'abbé Picot. [...].

Le dimanche suivant, la baronne et Jeanne allèrent à la messe, poussées par un délicat sentiment de déférence pour le curé. Elles l'attendirent après l'office afin de l'inviter à déjeuner pour le jeudi. Il sortit de la sacristie avec un grand jeune homme élégant qui lui donnait le bras familièrement. Dès qu'il aperçut les deux femmes, il fit un geste de joyeuse surprise et s'écria : « Comme ça tombe ! Permettez-moi, madame la baronne et mademoiselle Jeanne, de vous présenter votre voisin, M. le vicomte de Lamare. » [...].

La baronne le trouva charmant et surtout très comme il faut. Petit père répondit : « Oui, certes, c'est un garçon très bien élevé. » On l'invita à dîner la semaine suivante. Il vint alors régulièrement. [...].

Le baron, un matin, entra dans la chambre de Jeanne avant qu'elle fût levée, et s'asseyant sur les pieds du lit : « M, le vicomte de Lamare nous a demandé ta main. » [...]. Le garçon nous plaît. Te plairait-il... à toi ? » Elle balbutia, rouge jusqu'aux cheveux : « Je veux bien, papa. » [...].

La cérémonie finissait. On passa dans la sacristie presque vide ; car on n'avait invité personne ; puis on ressortit. Quand ils apparurent sur la porte de l'église, un fracas formidable fit faire un bond à la mariée [...].

Que serait cette vie qu'ils commençaient ensemble ? Que se réservaient-ils l'un à l'autre de joies, de bonheurs ou de désillusions ?

De Maupassant, G. 1883. *Une Vie*. Victor Havard. Paris. (Edition originale, 341 p).

Annexe 4: Copies d'apprenants
Apprenant n° 1

Texte 1 « La maladie du père »	Texte 2 « Une vie »
<p>Toute la famille vendra les bœufs pour soigner le père. Il n'y a pas d'argent. Le pauvre Romaine était riche même. Louis dépensait inutilement son compte. Romaine reste encore besoin d'argent pour acheter tout les besoins de sa famille.</p> <p>La situation sociale de Romaine est très mal. C'est pour ça. Il hypothèque son champ et sa maison. Le temps passe. Romaine reste la même situation. Il quitte son famille pour travailler ^{en France} l'argent à sa famille parce que vu cette chemin la solution et le dernier espoir.</p>	<p>En mai 1819, Jeanne ramassé ses malles pour sortir la veille du couvent où elle craignait que son père hésite à parler (Jeanne) (avec Rosalie).</p> <p>une vie charmante pour Jeanne et libre commença pour elle. Elle l'attendait après l'offices afin d'être si défiance pour la semaine. La baronne le trouva charmant. Jeanne trouva un jeune très bien M. le vicomte de Lamare. La cérémonie finant on passa dans la cour. Ils s'embrassèrent. Ils commencent cette vie ensemble à l'autre de jours et des deux heures.</p>

Apprenant n° 2

Texte 1 « La maladie du père »	Texte 2 « Une vie »
<p>(Rouillon avait onze ans lorsque son père tomba malade).</p> <p>On dut vendre les bœufs pour soigner le malade. L'aide approchait, on dut acheter les vêtements, on vendit le père entra en convalescence.</p> <p>Louis pour sauver son frère dépensait sans arrêt compter et il empruntait sans arrêt pour les besoins de sa famille. il mesurait avec effroi la profondeur de la maladie l'avait plongé.</p> <p>Alors il hypothéqua ses biens.</p> <p>enfin, Romaine allait en France pour travailler et aider sa famille.</p>	<p>Le 26 mai 1819, Jeanne qui résout depuis longtemps car elle quittait le monastère où elle été reçue par son père, le baron et la sœur Rosalie.</p> <p>Elle a commencé sa vie charmante et libre dans les comités du château, Alors que la mère raconte ses souvenirs d'enfance.</p> <p>Un jour, ils parcouraient sereinement à la fin du couloir, un grand prêtre venait à eux.</p> <p>Était le prêtre du pays qui l'a invité à dîner le jeudi et elle a constaté que Jeanne est bien élevée et elle a demandé la main, son visage rouge d'émotion frémissant.</p> <p>La cérémonie a pris fin. quand ils apparurent sur la porte de l'église, un fracas formidable fit faire un bond à la mariée.</p>

Apprenant n° 3

Texte 1 « La maladie du père »	Texte 2 « Une vie »
<p>Le père de Fouroulou est malade, et n'est pas d'argent pour acheter des gaudouras à ses enfants parce que il n'est approché et vendait l'âne et un mouton. Louis est apporté de la viande est les enfants qui le mangent. Ensuite, Ramadane est ne trouve ni provision, ni argent. Il hypothèque son champ et sa maison. En fin, Ramadane quitter son village pour aller travailler en France c'était l'ultime ressource.</p>	<p>Jeune épouse qui son père hérité à partir de temps ne s'éclaircit mal par, et son père peut se bien. Jeune femme partait des vaches, elle descendit d'escalier contents d'un côté que son mari. Jeune épouse tout écarpé, c'est le cas de pays, l'alle part. Je demande mon mari à la mère pour l'attendant après l'offre et de travailler à déjeuner pour le jour. Un écarpé finit, quand ils apprenent, une fête de l'office un fiancé formidable fit fin un bon à la vie.</p>

Apprenant n° 4

Texte 1 « La maladie du père »	Texte 2 « Une vie »
<p>- Il y a longtemps Fouroulou avait onze ans environ lorsque Ramadane son père, tomba malade. Fouroulou décida de vendre les bœufs pour que se soigner les malades de son père et après il vendit les moutons pour nourrir sa famille pour acheter les gaudouras de l'aïeul Sardin. Il était obligé Ramadane hypothèque son champ et sa maison, il laissant sa famille aux soins de son frère Louis, et il quitta son village pour aller travailler à l'étrangère France c'était l'ultime ressource, le dernier espoir et la chance.</p>	<p>- au 2 mai 1819 Jeanne ayant fini ses voyages et une vie charmante et libre commença pour elle. une fois sa mère lui racontait des souvenirs d'enfance, et un jour le dimanche Jeanne et sa mère sont allés visiter son voisin M. le vicomte de Lamare et la maman elle le trouva charmant et surtout très comme il faut et ils l'ont invité pour le dîner et après cette invitation il demanda la main de Jeanne elle accepta et elle a commencé sa vie avec son mari.</p>

Apprenant n° 5

Texte 1 « La maladie du père »	Texte 2 « Une vie »
<p>Fouroulou a fait et a fini lorsque Ramadane est tombé et malade. - Je suis fendant d'âne et un mouton Fouroulou et Louis fendant d'âne et un mouton. - Louis prit la direction de la maison la part du bénéfice la soigner la malade on fendant qu'une tonne. Lorsque enfin il put manger ne trouva, alors il - Lorsque il emprunte à pour cent pour reprendre des forces pour nourrir les siens. - Louis ont sa famille aux soins de son frère. Ramadane quitta, un mouton, son village pour aller travailler en France.</p>	<p>Jeune, ayant fini ses malles de la fenêtre, mais la pluie. - Sortie de la fille du couffin, le vie enfin pour toujours. Jeune craignait que sa le temps. - Et son père parut, le baron Simon Jacques de Perthuis de laud, un Normande du pays de Caux la Soeur de l'ait de Jeanne. - mais Jeanne parfois promenait petite mère qui les racontait des souvenirs le dimanche. Suivant la baronne et Jeanne allèrent il sortit de la sacristie avec un geste de joyeuse surprise. - La baronne de Jeanne font sur les pieds de la mère, demanda ta main de garçon ne peut jusqu'au de beaux biens papa. Enfin les Jeanne est ficomte de Lamare un fiancé formidable fit heureuse.</p>