

Textes littéraires adaptés en classe de FLE : analyse du roman « Vingt mille lieues sous les mers » de Jules Verne

Lovrečki, Klara

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:372827>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International/Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**

150

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



UNIVERSITE DE ZAGREB
FACULTE DE PHILOSOPHIE ET LETTRES
DEPARTEMENT D'ETUDES ROMANES

**TEXTES LITTÉRAIRES ADAPTÉS EN CLASSE DE FLE :
ANALYSE DU ROMAN « VINGT MILLE LIEUES SOUS LES
MERS » DE JULES VERNE**

Mémoire de master

Klara Lovrečki

Zagreb, 2023

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

PRILAGOĐENI KNJIŽEVNI TEKSTOVI U NASTAVI FRANCUSKOG KAO
STRANOG JEZIKA: ANALIZA ROMANA "DVADESET TISUĆA MILJA
POD MOREM" JULESA VERNEA

Studentica:

Klara Lovrečki

Mentorica:

dr.sc. Sanja Šoštarić

Zagreb, rujan 2023.

Université de Zagreb

Faculté de Philosophie et Lettres

Département d'études romanes

TEXTES LITTÉRAIRES ADAPTÉS EN CLASSE DE FLE : ANALYSE DU
ROMAN « VINGT MILLE LIEUES SOUS LES MERS » DE JULES VERNE

Étudiante :

Klara Lovrečki

Directrice de recherche :

dr.sc. Sanja Šoštarić

Zagreb, septembre 2023

Résumé

Le sujet de ce mémoire de master est la littérature adaptée aux étudiants de français langue étrangère. Il s'agit en fait d'œuvres littéraires qui sont écrites spécifiquement pour les apprenants des langues étrangères, tout en tenant compte de leurs spécificités telles que l'âge et le niveau de langue. Dans la partie théorique de ce mémoire, nous avons présenté les types d'œuvres littéraires adaptées et le processus d'adaptation de textes littéraires déjà existants, ainsi que les possibilités d'utilisation de tels textes dans la classe de FLE et certaines critiques fréquentes. Dans la partie empirique, nous nous sommes focalisés sur les résultats d'une recherche qualitative dont le but était d'analyser les simplifications opérées lors de l'adaptation du roman *Vingt mille lieues sous les mers* de Jules Verne et nous les avons décrites en fonction des besoins et compétences spécifiques des apprenants de niveau B1. Les simplifications observées peuvent être classées dans le cadre narratif et textuel, à savoir aux niveaux lexical, syntaxique, stylistique et culturel.

Mots clés : français langue étrangère, littérature en classe de FLE, littérature adaptée

Sažetak

Tema ovog diplomskog rada je književnost prilagođena učenicima francuskog kao stranog jezika. Radi se o vrsti književnih djela koja su ciljano pisana za učenike stranih jezika, vodeći pritom računa o njihovim specifičnostima poput dobi i jezične razine. U teorijskome dijelu rada predstavili smo tipove prilagođenih književnih djela te sam proces adaptacije već postojećih književnih tekstova, a zatim i mogućnosti korištenja takvih tekstova u procesu učenja jezika, kao i neke od čestih kritika. U empirijskome dijelu rada usredotočili smo se na rezultate kvalitativnog istraživanja čiji je cilj bio analizirati simplifikacije napravljene pri adaptaciji romana *Dvadeset tisuća milja pod morem* Julesa Vernea koje smo zatim opisali s obzirom na specifične potrebe i kompetencije učenika francuskog kao stranog jezika na razini B1. Uočene simplifikacije mogu se razvrstati u narativni i tekstualni okvir, odnosno na leksičku, sintaktičku, stilističku i kulturnu razinu.

Ključne riječi: francuski kao strani jezik, književnost u nastavi francuskog kao stranog jezika, prilagođena književnost

Table des matières

| | |
|---|----|
| 1. Introduction | 1 |
| 2. Compétence en lecture | 2 |
| 2.1. Lire en langue maternelle ou en langue étrangère | 3 |
| 2.2. Stratégies de lecture..... | 3 |
| 2.3. Choix des documents écrits | 4 |
| 3. Littérature en classe de FLE..... | 6 |
| 4. Littérature adaptée en classe de FLE..... | 8 |
| 4.1. Le français fondamental | 8 |
| 4.2. Types de textes adaptés..... | 9 |
| 4.3. Processus de l'adaptation des œuvres littéraires..... | 10 |
| 4.3.1. Niveau et âge du public cible..... | 10 |
| 4.3.2. Simplification du texte littéraire | 11 |
| 4.3.3. Typologie des niveaux de simplification | 12 |
| 4.4. Emploi des textes adaptés en classe de FLE..... | 16 |
| 4.4.1. Lecture extensive | 16 |
| 4.4.2. Lecture en autonomie..... | 19 |
| 4.5. Critiques des textes adaptés | 20 |
| 5. Méthodologie | 22 |
| 5.1. Problématique de la recherche et l'objectif | 22 |
| 5.2. Analyse qualitative - processus de l'analyse | 22 |
| 6. Auteur et œuvre analysée | 24 |
| 6.1. Jules Verne..... | 24 |
| 6.2. Vingt mille lieues sous les mers..... | 24 |
| 7. Résultats et discussion..... | 26 |
| 7.1. Analyse de la collection Lire en français facile..... | 26 |
| 7.2. Analyse comparative de deux extraits du roman Vingt mille lieues sous les mers | 28 |
| 7.2.1. Registre narratif | 28 |

| | |
|---|----|
| 7.2.2. Registre textuel | 31 |
| 8. Conclusion..... | 44 |
| 9. Bibliographie..... | 46 |
| 10. Annexes | 50 |
| Annexe 1 - <i>Lire en français facile</i> tableau | 50 |
| Annexe 2 - Tableau des procédés et des exemples tirés de deux extraits analysés | 55 |

1. Introduction

Pourquoi lit-on ? Plus précisément, pourquoi lit-on des textes littéraires en langue maternelle ? Pour enrichir son vocabulaire ? Pour réviser quelques constructions syntaxiques peu utilisées dans le langage quotidien ? Non. Pour se faire plaisir. La littérature nous amuse, nous détend, nous fait ressentir. Et pourquoi, en tant qu'apprenant, lit-on en langue étrangère ? Pour se faire plaisir ? Est-ce en fait possible jusqu'à ce qu'on n'atteigne pas un certain niveau de compétences ? Dans ce mémoire de master, nous allons essayer de décrire un moyen qui nous permettrait potentiellement de s'adonner à une lecture plaisir dès le niveau A1 – à l'aide de la littérature adaptée.

Parlant de la littérature en classe de FLE, on pourrait imaginer une classe du début du 20^{ème} siècle, les élèves hardiment traduisant les textes littéraires sous le regard strict de leur maître, ou peut-être une classe d'aujourd'hui, avec les lycéens, apprenant le français dès la maternelle, lisant pour la première fois un roman en français, ou, les enfants débutants, récitant les poèmes de Jacques Prévert. Toutefois, il serait difficile d'imaginer un apprenant débutant lisant des romans en français pour plaisir, au moins des romans tels qu'on les connaît depuis toujours ; mais avec les livres adaptés au niveau débutant, ce scénario semble être plus possible. Dans la partie théorique de ce mémoire, nous allons tout d'abord démontrer l'importance de la compétence lectoriale dans la vie quotidienne et professionnelle, en présentant quelques notions importantes pour son apprentissage. Ensuite, nous allons nous interroger sur le choix des documents à lire et la place de la littérature « traditionnelle » en classe de FLE. En parlant de ce sujet, nous allons introduire la notion de « lecture plaisir ». Enfin, nous allons proposer une réflexion sur un genre distinct de la littérature pour les apprenants des langues étrangères – la littérature adaptée – en présentant les types des textes adaptés, le processus de l'adaptation, leurs emplois possibles en classe et à la fin, quelques critiques à leur égard. Quant à la partie empirique, l'objectif de notre recherche qualitative sera d'analyser les simplifications opérées lors de l'adaptation du roman *Vingt mille lieues sous les mers* de Jules Verne et de les décrire en fonction des besoins et compétences spécifiques des apprenants de niveau B1. On va répondre à cet objectif en présentant les résultats de l'analyse comparative de deux extraits, tirés de deux versions, originale et adaptée, du roman *Vingt mille lieues sous les mers*. A la fin, nous tenterons de donner une conclusion sur les possibilités et bénéfices de l'emploi de ce type des livres en classe de FLE.

2. Compétence en lecture

La place de l'écrit dans la vie quotidienne, professionnelle et personnelle, est incontournable – on lit et écrit tous les jours pour comprendre et pour se faire comprendre par les autres. Pour les enfants et les adultes, la capacité de lire ouvre de nouveaux mondes et de nouvelles possibilités (Pang et al, 2003), elle nous permet d'acquérir de nouvelles connaissances, de profiter de la littérature et de faire des choses quotidiennes qui font partie intégrante de la vie moderne, comme la lecture des journaux, des modes d'emploi, des manuels d'instructions, des cartes, etc. C'est pourquoi on peut affirmer que, bien qu'au sein de l'approche communicative l'oral soit souvent vu comme « le but primordial de l'enseignement/l'apprentissage d'une langue étrangère » (Simović, 2019 : 206), la lecture et la compréhension de l'écrit restent toujours les compétences de grande importance pour les apprenants d'une langue étrangère (Simović, 2019). En outre, selon le Cadre européen commun de référence pour les langues, ou le CECRL (2001), la compréhension de l'écrit est l'une des quatre activités langagières de base : la réception (orale et écrite), la production (orale et écrite), l'interaction et la médiation. La lecture est conçue comme une activité de la réception visuelle pendant laquelle le lecteur « reçoit et traite des textes écrits » (CECRL, 2001 : 57). On distingue différents types de lecture : lire pour s'orienter, lire pour l'information, lire pour le plaisir, etc.

Cependant, l'acquisition de cette compétence en langue étrangère, tout comme en langue maternelle, n'est pas nécessairement un processus simple. Pour développer la compétence à lire, il est important de savoir tout d'abord à quoi elle consiste exactement : aujourd'hui, on est conscient que la lecture « n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte » (Cuq et Gruca, 2005 : 166). Il s'agit d'un processus dans lequel le lecteur entre dans l'interaction avec le texte ; pourtant cette interaction ne va pas toujours de soi et elle doit être encouragée et facilitée. Donc, dans le cadre de la classe des langues étrangères, quel rôle devrait assumer l'enseignant quant à l'acquisition de la compétence en lecture ? Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005) sont d'avis que l'enseignant devrait encourager l'apprenant à devenir le co-constructeur participant dans cette interaction par la mise en œuvre des différentes stratégies de lecture – ce qui est un rôle essentiel dans l'approche à l'écrit (Javourey-Drevet, 2021). Par ailleurs, Vesna Simović (2019) présente la lecture comme un double défi : le défi pour l'apprenant comprendre

la maîtrise des composantes linguistiques, culturelles et pragmatiques, alors que le défi pour l'enseignant consiste à « donner envie de lire à l'apprenant, le faire lire par plaisir, le faire communiquer, le rendre autonome » (Simović, 2019 : 207).

2.1. Lire en langue maternelle ou en langue étrangère

Christine Tagliante (2006 : 133) décrit ainsi la lecture en langue maternelle: « Lire en langue maternelle, c'est mettre en œuvre, pour son plaisir, par besoin ou pour des raisons professionnelles, des pratiques apprises le plus souvent à l'école primaire ». Toutefois, apprendre à lire n'est pas une tâche toujours facile, puisqu'il s'agit d'un acte multidimensionnel, étudié aujourd'hui au sein de sciences et approches différentes, chacune apportant une perspective nuancée sur sa nature (l'aspect physique, l'aspect cognitive, etc.). Cela dit, malgré la complexité de l'acte de lecture et son lien avec une gamme de capacités et de compétences cognitives activées dans les différentes phases de la lecture (Mikulec, 2016), la plupart des gens apprennent à lire dans leur langue maternelle dans l'enfance (Pang et al., 2003), ou plus précisément au début de leur voie scolaire. Ainsi, on peut dire que la compétence à lire est l'une des compétences de base qui influencent de façon significative la réussite des apprenants dans leur vie scolaire, professionnelle et personnelle. La maîtrise de la lecture facilite les études (Tagliante, 2006 ; Simović, 2019), mais elle aide aussi l'individu à développer l'esprit critique et à devenir un citoyen conscient (Simović, 2019).

Par ailleurs, bien que les recherches aient montré qu'il existe un certain transfert entre l'apprentissage à lire dans la langue maternelle et celui dans une langue étrangère (Pang et al., 2003) et que les stratégies de lecture apprises en langue maternelle facilitent la lecture en langue étrangère et vice versa (Grabe, 2010 et Fecteau, 1999, dans Mikulec, 2016), il s'agit en fait de deux processus bien différents (Grabe et Stoller, 2002, dans Mikulec, 2016) et on doit s'en approcher différemment dans la classe, prenant en compte leurs spécificités. Alors, comment développer la compétence en lecture en classe des langues étrangères ?

2.2. Stratégies de lecture

Christine Tagliante (2006) est d'avis que l'objectif principal du travail sur un document écrit dans la classe d'une langue étrangère n'est pas la compréhension du document en question,

mais le développement des stratégies de lecture qui faciliteraient l'apprentissage général aux apprenants et qui leur donneraient envie de lire en langue étrangère en long terme. Du coup, de quelles stratégies s'agit-il ? Différentes classifications et définitions des stratégies de lecture peuvent être trouvées chez les auteurs différents (cf. Cuq et Gruca, 2005). Toutefois, on pourrait en énumérer cinq qui sont mentionnées le plus souvent :

- a) le repérage
- b) l'écémage
- c) le survol
- d) l'approfondissement
- e) la lecture de loisir

Ces stratégies devraient être utilisées dans les situations différentes : parfois, on n'a besoin que d'une information précise dans le texte (alors il s'agit du survol), une autre fois, on lit pour se détendre (la lecture de loisir), etc. C'est pourquoi l'enseignant devrait choisir l'une ou plusieurs stratégies pour travailler avec un document selon les objectifs spécifiques qu'il vise à accomplir avec l'activité envisagée (Tagliante, 2006). Toutefois, le but de ces activités diverses n'est pas l'acquisition des stratégies *per se*, mais que l'apprenant devienne « un véritable lecteur qui appliquera sans même s'en rendre compte la stratégie la plus appropriée » (Tagliante, 2006 : 134), ou un lecteur compétent qui peut alterner d'une façon inconsciente entre différents types de lecture, s'adaptant facilement aux textes différents (Cuq et Gruca, 2005). Cela veut dire qu'enseigner les stratégies n'est sensé que lorsqu'on les regarde « comme des 'astuces' qui, une fois expliquées et découvertes, sont disponibles pour les enfants, qui peuvent alors les utiliser dans d'autres situations » (Willingham, 2006, dans Javourey-Drevet, 2021 : 39). Par suite, il est évident que l'enseignement de différentes stratégies est lié au choix des documents écrits sur lesquels on travaille dans la classe pour développer ces stratégies.

2.3. Choix des documents écrits

Le CECRL (2001) distingue deux types de textes : authentiques, voire créés « dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue » (CECRL, 2001 : 112), ou conçus spécifiquement comme matériel pour l'enseignement de la langue. Au sein de l'approche actionnelle, les documents authentiques sont peut-être favorisés, mais cela ne veut pas dire

qu'on a complètement abandonné l'emploi des textes créés à des fins pédagogiques – on utilise toujours des manuels élaborés spécifiquement pour l'apprentissage du FLE, contenant des documents authentiques et des textes écrits pour les apprenants. Alors, l'enseignant doit choisir des textes qui servent au mieux leurs objectifs, tout en gardant à l'esprit que « la nature du texte influence la façon dont le lecteur va intégrer les informations directement explicites du texte et activer ses connaissances antérieures pour l'appréhender » (Wolfe, 2005, dans Javourey-Drevet, 2021 : 34). Pour mieux expliquer ce qui est important lorsqu'on choisit un texte pour une classe de FLE, Tagliante (2006) énumère quelques critères de choix des documents écrits. Selon elle, les textes travaillés en classe doivent donc : avoir une balance entre les contenus déjà connus et nouveaux, faciliter le développement de la compétence interculturelle, être diversifiés et appartenir à tous les quatre domaines du CECRL (public, privé, éducationnel, professionnel), être de différents types (descriptifs, argumentatifs, poétiques, informatifs, injonctifs, explicatifs, narratifs) et enfin il est nécessaire que les textes soient adaptés à l'âge et au niveau des apprenants, tout en étant intéressants pour éveiller leur intérêt. Même si, évidemment, des textes divers répondent aux critères énumérés, dans le cadre de ce travail, nous allons nous intéresser spécifiquement aux textes littéraires et les possibilités de leur emploi dans la classe de FLE.

3. Littérature en classe de FLE

Bien que, pour certains, il puisse paraître « paradoxal de proposer, à l'ère de l'audiovisuel et des nouvelles technologies de l'information et de la communication, une réflexion sur la littérature dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère » (Defays et al., 2014 : 5), son rôle et son potentiel ne devraient pas être négligés. Les relations entre la littérature et la didactique des langues étrangères ont connu une histoire tumultueuse, allant de la « presque condition sine qua non » (Aiala et Mello, 2015 : 15) de tout enseignement des langues au sein de l'approche traditionnelle jusqu'à son bannissement presque complet à l'ère des approches audio-visuelles (cf. Riquouis, 2010 ; Aiala et Mello, 2015 ; Simović, 2020). Aujourd'hui, on est conscient de la valeur du texte littéraire « en tant que produit spécifique de langue et de culture » (Simović, 2020 : 72), surtout parce qu'il nous permet, à part de développer les compétences linguistiques, de favoriser le plaisir de lire en français, de développer les capacités interprétatives et la sensibilité affective et esthétique des apprenants, de faire découvrir la culture française aux apprenants et d'accroître leur tolérance interculturelle, et enfin, « d'aider les enfants à s'exprimer et à se construire en tant que personnes » (Ioardache, 2021 : 16).

Donc, on pourrait dire que, dans la classe de FLE, la lecture des œuvres littéraires n'a pas pour objectif principal de créer des « spécialistes en littérature » (Aiala et Mello, 2015 : 17), mais plutôt de faire naître des lecteurs compétents et autonomes. Pour aller plus loin, selon Barthes (1973), le but de la lecture est le plaisir de lire, ou le plaisir du texte. Dans le cadre de ce travail, notre objectif n'est pas d'examiner studieusement toutes les possibilités de l'exploitation d'un texte littéraire dans la classe, mais plutôt de s'interroger sur quelques aspects de la lecture, le premier étant en fait le plaisir de lire. Quand un texte se fait « espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité, et au déploiement de l'imaginaire » (Cuq et Gruca, 2005 : 427), il devient un texte de plaisir, « celui qui contente, emplit, donne de l'euphorie ; celui qui vient de la culture, ne rompt pas avec elle, est lié à une pratique confortable de la lecture. » (Barthes, 1973 : 13) Mais comment atteindre ce niveau de plaisir de lire en classe, où tous les lecteurs n'ont forcément pas les outils à apprécier cet espace de liberté et de plaisir que pourrait nous donner la lecture d'un texte littéraire ? Parfois, la complexité du langage utilisé ou l'abondance des références culturelles obscures rendent la compréhension du texte laborieuse (Cicurel, 2007, dans Riquois, 2009), et ce qui est laborieux n'est pas souvent plaisant. Du coup, si on veut quitter la méthode de la lecture intensive et studieuse en classe (traduction de tous les mots inconnus,

analyse des structures syntaxiques et grammaticales, explication des contenus socioculturels, etc.) pour donner lieu à une lecture plus libre, « où l'apprenant-lecteur s'amuse avec le texte, part à la recherche d'indices, et laisse un espace à son imagination et à son affectivité » (Riquois, 2009 : 160), comment le faire avec les apprenants des niveaux bas, voire A1 ou A2 ? Faudrait-il attendre jusqu'à ce qu'ils atteignent des niveaux des compétences suffisants pour s'engager dans une lecture plus libre, tout en se satisfaisant du travail sur les formes courtes et la poésie ? C'est possible, cependant, si on voulait imiter l'expérience de lecture plaisir en langue maternelle, cela comprendrait la lecture des œuvres narratives plus longues, telles que les romans, ou on pourrait recourir à la littérature adaptée pour les apprenants de tous les niveaux de compétences.

4. Littérature adaptée en classe de FLE

La littérature adaptée est l'un des outils dont dispose l'enseignant de FLE. Il s'agit d'un genre de la littérature élaboré spécifiquement pour les apprenants allophones, surtout pour ceux ayant les niveaux plus bas (A1, A2, B1), marqué par un langage plus simple visant à rendre la compréhension plus facile. On peut définir la simplification des textes littéraires comme « l'adaptation d'un texte afin de le rendre plus accessible à un public ciblé, tout en conservant le contenu sémantique intact » (Saggion, 2017, dans Gala et al., 2018 : 123). Dans la suite de notre mémoire, nous allons d'abord présenter le rôle joué par l'élaboration du Français fondamental dans l'apparition de ce type de la littérature, ensuite nous allons examiner les types des textes adaptés et le processus de l'adaptation, et enfin, nous allons présenter quelques possibilités de leur emploi en classe de FLE, notamment au sein de l'approche de lecture extensive, de même que certaines critiques souvent prononcées à son égard.

4.1. Le français fondamental

Selon Luc Collès (2002 : 4), les premiers livres adaptés ont paru dans les années 1970 et ils « reposent sur la rencontre opportune entre la maison d'édition Hatier et Philippe de Beaumont », qui était lui-même inspiré par des recherches sur le français fondamental de Georges Gougenheim et Paul Rivenc. Alors pourrait-on dire que la littérature adaptée en français facile est fondée sur (ou au moins inspirée par) le français fondamental ? Tout d'abord, nous allons voir ce que c'est en fait le français fondamental et puis, nous tenterons d'identifier son lien avec la littérature adaptée.

La première édition du français fondamental a été publiée en 1954 sous le nom *Français Élémentaire 1er degré*, mais quelques années plus tard, « l'adjectif élémentaire paraissant trop rudimentaire et même péjoratif » (Delbart, 1994 : 134), le titre a été changé en *Français Fondamental 1er degré*. La publication de cet ouvrage est, selon Claude Cortier (2006 : 1), « à plus d'un titre un événement marquant de la didactique des langues et de la didactique moderne du français langue étrangère ». Les linguistes français du Centre d'Étude du Français Élémentaire (le CREDIF), avec Georges Gougenheim et Paul Rivenc en tête, ont étudié la langue parlée et ont eu l'objectif de « déterminer la fréquence d'emploi des mots afin de retenir les plus employés dans les situations de la vie quotidienne des locuteurs francophones natifs » (Rivenc, 2006 : 4) et ensuite d'en créer un corpus de français de base qui servirait à

enseigner le français langue étrangère ou maternelle (Cortier, 2006). Par une méthode de la statistique lexicale, les auteurs ont enfin parvenu à publier deux œuvres – *Français Fondamental 1er degré* et *Français Fondamental 2ème degré* : il s’agit donc de deux listes des mots les plus utilisés dans le français oral. Par suite, selon Anne-Rosine Delbart (1994 : 134), ce sont ces listes du vocabulaire qui servent de « référence aux exigences de la littérature simplifiée », bien qu’aujourd’hui, à notre avis, le Cadre européen commun de référence pour les langues pourrait aussi être un point de référence lors de l’élaboration de la littérature adaptée pour les apprenants des langues étrangères.

4.2. Types de textes adaptés

Quand on parle de la littérature adaptée, certains auteurs anglophones exigent qu’on utilise le terme de « la littérature des apprenants des langues » (ang. *language learner literature*). Des œuvres écrites ou réécrites spécialement pour les apprenants de langues, selon eux, devrait être un genre établi à part entière, tout comme le sont la littérature jeunesse et la littérature pour enfants (Day et Bamford, 1998). Richard Day et Julian Bamford (1998 : 64) soulignent qu’une bonne littérature pour les apprenants de langues devrait être « un acte de communication complet et réalisé entre l’auteur et le public » et qu’elle ne devrait pas être comparée à d’autres genres littéraires (Hill, 2001).

Au sein de ce genre de littérature, il existe deux types de textes adaptés : les œuvres réécrites et les œuvres originales simples (Delbart, 1994, dans Collès, 2002 ; Waring, 2003 ; Hill, 2008 ; Gala et al., 2018). Selon David Hill (2008), ces deux termes ont remplacé le terme « livre simplifié », souvent utilisé dans le passé, pour refléter le changement de pratique, qui est passé de la réduction d’un texte à sa reproduction et à l’ajout d’une écriture originale. Alors, quelle est la différence entre les œuvres réécrites et les œuvres originales simples ? Les textes réécrits sont les versions adaptées des œuvres littéraires bien connues (par exemple la version adaptée pour le niveau A1 du roman *Les trois mousquetaires* d’Alexandre Dumas père, publiée par CLE International), alors que les textes originaux simples sont des livres écrits dans une langue plus simple, spécifiquement pour un public allophone apprenant une langue étrangère (par exemple le livre *Thomas et la main jaune* écrit par Eric Vattier pour un public des apprenants de niveau A2, publié par Hachette). Il n’est pas évident quel type d’œuvres adaptées est plus utile ou simplement meilleure : il existe un désaccord à propos de ce sujet

même chez les maisons d'édition bien connues qui publient des livres adaptés en anglais. Dans sa recherche, Gillian Claridge (2012) démontre qu'il y a un grand débat entre les éditeurs qui est centré sur la question s'il faut commander des histoires originales en code réduit ou adapter les livres publiés pour les locuteurs natifs. Certains, comme par exemple Cambridge Readers, sont des partisans des textes originaux, tandis que les autres, comme Oxford Bookworms et Penguin Books, publient plutôt les adaptations des livres classiques (Claridge, 2012). Hill (2005, dans Claridge, 2012) constate que les histoires qui ont été déjà bien reçues par le public sont probablement meilleures que celles créées spécifiquement pour la littérature des apprenants. Donc, d'un côté, Hill (2008) est d'avis que bon nombre de ces originaux sont plutôt des histoires « minces », alors que d'un autre côté un éditeur chez Cambridge Readers pense que les adaptations des textes littéraires célèbres ne sont habituellement pas bien faites et, selon lui, leur problème est que, bien que le lexique et la syntaxe soient contrôlés, le contenu ne l'est pas, ce qui rend difficile leur compréhension pour les apprenants de cultures différentes (Claridge, 2012). Par ailleurs, les deux catégories de textes adaptés ont été critiquées pour leur manque d'authenticité. Cependant, Hill (2001) insiste sur l'évaluation des œuvres adaptées en fonction de leurs mérites individuels plutôt que sur leur comparaison avec d'autres formes d'art, comme par exemple avec la littérature pour les locuteurs natifs.

4.3. Processus de l'adaptation des œuvres littéraires

4.3.1. Niveau et âge du public cible

L'une des fonctions principales de la littérature adaptée est de créer une série de tremplins pour les apprenants de langues étrangères qui les mènent à la lecture des matériaux non simplifiés (Waring, 2003) et l'un des premiers pas de l'adaptation des œuvres littéraires originales est la délimitation du public cible. Comme il s'agit des textes pour les apprenants de langue, il est indispensable de bien déterminer le niveau de langue du public cible du texte adapté. La décision d'attribuer des textes adaptés à des niveaux de langue différents est une question de jugement qui peut être différent dans les maisons d'éditions différentes (Claridge, 2012). En tous cas, il s'agit de s'assurer que les livres à chaque niveau défini présentent des tâches de lecture de difficulté comparable et que les niveaux sont suffisamment proches pour permettre une progression régulière vers le haut de l'échelle (Hill, 2008), ce qui est normalement fait en augmentant le niveau de difficulté du lexique et de la syntaxe – chaque

étape présentant une tâche de lecture plus exigeante, non seulement en langue, mais aussi en longueur (Hill, 2008). Cependant, Gillian Claridge (2012) trouve qu'il y a des différences importantes entre les éditeurs anglais dans le nombre de mots-clés jugés appropriés à chaque niveau, et chacun a une façon légèrement différente de diviser les mots-clés, ce qui montre que ces choix ont une certaine flexibilité.

En plus, les maisons d'édition doivent déterminer l'âge des apprenants cibles. Quant à l'âge, on trouve des classifications diverses : par exemple, la maison d'édition Hachette FLE répartit les livres adaptés de sa collection *LFF - Lire en français facile*¹ en plusieurs catégories : enfants et préados, adolescents, grands ados et adultes, alors que CLE International, dans sa collection *Lectures CLE en français facile*, distingue les catégories d'âge suivantes : jeunes adolescents 11-15 ans, adolescents, grands adolescents 16-18 ans et adultes. On peut remarquer que CLE International est plutôt orienté vers le public d'adultes, n'offrant que quelques titres pour les jeunes apprenants. En ce qui concerne les catégories d'âge des livres adaptés, il faut aussi noter que l'attribution de chaque série à seulement un groupe d'âge est controversée (Hill, 2008). Il est clair qu'il y a souvent des chevauchements, de manière que certains titres d'une série soient appropriés à un ou même à deux autres groupes d'âge.

4.3.2. Simplification du texte littéraire

Après avoir déterminé le niveau et l'âge du public cible d'un livre qu'on veut adapter en français facile, le processus de « réécriture » ou d'adaptation est réalisé par les écrivains respectant les contraintes imposées par cette décision, telles que le nombre des mots-clés ou la complexité de la syntaxe appropriés au niveau choisi. En plus, « respectueux des critères théoriques et pratiques élaborés pour *Le français fondamental*, les textes proposés dans ces versions simplifiées recherchent l'expression qui se rapproche le plus de la langue parlée : l'allègement et la simplification syntaxiques sont, avec la sélection du vocabulaire, les impératifs imposés aux auteurs » (Delbart, 1994 : 134). Cependant, on se demande comment en fait on simplifie une œuvre littéraire pour des apprenants allophones tout en restant proche de la langue parlée ? Selon Anne-Rosine Delbart (1994 : 132), on peut distinguer, à part la rédaction des textes originaux simples qu'on a déjà mentionnés, trois méthodes de l'adaptation des textes littéraires :

1. abrégé le texte original par l'élimination des parties du texte

¹ <https://www.hachettefle.com/collections/lff-lire-en-francais-facile>

2. passer à un autre genre (e.g. transformer un roman en drame)
3. réécrire le texte original en le raccourcissant et en le rendant plus facile à lire

Dans le cadre de ce travail, nous allons focaliser notre attention sur la troisième méthode de l'adaptation – la réécriture d'une œuvre littéraire originale.

4.3.3. Typologie des niveaux de simplification

Pour réécrire une œuvre littéraire, il faut la simplifier à plusieurs niveaux. Les auteurs différents proposent des classifications diverses, mais similaires, de ces niveaux de simplification. Ainsi, Nuria Gala et al. (2018) définissent une typologie linguistique des simplifications à quatre niveaux : les simplifications lexicales, morphologiques, syntaxiques et discursives. D'une manière similaire, parlant de la simplification automatique des textes, Laetitia Brouwers et al. (2014) classifient les transformations en trois catégories : lexicales, syntaxiques et discursives. Enfin, dans son analyse comparative de deux versions de *L'Affaire de Saint-Fiacre* de Georges Simenon (la version originale et la version adaptée), Luc Collès (2002) analyse aussi les changements effectués aux registres et niveaux différents. Semblablement à Delbart (1994), qui offre une analyse comparative de deux versions de *Petit chose* d'Alphonse Daudet, Collès (2002) distingue deux registres sur lesquels les simplifications peuvent être notées : le registre narratif et le registre textuel, et il divise ensuite les changements appartenant au registre textuel en quatre niveaux : le niveau syntaxique, lexical, stylistique et culturel, tout en remarquant que « les catégories précitées ne sont pas toutes homogènes : des simplifications d'origine syntaxique peuvent être traitées lexicalement et réciproquement. Les différents niveaux ont un impact les uns sur les autres » (Collès, 2002 : 3). Dans la suite de notre mémoire, nous allons aborder plus en détail les registres et les niveaux de simplification définis par Luc Collès (2002), en les comparant, si nécessaire, aux classifications proposées par les autres auteurs mentionnés ci-dessus.

4.3.3.1. Registre narratif

Lorsqu'on simplifie un texte pour les apprenants allophones, on le raccourcit, ce qui entraîne forcément certains changements sur son plan narratif. Selon Collès (2002 : 9), « certains passages ou épisodes sont parfois supprimés pour répondre aux exigences matérielles du texte simplifié ». Ainsi, lors du passage de la version originale à la version simplifiée, certains personnages et descriptions ou même certains épisodes sont omis. La structure globale du texte est presque toujours altérée : par exemple, quand il s'agit des romans, la répartition en chapitres est souvent changée ; certains chapitres sont supprimés, certains regroupés en un

seul (Collès, 2002). Donc, pour raccourcir le texte et faciliter sa compréhension, à savoir pour l'adapter en fonction du niveau de langue du public cible, « une sélection importante des informations, descriptions, énumérations qui n'apportent pas d'éléments essentiels au canevas retenu » (Collès, 2002 : 9) doit avoir lieu. Toutefois, il faut être attentif quand on supprime certains éléments narratifs de ne pas transformer une histoire intéressante en quelque chose d'embêtant ou d'incompréhensible.

4.3.3.2. Registre textuel

Au niveau du texte, le processus de simplification linguistique est peut-être davantage complexe. Le texte lui-même est constitué d'éléments appartenant à différents niveaux linguistiques, sur lesquels on peut le rendre plus facile à comprendre. Delbart (1994) et Collès (2002) mentionnent quatre niveaux linguistiques : lexical, syntaxique, stylistique et culturel.

Niveau lexical

Comme le vocabulaire « constitue un premier critère distinct » (Delbart, 1994 : 135), celui utilisé dans un texte simplifié doit être choisi à bon escient, tout en restant le plus fidèle possible au texte original. En étudiant « les simplifications lexicales », Gala et al. (2014 : 125) précisent qu'il s'agit des « substitutions d'unités lexicales par des paraphrases (explications) ou par des synonymes plus fréquents (généralement plus courts) ». Selon Delbart (1994) et Collès (2002), le choix des unités lexicales doit être basé sur la sélection du français fondamental, alors que tous les mots n'y appartenant pas doivent être notés et commentés en bas de page ou à la fin du texte. Le vocabulaire utilisé dans les versions adaptées devrait être courant et contemporain, ce qui est accompli par des démarches variées, comme le sont, par exemple, l'utilisation des synonymes, l'écart des énumérations, des adjectifs et des adverbes, l'omission des mots étrangers ou des régionalismes, etc. (Collès, 2002). L'élargissement de l'extension (remplacement d'un mot par son hyperonyme), le synecdoque (prise de la partie pour le tout) et la substitution des expressions nominales par des verbes (à cause d'une forte présence des verbes dans le français fondamental) sont aussi les procédés fréquemment utilisés lors de l'adaptation lexicale (Delbart, 1994).

Niveau syntaxique

Pour que la version adaptée d'un texte soit plus brève et simple que la version originale, on y fait aussi des changements au niveau syntaxique, toujours en respectant les simplifications proposées dans le français fondamental (Collès, 2002). La structure de la phrase est souvent

simplifiée en transformant les phrases complexes considérées trop difficiles à comprendre en phrases simples indépendantes (Delbart, 1994 ; Collès, 2002 ; Gala et al., 2014). Dans la version adaptée, on peut remarquer quelques procédés souvent utilisés : la phrase est plus courte, on opte généralement pour la structure sujet - verbe - complément, le discours direct est préféré au discours indirect (Collès, 2002), la coordination remplace la subordination (Delbart, 1994), la voix passive est fréquemment substituée par la voix active (Gala et al., 2014). En plus, selon Delbart (1994 : 140), le « raccourcissement des phrases par élimination d'informations non indispensables à la compréhension de l'histoire (...) est le procédé privilégié », ce que confirment aussi Collès (2002) et Gala et al. (2014).

Niveau stylistique

Le bilan de tous les changements lexicaux et syntaxiques a forcément un effet considérable sur le plan stylistique. Toutefois Collès (2002) et Delbart (1994) distinguent aussi quelques procédés concernant plus directement le style et l'expressivité d'une œuvre littéraire. Selon eux, l'un des changements stylistiques les plus importants est l'abandon du langage non-standard. Ainsi, la richesse des registres familiers et parlés est substituée par une langue standardisée, plus facile à comprendre, ce qui, en congruence avec les modifications de la ponctuation et les omissions de figures stylistiques, influence « le piquant de la narration » (Delbart, 1994 : 144). En outre, Delbart (1994) mentionne aussi l'emploi du passé composé au lieu du passé simple en tant qu'un choix stylistique non négligeable, fondé sur les principes du français fondamental qui ne prévoit l'apprentissage du passé simple, mais influant quand même la perception des temps du passé et la capacité de « ressentir » la différence entre les deux par les apprenants.

Niveau culturel

Bien que la langue et la culture soient inséparables, pour certains apprenants non-européens, venant des cultures fort différentes de la culture française (francophone / européenne / occidentale), la compréhension des textes littéraires peut être réduite faute de connaissances culturelles nécessaires pour les comprendre entièrement (Hill, 2008 ; Claridge, 2012). C'est pourquoi les éléments culturels sont souvent soit exclus (Delbart, 1994 ; Collès, 2002), surtout lorsqu'ils ne sont pas pertinents pour le développement de la narration, soit expliqués en bas de page ou dans les notes à la fin du livre (Hill, 2001 ; Claridge, 2012). Collès (2002) donne un exemple d'une telle réduction culturelle - dans la version originale de *l'Affaire de Saint*

Fiacre, on mentionne « le jour des morts », alors que, dans la version simplifiée, on le remplace par la date (le 2 novembre). Quelquefois, on supprime aussi les éléments humoristiques. Delbart (1994 : 146) constate même une certaine « méfiance à l'égard de l'humour », ce qui est probablement fait pour faciliter la compréhension.

Par ailleurs, à part les catégories distinguées par Delbart (1994) et Collès (2002), Gala et al. (2014) ajoutent deux catégories dans leur classification : les simplifications morphologiques et les simplifications discursives, que les deux autres auteurs ne distinguent pas en tant que catégorie indépendante. Pour Gala et al. (2014), les simplifications morphologiques concernent les morphèmes grammaticaux. Il s'agit, par exemple, des changements des flexions verbales (e.g. le passage du passé simple au passé composé, à comparer avec les changements dits stylistiques chez Delbart, 1994) ou des changements des catégories dans une même famille de mots (e.g. un nom devient un verbe, à comparer avec les changements dits lexicaux concernant les constructions nominales chez Collès, 2002 et Delbart, 1994), alors que les simplifications discursives consistent, par exemple, à remplacer les pronoms personnels par le groupe nominal désignant le référent, etc.

Enfin, en conclusion des procédés de la simplification, nous allons présenter quelques conseils de Hill (2008 : 194) sur l'élaboration d'une œuvre adaptée. Selon lui, le test important est de savoir si le livre est une lecture agréable pour l'apprenant, donc voilà quelques moyens d'éviter « les difficultés inutiles ». Quand on simplifie un texte, on devrait :

- nommer toujours les sujets parlants dans un dialogue ;
- utiliser les pronoms prudemment et répéter les antécédents des pronoms si possible ;
- rappeler aux apprenants qui sont les caractères et répéter les renseignements importants à leur sujet ;
- répéter les phrases et les situations, en suivant les bons exemples d'Homère et les contes de fées ;
- faire des scènes assez longues pour que l'apprenant puisse se détendre et les savourer ;
- donner un sens explicite plutôt qu'implicite ;
- s'assurer que le texte contient toutes les informations dont les apprenants ont besoin et ne pas supposer pas qu'ils puissent imaginer ce qui n'est pas décrit

4.4. *Emploi des textes adaptés en classe de FLE*

La littérature adaptée peut être un support pédagogique soit dans la classe de FLE soit en dehors de la classe, pour être utilisée en autonomie. Il existe des possibilités différentes quant à l'utilisation de ce type de textes dans la classe, parmi lesquelles nous n'allons aborder que quelques-unes dans le cadre de ce travail.

4.4.1. *Lecture extensive*

Les livres adaptés peuvent être utilisés au sein des programmes de lecture extensive (ang. *extensive reading*) en tant que supports textuels. Il va de soi que la lecture est une compétence essentielle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères (Chan, 2020) et l'approche nommée la lecture extensive vise à l'améliorer chez l'apprenant d'une manière différente que la lecture intensive, une méthode plus souvent utilisée dans la classe. La lecture extensive est une approche d'apprentissage des langues qui consiste à lire un grand volume de matériel facile dans la langue cible (Bamford et Day, 2004 dans Jeon et Day, 2016). Cette approche est parfois aussi appelée « lecture agréable » (ang. *pleasure reading*), « lecture volontaire libre » (ang. *free voluntary reading*), « lecture silencieuse soutenue » (ang. *sustained silent reading*) par des auteurs anglophones (Jeon et Day, 2016) et « lecture libre » par des auteurs francophones (Dupuy, 1998, dans Pudo, 2013). Les caractéristiques principales de la lecture extensive sont la quantité et la fluidité (Hill, 2008). Selon Rob Waring et Stuart McLean (2015, dans Allan, 2016), les éléments fondamentaux d'une lecture extensive sont : une compréhension fluide d'un texte axé sur le sens (l'input), la lecture pendant de longues périodes, un grand volume de matériel et des textes plus longs mais faciles à comprendre. Essentiellement, la lecture extensive est une manière d'apprendre une langue étrangère grâce à une lecture agréable et continue, afin d'améliorer la compréhension, le vocabulaire et la fluidité. Day et Bamford (2002 : 137-140) ont défini dix principes fondamentaux de la lecture extensive :

1. La lecture est facile.
2. Divers documents sur une vaste gamme de sujets doivent être disponibles.
3. Les apprenants choisissent ce qu'ils veulent lire.
4. Les apprenants lisent autant que possible.
5. Le but de la lecture est habituellement lié au plaisir, à l'information et à la compréhension générale.
6. La lecture est sa propre récompense.
7. La vitesse de lecture est habituellement plus rapide que plus lente.

8. La lecture est individuelle et silencieuse.
9. Les enseignants orientent et guident leurs élèves.
10. L'enseignant sert d'un modèle de lecteur.

Ce type de lecture extensive se diffère de la lecture dite intensive (ang. *intensive reading*) : en lecture intensive, les étudiants passent beaucoup de temps à analyser et à éprouver des textes courts et difficiles sous la supervision étroite de l'enseignant. Le but de la lecture intensive est d'aider les étudiants à construire un sens détaillé à partir du texte (la compréhension détaillée), à développer les compétences en lecture, améliorer le vocabulaire et la grammaire. Day et Bamford (1998, dans Renandya et al., 1998 : 190) pensent que « cette approche en soi produira des lecteurs *qualifiés*, mais pas des *lecteurs* qualifiés. »

En général, les recherches empiriques ont indiqué que la lecture extensive est plus efficace pour accroître la motivation des étudiants à lire, améliorer leurs compétences en lecture et développer une maîtrise générale de la langue étrangère que d'autres approches, comme la lecture intensive et les approches traditionnelles de lecture-traduction (Al-Homoud et Schmitt, 2009; Beglar, Hunt et Kite, 2012; Miliner, 2019; Robb et Susser, 1989; tous dans Chan, 2020). Trois méta-analyses de recherches empiriques (Krashen, 2007; Nakanishi, 2015; Jeon et Day, 2016) ont également démontré l'efficacité globale supérieure de la lecture extensive par rapport aux approches intensives traditionnelles de la lecture. En outre, les recherches scientifiques ont révélé que, en plus d'être une méthode précieuse pour améliorer les compétences linguistiques et de lecture (Day et Bamford, 2002), la lecture extensive, grâce à la simplicité de l'input textuel (un texte adapté), peut aussi réduire le filtre affectif des élèves (Krashen, 1994b, dans Yang et al., 2021), ce qui peut améliorer leur réponse émotionnelle aux matériaux et contribuer ainsi à améliorer la compréhension du texte (Yang et al., 2021).

Quant au choix des livres à lire au sein de la méthode de lecture extensive, la littérature adaptée spécifiquement aux besoins d'apprenants des langues étrangères est un choix évident parce que, pour une lecture extensive, tous les apprenants, sauf les apprenants du niveau avancé, ont (probablement) besoin de textes écrits ou adaptés en fonction des contraintes linguistiques et de connaissances des apprenants (Day et Bamford, 2002). Donc, comme il s'agit des livres écrits pour les apprenants, en utilisant le lexique et la syntaxe limités, le premier étant déterminé par la fréquence et l'utilité et la seconde par la simplicité (Hill, 2008), les livres adaptés représentent une source des textes accessibles qui « peuvent être lus

confortablement » (Hill, 2008 : 186). Selon Hill (2001 : 301-302), les livres adaptés aident les apprenants de quatre façons :

1. Ils motivent.
2. Ils aident à développer l'habileté à lire couramment, par exemple 200 mots ou plus par minute.
3. Ils aident l'apprentissage de la langue en fournissant un contexte pour la langue qui améliore et étend la compréhension du vocabulaire et de la syntaxe de l'apprenant.
4. Ils offrent la source d'exposition la plus accessible à la langue cible.

Rachel Allan (2016) souligne que les apprenants doivent être capables de comprendre au moins 98 % du vocabulaire d'un texte pour le comprendre sans dictionnaire (Hu et Nation, 2000 ; Schmitt, Jiang et Grabe, 2011, tous dans Allan, 2016), et les livres adaptés facilitent cela en permettant aux apprenants d'interagir avec le texte de façon autonome jusqu'à ce qu'ils atteignent un niveau où ils peuvent lire des textes littéraires authentiques. Par ailleurs, la difficulté des textes lus est liée à la motivation et l'aptitude à lire des apprenants (Briggs et Walter, 2016, dans Chan, 2020). Parfois, les apprenants sont moins motivés à lire parce qu'il leur manque des stratégies de lecture adéquates (Sheu, 2003, dans Chan, 2020). Cependant Venus Chan (2020) exige que le texte soit le facteur le plus important influant la motivation à lire en langue étrangère. De nombreuses recherches (Juge, 2011 ; Mante-Estacio, 2012 ; Nishono, 2007 ; Takase, 2003, tous dans Chan, 2020) indiquent que les apprenants-lecteurs en langue étrangère préfèrent les textes faciles et intéressants, ainsi que les textes choisis par eux-mêmes. Claridge (2012) trouve que, lorsqu'on leur demande ce qui les fait apprécier un livre, les apprenants répondent habituellement « l'histoire », « m'imaginer comme l'un des personnages principaux », « me retrouver plongé dans le monde du livre » et « oublier même le temps », alors que ce qu'ils n'aimaient pas dans la lecture était généralement qualifié de « difficulté » ou d'« ennui » (que peut lui-même être entraîné par la difficulté). Similairement, les résultats d'une recherche empirique sur la lecture extensive de textes des difficultés différentes (Yang et al., 2021) signalent aussi que les textes adaptés de la difficulté « i+1 » (plus difficile que le niveau d'apprenant) favorisent la motivation globale en lecture et que les documents « i+1 » et « i-1 » (plus facile que le niveau d'apprenant) améliorent l'engagement en lecture. Yang et al. (2021) ont conclu que l'impulsion donnée par les deux groupes expérimentaux à la composante de l'engagement en lecture avait confirmé l'Hypothèse du Plaisir (Krashen, 2004) dans la mesure où des documents intéressants (choisis par les apprenants eux-mêmes) ont favorisé l'engagement en lecture. En plus, quand on fait

correspondre la taille du vocabulaire des apprenants avec la difficulté du texte, on favorise aussi la maîtrise et la compréhension de la lecture (Wan-a-rom's, 2012, dans Chan, 2020). Par ailleurs, Yang et al. (2021) affirment que la compréhension des textes peut être améliorée en lisant des documents faciles, ce qui est conforme à la théorie de l'automatisation proposée par Day et Bamford (1998). La lecture extensive des textes adaptés peut aussi susciter l'intérêt des élèves pour la lecture dans les langues étrangères (Day et Bamford, 2002).

Toutefois, il faut dire que la lecture extensive n'est peut-être pas « la panacée à toutes les difficultés de lecture » (Chan, 2020 : 58) et qu'elle ne convient pas à tous les élèves dans tous les contextes. Par conséquent, les enseignants devraient adopter un enseignement de lecture approprié en fonction de leurs apprenants, de leurs besoins, et des compétences et des perceptions de différents élèves. En conclusion, nous voulons souligner que la lecture extensive ou libre, ne vise pas à remplacer les cours classiques des langues étrangères (Pudo, 2013), mais qu'elle pourrait servir d'un enrichissement de tels cours.

4.4.2. *Lecture en autonomie*

C'est une autre manière d'utiliser la littérature adaptée dans l'apprentissage/l'enseignement des langues étrangères et de (faire) lire les livres adaptés en autonomie. Quand une personne ou des personnes lisent des livres adaptés sans supervision de l'enseignant, certains auteurs anglophones (Day, 2015) parlent de la lecture extensive indépendante (ang. *independent extensive reading*). Cependant nous croyons que cette étiquette n'est pas forcément nécessaire et qu'on peut simplement parler de la lecture-plaisir ou de la lecture indépendante.

En tous cas, on peut différencier deux possibilités de la lecture en autonomie : les apprenants des langues étrangères lisent parfois librement et en autonomie, dans leur temps libre, les livres dans une langue étrangère, ou les enseignants font lire les livres par des apprenants d'une façon indépendante, sans leur supervision directe ou stricte (Sanden, 2012). Quant à la première possibilité, on peut dire qu'il s'agit d'une lecture-plaisir où le rôle de l'enseignant n'est peut-être pas grand, mais il n'est pas quand-même insignifiant : l'enseignant peut familiariser les apprenants avec l'existence des livres adaptés et servir d'un modèle de lecteur (Day et Bamford, 1998 ; Day et Bamford, 2002), inspirant et motivant ses apprenants à lire. En ce qui concerne la lecture indépendante guidée par l'enseignant, il faut mettre en relief l'importance de l'autonomie des apprenants au sujet du choix des livres. Dans une recherche menée par Lake et Holster (2014, dans Yang et al., 2021), l'autonomie des apprenants et leur autonomie dans le choix du livre qui leur permettent de répondre à leurs intérêts individuels, à

la quête de sens et à l'autogestion en lecture ont amélioré l'engagement en lecture. L'autonomie peut aussi influencer d'une manière positive la motivation à lire (Takase, 2003, dans Chan, 2020) et l'acquisition du lexique (Horst, 2005, dans Allan, 2016). On peut remarquer que, généralement, les apprenants préfèrent ce type de lecture en autonomie (Lee, Schallert et Kim, 2015, dans Chan, 2020) où le rôle de l'enseignant est d'encourager les apprenants à lire des livres adaptés (Hill, 2008), de les orienter et de les guider dans leur lecture (Day et Bamford, 2002). Donc, l'objectif est en effet de susciter la curiosité chez les participants et de les convaincre qu'il est intéressant de lire sans avoir à les inciter explicitement (Pudo, 2013).

4.5. Critiques des textes adaptés

Les livres adaptés ont fait l'objet de diverses critiques. Dans cette partie du cadre théorique, nous allons présenter quelques critiques fréquentes de la littérature adaptée pour qu'on comprenne mieux des inconvénients potentiels de ce type de la littérature et de son emploi en classe de FLE. L'utilisation de textes faciles adaptés est toujours controversée au sein de la didactique des langues étrangères. Dès le début de leur production, les livres adaptés ont été bienvenus chez les apprenants qui les ont largement utilisés, mais de nombreux textes ont été critiqués pour les coupures ineptes, le style laborieux et les réductions maladroitement (Hill, 2008). Toutefois, Hill (2008) estime que les critiques des textes adaptés peuvent généralement être considérées comme injustes et inutiles lorsqu'elles soutiennent soit que le langage restreint n'est pas authentique et qu'il s'agit donc d'un mauvais modèle pour les apprenants, soit qu'« il est insultant pour la version originale de la réécrire » (Hill, 2008 : 185).

Alors, d'un côté, une partie de critiques est centrée sur l'aspect de « non-authenticité » de la littérature adaptée. Aujourd'hui, bien que l'écriture et la production de livres adaptés soient améliorées, il y a encore un point de vue omniprésent que, pour habituer les apprenants à la lecture du monde réel, les textes littéraires du monde réel (i.e. les textes authentiques) devraient être utilisés (Day et Bamford, 2002). Cependant, Day et Bamford (2002 : 137) pensent que « ceci est de confondre les moyens avec la fin et paradoxalement de voler aux étudiants exactement le matériel dont ils ont besoin pour progresser vers le but de lire des textes du monde réel ». D'ailleurs, Hill (2008) est aussi d'avis qu'on ne doit pas confondre la littérature dite authentique avec la littérature adaptée. Il exige que ce type de critique menace non seulement le terme « littérature des apprenants des langues » ou « littérature adaptée »,

qui risque de devenir vide de sens, mais qu'il menace aussi la relation entre la littérature adaptée et la littérature en L1. Cet auteur anglophone explique que les livres adaptés, rédigés en conformité avec les exigences pédagogiques de la didactique des langues étrangères, ne visent qu'à conduire les apprenants au niveau où ils peuvent lire des textes en L1 qui sont appropriés à leur âge et leurs intérêts (Hill, 2008). Nous avons déjà vu, dans les parties précédentes de ce mémoire, que les auteurs supportant la méthode de la lecture extensive croient que, pour que les élèves soient motivés à lire davantage et à étudier davantage et qu'ils puissent progresser au fur et à mesure que leur langue étrangère et leurs compétences en lecture s'améliorent, ils doivent lire des textes qui reflètent leurs compétences linguistiques — des textes qu'ils trouvent faciles et agréables à chaque étape du processus (Day et Bamford, 2002). D'un autre côté, les supporteurs de la littérature adaptée critiquent le fait que, même si elle est une ressource précieuse dans l'enseignement des langues, elle n'y contribue pas autant qu'elle le pourrait parce que les enseignants ne comprennent pas toujours les objectifs de son emploi en classe des langues étrangères (Hill, 2008).

Quant à la critique selon laquelle une réécriture est une insulte à l'original, Hill (2001 ; 2008) y répond en arguant que les réécritures pour les apprenants devraient être comparées aux réécritures pour la scène ou l'écran et non pas à la version originale. La fidélité à l'original est, selon lui, d'importance secondaire, bien que généralement plus le contenu et le style soient fidèles, plus le résultat sera satisfaisant.

5. Méthodologie

5.1. Problématique de la recherche et l'objectif

La problématique de cette recherche est le processus de l'adaptation d'une œuvre littéraire originale pour un public des apprenants allophones. Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, il existe déjà un certain nombre d'auteurs qui recherchent la littérature adaptée et ses emplois possibles dans l'enseignement / l'apprentissage des langues étrangères : par exemple, les auteurs anglophones parlent des livres adaptés en tant que documents supports au sein des programmes de la lecture extensive (cf. Day et Bamford, 1998 ; Hill, 2001 ; Day et Bamford, 2002 ; Hill, 2008 ; Claridge, 2012 ; Day, 2015 ; Allan, 2016 ; Chan, 2020 ; Yang et al., 2021) et on trouve même quelques méta-analyses sur l'efficacité de ce type de programmes (cf. Nakanishi, 2015 ; Jeon et Day, 2016). Chez les auteurs francophones, on trouve un tas de travaux récents sur la simplification automatique de textes (cf. Brouwers et al., 2014 ; Gala et al., 2016 ; François et al., 2016 ; Javourey-Drevet, 2021). Toutefois les seules recherches qui étudient l'adaptation des textes littéraires pour un public des apprenants du FLE datent des années 1990 et 2000. Nous avons remarqué qu'il existe un manque de recherches récentes sur le sujet de la littérature adaptée pour les apprenants des langues étrangères, ou sur les avantages ou inconvénients potentiels de son emploi en classe de FLE, et c'est pourquoi nous avons décidé de focaliser l'attention de ce mémoire de master sur ce sujet. Donc, l'objectif de cette recherche sera d'analyser les simplifications opérées lors de l'adaptation du roman *Vingt mille lieues sous les mers* de Jules Verne et de les décrire en fonction des besoins et compétences spécifiques des apprenants de niveau B1.

Nous avons défini deux questions de recherche :

1. De quelle manière la simplification s'opère-t-elle ?
2. De quelle manière les simplifications opérées sont-elles liées aux besoins et compétences des apprenants de niveau B1 ?

5.2. Analyse qualitative - processus de l'analyse

La méthodologie de cette recherche est qualitative. Nous allons faire une analyse comparative de deux extraits correspondants, l'un appartenant à la version originale de *Vingt mille lieues*

sous les mers de Jules Verne, l'autre appartenant à la version adaptée du même titre, publiée par Hachette dans la collection *Lire en français facile*. Lors de l'analyse, nous partirons d'un cadre déductif, prenant la classification de Luc Collès (2002) (présentée dans la partie théorique de ce travail) comme le point de départ, mais tout en restant ouverts à des observations transgressant ce cadre. Dans un premier temps, nous allons brièvement analyser la collection *Lire en français facile* de Hachette pour voir quels types de livres adaptés sont publiés aujourd'hui en France. Ensuite, dans un deuxième temps, nous allons analyser les deux versions du même titre :

1. La version originale (VO) :

Vingt mille lieues sous les mers, Jules Verne, 1873 (édition illustrée), Edition du groupe « Ebooks libres et gratuits »²

2. La version adaptée (VA) :

Vingt mille lieues sous les mers – BI, Jules Verne, Albert-Jean Avier (adaptation), Hachette FLE – Lire en français facile³.

Le premier pas de l'analyse comparative va être d'observer les modifications au niveau narratif. Ensuite, nous allons choisir un chapitre de la version adaptée et trois chapitres correspondants de la version originale et observer les simplifications faites aux niveaux lexical, syntaxique, stylistique et culturel. Pour présenter les résultats d'une manière claire et concise, nous allons faire le choix des exemples des modifications les plus pertinentes et représentatives, ainsi offrant une liste non-exhaustive des changements observés. Alors, dans le chapitre *Résultats et discussion*, nous allons parallèlement présenter et discuter les résultats les plus importants d'une manière synthétique et critique, alors que, dans les annexes, nous présenterons un tableau énumérant les modifications observées d'une façon plus exhaustive.

² <https://ebooks-bnr.com/verne-jules-vingt-mille-lieues-sous-les-mers/>

³ <https://www.hachettefle.com/adolescents-grands-ados-et-adultes/lff-b1/vingt-mille-lieues-sous-les-mers-lff-b1>

6. Auteur et œuvre analysée

6.1. Jules Verne

Jules Verne (1828-1905) est un écrivain français connu dans le monde entier. On pourrait dire aussi qu'il est un « phénomène unique dans les lettres françaises, et rare dans la littérature mondiale : Jules Verne est un écrivain international » (Larousse, n.d.)⁴. Son œuvre littéraire décompte une soixantaine de romans, majoritairement écrits pour des jeunes lecteurs, mais ce qui distingue Jules Verne d'autres écrivains de l'époque est sa capacité de « capter l'esprit d'invention du 19^{ème} siècle dans des romans où chaque idée continue à surprendre le lecteur par sa capacité d'anticipation » (Kalifa, n.d.)⁵. Dans ses romans, on remarque un mélange de « ce que nous appelons aujourd'hui la 'science-fiction' et le traditionnel roman historique et d'aventures » (Larousse, n.d.), alors que ses thèmes principaux sont : l'exploration et les aventures des explorateurs (*Le Tour du monde en quatre-vingts jours*), l'espace (*De la Terre à la Lune*), le monde souterrain (*Voyage au centre de la Terre*), la cryptographie (*Les enfants du capitaine Grant*), la technologie (*l'Étonnante Aventure de la mission Barsac*), etc. On pourrait dire que Jules Verne était un visionnaire, « un anticipateur qui imaginait ce que les inventions qu'il voyait naître deviendraient dans le futur » (Kalifa, n.d.), mais qu'il est « un conteur avant tout » (Larousse, n.d.).

6.2. *Vingt mille lieues sous les mers*

Vingt mille lieues sous les mers est un roman de Jules Verne paru en 1869-1870 en feuilleton. Ce roman « s'inscrit dans le projet de description du monde entier attaché à la série des *Voyages extraordinaires* » (Clément, 2013), explorant principalement les profondeurs de la mer. Pierre Aronnax est le narrateur qui relate son voyage au bord du sous-marin *Nautilus*. Accompagné de ses deux compagnons, son domestique Conseil et le harponneur canadien Ned Land, il découvre le monde mystérieux du capitaine Nemo, qui a quitté le monde des hommes pour vivre dans les profondeurs de la mer. Le roman est divisé en deux parties : la première partie compte 24 chapitres, alors que la deuxième consiste de 23 chapitres. Le récit est caractérisé par un grand nombre d'épisodes (par exemple la chasse dans la forêt sous-

⁴ https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Jules_Verne/148630 (consulté le 20 juillet 2023)

⁵ <https://www.nationalgeographic.fr/histoire/2020/03/jules-verne-le-prophete-scientifique> (consulté le 20 juillet 2023)

marine ou la visite de l'Atlantide) et par des descriptions détaillées des technologies, de la nature, des animaux, etc.

7. Résultats et discussion

7.1. Analyse de la collection *Lire en français facile*

Le premier pas de notre recherche est d'analyser une collection de la littérature adaptée pour voir quels types des œuvres adaptées y sont disponibles et pour mieux comprendre leur distribution en fonction des âges et niveaux des publics cibles. Nous avons choisi la collection d'une des plus grandes maisons d'édition dans le domaine de didactiques des langues étrangères – Hachette FLE et leur collection *Lire en français facile*. Cette collection est disponible sur Internet⁶ sous la forme d'une collection digitale avec les informations complètes sur les ouvrages, ce qui rend la collecte et l'analyse des données plus faciles.

Lire en français facile est en fait « une seule collection de lecture pour tous, organisée en 4 niveaux : A1, A2, B1 et B2 » qui offre une sélection « des fictions et des grands classiques de la littérature française, accessibles dès le niveau débutant » (LFF, 2023). Chaque livre de la collection est accompagné d'une version audio et d'un dossier pédagogique contenant les exercices de compréhension de l'écrit, les fiches thématiques et les corrigés.

Nous avons créé un tableau (Annexe 1) qui regroupe 60 livres de la collection *Lire en français facile*, disponibles dans leur collection digitale⁷ et leur répartition selon l'âge du public cible (il en existe trois catégories : enfants et préados, adolescents, grands ados et adultes) et selon le niveau (A1, A2, B1, B2). En plus, nous avons noté s'il s'agit d'une œuvre réécrite (R) ou originale (O). Il faut signaler qu'un titre peut appartenir à plusieurs catégories d'âge, mais à une seule catégorie de niveau et de type de texte. A notre avis, c'est parce qu'un livre peut être destiné à des gens d'âges et de niveaux différents, mais le niveau indiqué sur la couverture d'un livre n'indique que le niveau minimal (rien n'empêche les apprenants des niveaux plus élevés de profiter d'une lecture facile et simple). Quant au type de texte, le choix entre la catégorie 'réécriture' ou 'original' n'était pas toujours évident – quelques titres (e.g. *Rémi et Juliette*) peuvent être considérés comme les deux, mais, en ces cas, nous avons essayé de déterminer le degré « d'originalité » et nous les avons catégorisés selon notre opinion.

⁶ LFF – site Internet : <https://www.hachettefle.com/collections/lff-lire-en-francais-facile>

⁷ Les données ont été recueillies le 1 juin 2023, la collection digitale peut être changée avec les sorties des nouveaux titres après la date indiquée.

Quant à la répartition des livres de la collection en fonction de l'âge, elle est uniforme (Figure 1). Parmi les trois catégories, le plus grand nombre des titres s'adresse aux adolescents (N =

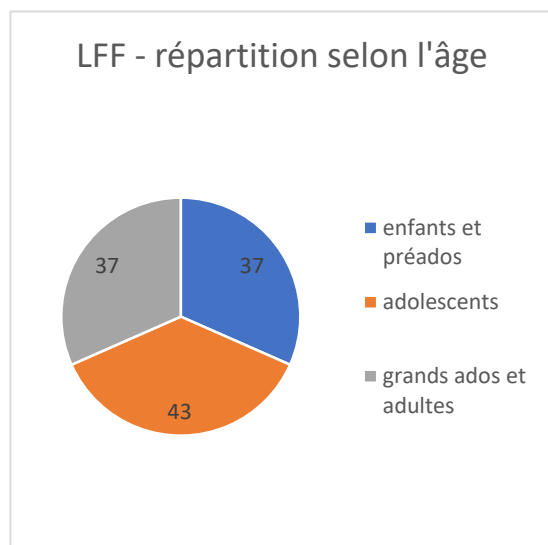


Figure 1 Répartition selon l'âge

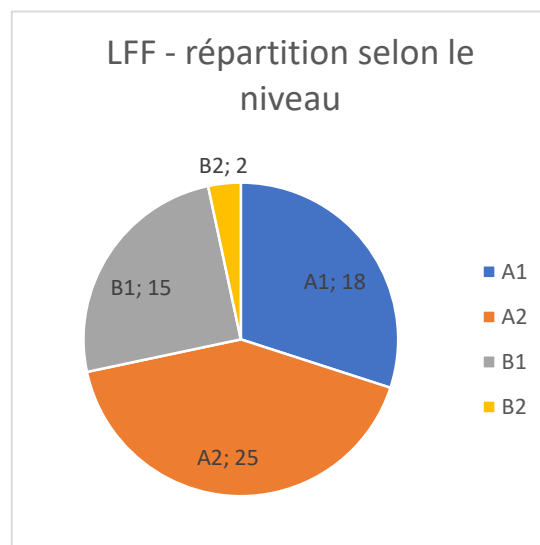


Figure 2 Répartition selon le niveau

43), alors que le nombre des titres pour les enfants et préados (N = 37) et grands adolescents et adultes (N = 37) est égal.

Parmi 60 titres, le plus grand nombre (N = 25) s'adresse à des apprenants de niveau A2, alors que, pour les apprenants de niveau B2, seulement deux livres (N = 2) sont offerts (Figure 2). En somme, presque tous les titres sont destinés à des publics de niveaux plus bas que B2, ce qui peut nous signaler que les éditeurs sont d'avis qu'on peut entamer la littérature « originale » dès ce niveau. Ceci est significatif si on prend en compte des critiques qui exigent que les apprenants lisent des œuvres littéraires originales – on ne publie même pas des livres adaptés destinés aux apprenants qui devraient être capables de lire des œuvres originales, donc la littérature adaptée ne s'oriente que vers ceux qui n'en sont pas encore capables.

Tableau 1 Répartition des types de texte selon le niveau

| Niveau | Réécriture (N) | Texte original (N) | Total niveau |
|---------|----------------|--------------------|--------------|
| A1 | 0 | 18 | 18 |
| A2 | 15 | 10 | 25 |
| B1 | 12 | 3 | 15 |
| B2 | 2 | 0 | 2 |
| Total = | 29 | 31 | 60 |

Quant à la répartition des types de textes selon les niveaux (Tableau 1), nous avons fait le test du khi-deux d'indépendance (ang. *Chi Square test*) pour déterminer si ces deux variables indépendantes, le niveau et le type de texte, sont liées. Le test a montré que les deux variables sont en fait liées, les textes originaux étant plus présents aux niveaux plus bas, $X^2 (3, N = 60) = 26.36, p < .05$. Du coup, on peut remarquer que plus le niveau est élevé, plus il y a des réécritures. Au niveau A1, on ne peut trouver que les œuvres originales dans la collection *Lire en français facile*, alors qu'aux niveaux B1 et B2, presque tous les titres sont réécritures. Peut-être pourrait-on expliquer cette relation entre les types de textes et les niveaux de langue par l'intérêt des apprenants des niveaux élevés pour les grands classiques français qui, pourtant, leur sont toujours inaccessibles dans leur version originale à cause du style d'écriture trop complexe et de la langue parfois vieillie, alors qu'ils peuvent déjà trouver des textes littéraires modernes ou contemporains plus accessibles. Par conséquent, les apprenants des niveaux B1 et B2 n'ont pas besoin de textes (originaux) adaptés.

7.2. Analyse comparative de deux extraits du roman *Vingt mille lieues sous les mers*

La présentation des résultats et leur interprétation qui suivent sont basées sur l'analyse de deux versions de *Vingt mille lieues sous les mers*. Quant au registre narratif, des textes entiers ont été comparés, alors que, pour l'analyse des changements du registre textuel, nous avons choisi deux extraits appartenant à deux versions: le chapitre 4 (intitulé *Prisonniers*) de la VA et les chapitres correspondants de la VO (chapitres XX – *Le détroit de Torrès*, XXI – *Quelques jours à terre*, XXII – *Foudre du capitaine Nemo*, XXIII – *Ægri somnia*, XXIV – *Royaume du Corail*). Le tableau contenant les procédés de simplification y remarqués, énumérés d'une façon plus exhaustive, se trouve dans les annexes de ce travail (Annexe 2), alors qu'ici nous allons présenter et interpréter seulement ceux que nous trouvons être plus importants et intéressants à analyser.

7.2.1. Registre narratif

Au niveau de la narration, il est évident que certains changements ne peuvent pas être évités en raison d'exigence de la brièveté de la version adaptée. L'adaptation la plus remarquable est certes la répartition du texte en chapitres. La VO est composée de deux parties, la première ayant 24 et la deuxième 23 chapitres, alors que, dans la VA, ces 46 chapitres sont raccourcis et

groupés en 8 chapitres (Tableau 2). Ainsi, chaque chapitre de la VA correspond à 4-7 chapitres de la VO.

Tableau 2 Répartition des chapitres dans la VO et la VA

| Version adaptée | Version originale Première partie | Version adaptée | Version originale Deuxième partie |
|-----------------|--------------------------------------|-----------------|--------------------------------------|
| Chapitre 1 | Chapitre 1 | Chapitre 5 | Chapitre 1 |
| | Chapitre 2 | | Chapitre 2 |
| | Chapitre 3 | | Chapitre 3 |
| | Chapitre 4 | | Chapitre 4 |
| | Chapitre 5 | | Chapitre 5 |
| | Chapitre 6 | | Chapitre 6 |
| Chapitre 2 | Chapitre 7 | Chapitre 6 | Chapitre 7 |
| | Chapitre 8 | | Chapitre 8 |
| | Chapitre 9 | | Chapitre 9 |
| | Chapitre 10 | | Chapitre 10 |
| | Chapitre 11 | | Chapitre 11 |
| | Chapitre 12 | | Chapitre 12 |
| | Chapitre 13 | | Chapitre 13 |
| Chapitre 3 | Chapitre 14 | Chapitre 7 | Chapitre 14 |
| | Chapitre 15 | | Chapitre 15 |
| | Chapitre 16 | | Chapitre 16 |
| | Chapitre 17 | | Chapitre 17 |
| | Chapitre 18 | | Chapitre 18 |
| | Chapitre 19 | | Chapitre 19 |
| Chapitre 4 | Chapitre 20 | Chapitre 8 | Chapitre 20 |
| | Chapitre 21 | | Chapitre 21 |
| | Chapitre 22 | | Chapitre 22 |
| | Chapitre 23 | | Chapitre 23 |
| | Chapitre 24 | | |

Pour raccourcir et simplifier le texte, quelques éléments narratifs sont omis. Au premier lieu, il s'agit des descriptions, vues peut-être comme superflues dans le déroulement de l'histoire narrative. Par exemple, comme il s'agit d'un roman de science-fiction, les descriptions techniques de l'équipement, des machines et des navires sont souvent présentes dans la VO, tandis qu'elles sont régulièrement omises dans la VA, parce que le vocabulaire spécifique lié à l'ingénierie et la technologie pourrait être trop difficile pour les apprenants de niveau B1. Voici un exemple :

« Les soupapes furent chargées. Le charbon s'engouffra dans les fourneaux. Les ventilateurs envoyèrent des torrents d'air sur les brasiers. (...) Ses mâts tremblaient jusque dans leurs emplantures, et les tourbillons de fumée

pouvaient à peine trouver passage par les cheminées trop étroites. » (VO, p. 64)

Les mots comme *les soupapes*, *les brasiers* et *les emplantures* appartiennent à un vocabulaire spécialisé et ils ne sont pas vraiment utilisés dans la communication quotidienne des locuteurs natifs, et c'est pourquoi les passages comme celui-ci sont évités dans la VA. En plus, comme le personnage principal et le narrateur, Pierre Aronnax, est un professeur de biologie, on rencontre les explications des divers phénomènes scientifiques, en forme de dialogues entre les personnages ou des descriptions dans la VO, alors qu'elles sont omises dans la VA, pour la même raison que les descriptions techniques. On peut l'illustrer par l'absence totale d'un article scientifique de M. Aronnax, dont les parties sont citées dans la VO (p. 18-20), mais complètement absentes dans la VA. Similairement, dans la VA, on ne trouve ni l'explication des mathématiques et du fonctionnement de la pression dans les profondeurs marines (VO, p. 41).

De même, nous avons remarqué que les descriptions des chemins, or les noms géographiques (les courants, les baies, les mers, etc.), sont souvent supprimés dans la VA – par exemple, les noms géographiques qu'on rencontre seulement dans la VO sont : le chemin pris par taxi à New York :

« Le véhicule à vingt francs la course descendit Broadway jusqu'à Union-square, suivit Fourth-Avenue jusqu'à sa jonction avec Bowery-street, prit Katrin-street et s'arrêta à la trente quatrième pier » (VO, p. 30)

Ou encore les descriptions des mers et du courant Gulf-Stream, comme ici :

« La véritable source du Gulf-Stream, reconnue par le commandant Maury, son point de départ, si l'on veut, est situé dans le golfe de Gascogne. (...) Il descend au sud, longe l'Afrique équatoriale, échauffe ses flots aux rayons de la zone torride, traverse l'Atlantique, atteint le cap San Roque sur la côte brésilienne, et se bifurque en deux branches dont l'une va se saturer encore des chaudes molécules de la mer des Antilles »

Toutes ces informations peuvent être vues comme surabondantes et comme ayant le potentiel d'accabler un apprenant de niveau B1, tout en n'étant pas nécessaires pour le déroulement de l'histoire. La même chose peut être remarquée quant aux énumérations nombreuses - bien que le style de ce roman dans la version originale soit marqué par un grand nombre

d'énumérations, le narrateur souvent décrivant ce qui l'entoure en détail, elles sont éliminées de la version adaptée parce que le vocabulaire ainsi introduit alourdit le texte et rend la compréhension plus difficile pour les apprenants de niveau B1. Par exemple, dans la VO on trouve l'énumération des collections scientifiques de Pierre Aronnax :

« *Quoi ! les archiotherium, les hyracotherium, les oréodons, les chéropotamus et autres carcasses de monsieur ?* » (VO, p. 27)

Par ailleurs, lors de la simplification, certains épisodes, qui s'étendent sur quelques paragraphes ou même pages dans la VO, sont complètement supprimés ou réduits en quelques phrases dans la VA. Du coup, l'épisode entier où Ned Land aide les baleiniers en tuant deux baleines d'un même coup est simplifié et raconté en une seule phrase dans la VA. En plus, même si tous les événements majeurs et les personnages principaux apparaissent dans les deux versions, parfois certains personnages secondaires sont éliminés, surtout quand ils ne font pas avancer le narratif. Ainsi, quelques matelots ou l'équipage de Nautilus, qui restent non nommés même dans la VO, sont complètement omis du récit de la VA.

7.2.2. Registre textuel

Niveau lexical

Puisque le roman *Vingt mille lieues sous les mers* est un roman de science-fiction qui date du 19^{ème} siècle, on s'attend à un grand nombre de simplifications lexicales, d'autant plus que le style de Jules Verne est marqué par la richesse lexicale, décrite par Guillaume Apollinaire d'une façon poétique : « Quel style ! Rien que des substantifs ! » (Allote de la Fuye, 1953, dans Chelebourg, 1990 : 20). Du coup, pour approcher cette œuvre à un public des apprenants de niveau B1, de nombreux procédés de simplification au niveau lexical ont été mis en place.

Comme on a déjà vu, un tas de descriptions et d'explications scientifiques sont entièrement supprimées de la VA, écartant ainsi d'un seul coup une large partie du lexique qu'on pourrait trouver trop complexe pour le niveau B1. Cependant, dans les parties conservées, on peut encore trouver des mots « difficiles » à substituer par leurs synonymes. Il en résulte l'un des procédés les plus présents dans cette analyse : substitution d'un lexème par un synonyme plus courant (ou pensé être plus facile à comprendre). Voici un exemple d'une telle substitution :

| VO | VA |
|--|---|
| (...) il est obstrué par <i>une innombrable quantité</i> d'îles, d'îlots, de brisants, de rochers (p. 242) | Il est plein d'un <i>très grand nombre</i> d'îles, grandes et petites (p. 40) |

« Une innombrable quantité » est substituée par « un très grand nombre », et malgré la similarité de leur signification, la différence est bien perceptible – « innombrable » est plus grand que « très grand ». Cependant, personne ne prétend pas qu’il s’agit des synonymes parfaits ou que ces deux mots sont interchangeables dans tous les contextes – ceci dit, dans ce cas, même s’il y a un risque de perte de précision, on doit garder à l’esprit l’objectif et le public cible d’un texte adapté et s’interroger si une telle différence aurait été important pour un apprenant de niveau B1. De même, il vaut la peine de mentionner l’exemple du mot « indigène ». Dans la VO, on trouve les substantifs différents se référant aux « indigènes » :

| VO | VA |
|---|--|
| Cependant, <i>les Papouas</i> épouvantés avaient battu en retraite, affolés de terreur (p. 289) | <i>Les indigènes</i> , qui ont très peur, se sauvent (p. 44) |
| Il fallait, en effet, battre en retraite, car une vingtaine de <i>naturels</i> (...) (p. 270) | Une vingtaine d' <i>indigènes</i> paraissent au bord de la forêt (p. 43) |

Notamment, dans la VO, on rencontre des « indigènes », « naturels », « sauvages » et « Papouas », alors que, pour faciliter la compréhension et éviter la confusion potentielle, dans la VA, on utilise le mot « les indigènes » à chaque reprise. Par contre, il y a des choix de substitution qui sont à peine explicables ou au moins discutables – l’adjectif « excellent » est-il ainsi remplacé par « très bon » :

| VO | VA |
|---|--------------------------------------|
| Enfin, le dîner fut <i>excellent</i> . (p. 268) | Le dîner est <i>très bon</i> (p. 43) |

alors qu’à notre avis, les apprenants devraient le comprendre sans problème au niveau B1, surtout si on prend en compte qu’« excellent » est souvent utilisé dans le discours de classe de FLE. Selon Collès (2002), les mots qui devraient être remplacés sont ceux qui appartiennent à des registres non-standards ou à un lexique vieilli ou régional. Toutefois, faute de dialogues, dans ce roman on ne trouve pas souvent de tels mots. En revanche, le lexique le plus souvent remplacé par des synonymes est le vocabulaire technique ou scientifique, et c’est pourquoi nous avons distingué la substitution des termes techniques ou scientifiques en tant qu’une catégorie de l’analyse indépendante. Bien que parfois ces termes soient directement remplacés par un mot de la langue quotidienne, ce n’est pas toujours le cas car il s’agit souvent des termes pour lesquels on ne trouve pas de mots quotidiens. Du coup, des périphrases sont employées pour expliquer leur sens, par exemple :

| VO | VA |
|---|---|
| Le Nautilus flottait au milieu d' <i>une couche</i> | Le Nautilus passe au milieu d'un très grand |

| | |
|---------------------------------|---|
| <i>phosphorescente</i> (p. 294) | nombre de tout petits animaux lumineux (p.45) |
|---------------------------------|---|

Ici, le terme « une couche phosphorescente » n'est pas remplacé par un synonyme, mais plutôt par une paraphrase explicitant son sens : dans la VA, il est clarifié qu'il s'agit de la lumière provenant de petits animaux lumineux. Il est intéressant de remarquer que le mot « phosphorescent » est un internationalisme, utilisé dans plusieurs langues, mais, vu qu'il s'agit d'un terme scientifique, pour la compréhension duquel on doit posséder certains savoirs scientifiques, l'auteur de la VA opte pour la substitution lexicale et, à la fois, l'explication de son contenu. Par suite, comme l'intrigue des chapitres analysés est située dans la région de la Papouasie et que le narrateur, professeur de biologie s'intéressant à la flore et faune de ces îles exotiques, décrit minutieusement ce qu'il y rencontre, la VO est pleine de mots étrangers (pour les animaux, plantes, etc.), souvent exotiques ou inconnus même aux locuteurs natifs. Par conséquent, la substitution ou l'élimination des mots issus d'une langue étrangère était aussi un procédé habituellement utilisé lors de l'adaptation de ce roman. Par exemple :

| VO | VA |
|--|---|
| Avec ces bananes, nous recueillîmes <i>des jaks</i> énormes dont le goût est très-accusé, des mangues savoureuses, et des ananas d'une grosseur invraisemblable (p. 256) | Vers midi, nous avons trouvé des bananes, des mangues et des ananas (p. 42) |

« Les jaks » sont complètement éliminés – c'est un mot dont la graphie aujourd'hui est « jaques ». Selon Le Petit Robert, ce mot est rare et signifie « fruit du jaquier », un arbre laticifère des régions tropicales. C'est donc une plante exotique et on peut imaginer que certains apprenants des cultures occidentales auraient du mal à le comprendre parce qu'ils ne connaissent nécessairement pas ses fruits, c'est pourquoi ceci pourrait être classifié comme une simplification à la fois lexicale et culturelle.

Pour présenter quelques autres procédés notés, nous voulons mentionner aussi la substitution des expressions idiomatiques, dont le sens peut être obscur et difficile à saisir, comme c'est le cas, par exemple, avec l'expression « Le moment est venu *de fausser compagnie au capitaine Nemo* » (VO, p. 247), remplacée simplement par « C'est le moment de nous *sauver* » (VA, p. 41). En outre, certains noms propres sont substitués par les titres ou noms communs dans le VA : e.g. Nautilus est parfois substitué par « sous-marin » ou « navire », mais de façon inconsistante.

Selon Delbart (1994 : 137), « le procédé le plus utilisé dans la simplification lexicale est l'élargissement de l'extension », et nous pourrions l'affirmer aussi dans notre analyse où l'élargissement de l'extension, avec l'emploi des synonymes courant, était amplement remarqué. Il s'agit d'un procédé où on augmente la quantité des choses ou des êtres désignés par un substantif (Delbart, 1994) : par exemple, si on dit « les arbres » au lieu de « les palmiers », on a désigné un plus grand nombre des plantes – « arbres » englobant, par exemple, les feuillus, les résineux, les palmiers, etc., alors que « palmiers » est un terme plus spécifique comprenant différents types de palmiers (e.g. le palmier dattier, le palmier chanvre, le palmier nain, etc.). Lors de l'adaptation, ce procédé est utilisé quand on rencontre un terme spécifique, pensé être au dehors des capacités lexicales des apprenants cibles, par exemple :

| VO | VA |
|--|---|
| Le Nautilus venait de toucher contre <i>un écueil</i> (p. 244) | Le Nautilus vient de toucher <i>un rocher</i> (p. 40) |

Un écueil étant « rocher, banc de sable à fleur d'eau contre lequel un navire risque de se briser ou de s'échouer » (Le Petit Robert) et un rocher étant « grande masse de matière minérale dure, formant une éminence généralement abrupte », on voit clairement que le rocher est un terme moins spécifique que l'écueil. On peut citer un autre bon exemple :

| VO | VA |
|--|---|
| Il abattit un pigeon blanc et un ramier (p. 262) | Conseil tue <i>deux pigeons</i> (p. 42) |

Tandis que la VO distingue un pigeon blanc et un ramier, la VA emploie le nom général « deux pigeons ». Etant donné que le ramier est en fait « gros pigeon sauvage qui niche dans les arbres, parfois aussi dans l'intérieur des villes » (Le Petit Robert), alors un type de pigeon, cette détermination n'est pas erronée, mais elle n'est pas précise non plus. Certains auteurs, comme Anne-Rosine Delbart (1994 : 137), déplorent cette perte de précision « dont le danger est de confiner l'apprenant à des contextes limités et à des expressions de base qu'il maîtrise sans l'amener à une confrontation avec la polysémie des termes ». Toutefois, bien qu'il soit évident que la richesse lexicale et sémantique de la VA est diminuée par rapport à la VO, nous ne partageons pas l'avis de partisans des critiques de ce type pour plusieurs raisons. Tout d'abord, à notre avis, il faut bien distinguer le public cible de la VO, voire des locuteurs natifs ou des locuteurs ayant un niveau élevé (e.g. C1-C2), de celui de la VA, voire les apprenants de niveau B1. Du coup, même si pour les premiers, la VA n'offre pas la possibilité d'apprécier les différences subtiles et fines de même manière que la VO, cela ne devrait pas être reproché à la VA parce qu'ils ne sont simplement pas son public cible. Personne n'exige que le livre

adapté doit être lu par des locuteurs compétents de lire le livre original. Cela dit, nous voulons signaler que, selon Waring (n.d.)⁸, un seuil critique de capacité de lecture doit être atteint avant que l'on puisse voir clairement et apprécier la beauté de la prose, les inférences subtiles, l'implicite, le style d'écrivain, les allusions, etc. et que ce seuil n'est probablement atteint qu'aux niveaux avancés. Pour les apprenants qui ne sont pas encore à ce niveau de compétences de lecture, s'agit-il donc vraiment d'une perte quelconque ? Pour nous, ce serait une approche didactique curieuse – insister que les apprenants, n'ayant pas un niveau suffisant pour les comprendre, lisent des œuvres originales afin qu'ils puissent apprécier la littérature, même s'ils n'ont pas les outils nécessaires pour la comprendre.

Niveau syntaxique

La phrase vernienne de la VO est longue et, simple ou complexe, ornée d'épithètes, compléments du nom, compléments circonstanciels... Pour raccourcir le texte entier et faciliter sa compréhension, la phrase dans la VA est dans la plupart des cas soit simplifiée soit dépourvue d'éléments « décoratifs », la structure de base des propositions étant souvent S – V – C (cf. Delbart, 1994, et Collès, 2002), comme dans l'exemple : « Une vingtaine de petits bateaux entourent le sous-marin » (VA, p. 44).

Quant à la transformation de la phrase complexe en phrase simple, on peut remarquer qu'il s'agit d'un côté d'une vraie substitution d'une phrase complexe par quelques phrases simples, comme ici :

| VO | VA |
|---|---|
| Mais des feux nombreux, allumés sur la plage, attestaient que les naturels ne songeaient pas à la quitter. (p. 273) | De nombreux feux sont allumés sur l'île. Les indigènes sont là. (p. 43) |

La structure complexe de la phrase originale – la proposition principale (avec un participe passé se référant au sujet) et la proposition complétive – est simplifiée par le découpage en deux phrases simples : l'une nous donne l'information que les feux sont allumés, l'autre nous informe que les indigènes ne sont pas partis de la plage. Ce qui est « perdu » lors de cette transformation est la relation logique explicite entre ces deux faits – les feux signalent la présence des indigènes. D'autre côté, les phrases complexes deviennent parfois des phrases simples après le découpage des propositions « décoratives » :

⁸ <https://www.er-central.com/authors/writing-a-graded-reader/writing-graded-readers-rob-waring/>

| VO | VA |
|--|---|
| Une seconde pierre, soigneusement arrondie, qui enleva de la main de Conseil une savoureuse cuisse de ramier, donna encore plus de poids à son observation. (p. 270) | Une deuxième pierre enlève de la main Conseil un morceau de pigeon. (p. 43) |

Ici, une proposition entière est supprimée de la VA, et ce qui est intéressant c'est qu'il s'agit de la proposition principale et non subordonnée. En excluant la proposition « Une seconde pierre (...) donna encore plus de poids à son observation. » avec l'observation (humoristique) de Conseil y précédant, l'auteur de la VA a encore une fois mis en relief la plus grande importance de l'action que du cadre de cette action. En général, les propositions relatives sont souvent supprimées, par exemple :

| VO | VA |
|---|---|
| Heureusement, vers deux heures, Ned Land abattit un magnifique cochon des bois, de ceux que les naturels appellent « bari-outang » (p. 266) | Enfin Ned Land tue un cochon des bois et quelques petits kangourous (p. 41) |

La proposition relative explicative contient un mot étranger et c'est probablement pourquoi elle est simplement omise. Ce procédé est imposé par l'exigence de la brièveté de la VA qui contraint son auteur d'en couper tout ce qui n'est pas indispensable pour le déroulement du narratif. Quelquefois, l'information contenue dans la proposition relative est donnée sous une forme plus courte, par exemple :

| VO | VA |
|---|---|
| Je descendis à la cabine <i>qu'occupaient Ned Land et Conseil</i> , et je leur fis part de la détermination du capitaine décidé. (p. 299) | Je redescends à la cabine <i>de Ned et de Conseil</i> et je leur dis ce que le capitaine Nemo a décidé. (p. 45) |

La proposition relative « qu'occupaient Ned Land et Conseil » y est substituée par le complément du nom « de Ned et Conseil ». A notre avis, ceci est en fait une façon très efficace pour raccourcir le récit : l'information donnée reste la même, bien que la phrase soit plus 'légère'.

D'ailleurs, nous avons aussi remarqué un nombre notable de raccourcissements de la phrase par l'élimination des éléments non-essentiels. Les compléments circonstanciels semblent être les éléments le plus souvent supprimés, même s'il y a des cas où d'autres éléments (l'épithète, l'attribut, le complément du nom, etc.) sont, eux aussi, exclus.

| VO | VA |
|---|--|
| Là, sur un lit, reposait un homme d'une quarantaine d'années, à figure énergique, vrai type de l'Anglo-Saxon (p. 305) | Sur un lit, un homme est couché. (p. 46) |

On observe ici que la description de l'homme couché, composée de deux compléments du nom et d'une apposition, est supprimée. Peut-être l'auteur de la VA pense-t-il que la description d'un personnage, n'apparaissant que dans une scène, ne vaut pas la peine d'être incluse, surtout car elle n'influence nullement l'intrigue. En outre, les éléments éliminés sont parfois trop techniques (cf. niveau lexical) :

| VO | VA |
|--|--|
| Le Nautilus venait de toucher contre un écueil, et il demeura immobile, <i>donnant une légère gîte sur bâbord</i> (p. 244) | Le Nautilus vient de toucher un rocher et il ne bouge plus (p. 40) |

Dans cet exemple, il s'agit d'un complément circonstanciel de manière, disons d'une description, comprenant un terme technique « bâbord », qui désigne « le côté gauche d'un navire, en tournant le dos à la poupe. » (Le Petit Robert).

En analysant la structure de la phrase, nous avons remarqué que la VA favorise la coordination au lieu de la subordination, évitant ainsi parfois des locutions conjonctives complexes et simplifiant les relations logiques entre les propositions, sans sacrifier le développement narratif ou la suite d'actions. Alors, voilà un exemple de la substitution de la subordination par la coordination ou la juxtaposition :

| VO | VA |
|---|---|
| Vers deux heures, j'étais au salon, occupé à classer mes notes, <i>lorsque le capitaine ouvrit la porte et parut</i> (p. 304) | Vers deux heures, je suis au salon, <i>il entre</i> (p. 46) |

La proposition subordonnée temporelle « lorsque le capitaine ouvrit la porte » et la proposition coordonnée « (et) parut » sont remplacées par une seule proposition « il entre », juxtaposée à « vers deux heures, je suis au salon ». Un certain sens des relations de temporalité, accentuées par l'emploi de verbes à l'imparfait et puis au passé simple, y est perdu. En plus, remarquons que le complément circonstanciel « occupé à classer mes notes » est aussi exclu, rendant la phrase de la VA brève et dynamique.

Contrairement à ce qu'on a déjà vu quant à la structure de la phrase, parfois le procédé est inverse – des phrases simples de la VO deviennent ainsi des phrases complexes dans la VA. Par exemple, le passage qui décrit comment le narrateur s'endort après avoir été drogué :

| VO | VA |
|---|--|
| Je voulais résister au sommeil. Ce fut impossible. Ma respiration s'affaiblit. Je sentis un froid mortel glacer mes membres alourdis et comme paralysés. Mes paupières, véritables calottes de plomb, tombèrent sur mes yeux. Je ne pus les soulever. Un sommeil morbide, plein d'hallucinations, s'empara de tout mon être. (p. 301-302) | Je ne veux pas m'endormir, mais bientôt je respire plus lentement, j'ai froid, et je m'endors. (p. 46) |

Le paragraphe de la VO, composé de six phrases simples et une phrase complexe (la proposition infinitive « Je sentis un froid mortel glacer mes membres alourdis et comme paralysés ») qui se succèdent d'une façon dynamique, nous donne l'impression de l'état d'esprit d'une personne en train de s'endormir involontairement. Dans la VA, cette suite de phrases simples est substituée par une phrase composée de quelques propositions juxtaposées et coordonnées, n'ayant pas la même dynamique.

En outre, nous avons aussi observé le passage de la voix active à la voix passive, par exemple : « (...) quelques hommes de l'équipage qui ouvraient les panneaux » (VO, p. 286) devient ainsi « Les panneaux sont ouverts. » (VA, p. 44). Le passage entre le discours indirect et le discours direct est aussi un procédé quelquefois utilisé, avec le passage du discours direct au discours indirect étant plus présent dans les extraits analysés :

| VO | VA |
|---|--|
| – Une coquille ne vaut pas la vie d'un homme ! lui dis-je. (p. 280) | Je l'arrête en lui disant qu'un coquillage ne vaut pas la vie d'un homme (p. 44) |

Nos observations diffèrent de celles faites par Collès (2002) qui affirme que le discours direct est favorisé par la version simplifiée, tout en remarquant, lui aussi, un exemple inverse.

Enfin, les questions, apparaissant en formes diverses dans la VO, sont fréquemment posées par l'intonation montante (e.g. « Mais demain matin, il faudra les rouvrir pour changer l'air du Nautilus ? » VA, p. 44), mais il y a des cas où l'inversion est utilisée (e.g. « Êtes-vous médecin, monsieur Aronnax ? » VA, p. 47), alors que la tournure *est-ce que* n'est pas utilisée

dans le chapitre analysé de la VA – ce qui ne signifie forcément pas qu’il n’y en a pas ailleurs dans le texte.

Niveau stylistique

Toutes les simplifications déjà mentionnées influencent d’une façon ou d’une autre le style du texte. Les omissions narratives des descriptions changent la perception du cadre, les substitutions lexicaux ont des répercussions sur l’imagerie et la vraisemblance du monde imaginé, les changements syntaxiques altèrent le rythme, etc. Toutefois, lors de l’analyse, nous avons discerné quelques procédés que nous trouvons plus strictement stylistiques.

Au premier lieu, une transformation majeure que, suivant Delbart (1994), nous catégorisons en tant que stylistique, est le passage des temps du passé au présent. Dans la VO, le récit alterne entre le passé simple, l’imparfait et le plus-que-parfait, alors que, dans la VA, on utilise le présent en tant que temps de récit, ce qui influence d’une manière importante le style. Bien que cela soit évidemment plus facile à comprendre, il n’est pas clair pourquoi l’auteur de la VA n’a pas opté pour les temps du passé, substituant le passé simple par le passé composé, que les apprenants de niveau B1 devraient très bien maîtriser. En choisissant les temps du passé, il serait resté plus fidèle au rythme du récit original et, à la fois, il aurait donné l’occasion aux apprenants de réviser l’emploi des différents temps du passé. Voici seulement quelques exemples où tous les verbes aux temps passés sont remplacés par les verbes au présent :

| VO | VA |
|---|---|
| Au lever du soleil, nous <i>étions</i> en route (p. 259) | Au lever du soleil, nous <i>sommes</i> en route. (p. 42) |
| En ce moment une pierre <i>vint</i> tomber à nos pieds, et coupa court à la proposition du harponneur (p. 269) | A ce moment, une pierre <i>vient</i> tomber à nos pieds (p. 42) |
| Quelques-uns, profitant de la marée basse, <i>s’étaient avancés</i> sur les têtes de coraux, à moins de deux encâblures du Nautilus. (p. 274) | Avec la marée basse, quelques-uns <i>se sont avancés</i> près du Nautilus. (p.43) |

En transposant l’action au présent, on a perdu la perception des qualités différentes apportées par l’emploi des temps du passé différents (e.g. l’imparfait – la description du cadre, le passé simple – une action ponctuelle, etc.). La différenciation des emplois des temps du passé pose souvent un problème aux apprenants et ce serait utile pour eux de lire un texte long dans le passé, sans travaillant spécifiquement sur la grammaire des temps du passé, afin de peut-être développer une sensibilité plus grande pour leur emploi.

Ensuite, nous allons mentionner un autre procédé souvent utilisé, dont le raisonnement n'est pas tout à fait évident – les modifications de la ponctuation. Parfois, la ponctuation est changée sans raisons claires, par exemple :

| VO | VA |
|--|---|
| – Au canot ! » dis-je en me dirigeant vers la mer (p. 270) | « Au canot », dis-je en courant vers la mer. (p ; 42) |
| « Un accident ? lui dis-je. (p. 245) | « Voilà un accident, dis-je (p. 40) |

L'omission du point d'exclamation est un choix curieux, vu qu'il donne un sens d'urgence à la phrase exclamé par le narrateur lors de l'attaque par des indigènes et que sa présence ne rend pas la compréhension plus difficile. De même, la transformation d'une question en une phrase déclarative modifie l'objectif communicatif de la phrase prononcée, en modifiant ainsi notre perception de la situation, sans rendre sa compréhension ni plus ni moins facile. Ensuite, comme Collès (2002), nous avons observé un autre procédé apportant certaines « pertes » stylistiques : suppression des exclamations. Les personnages de Verne de la VO s'engagent dans les dialogues différents, plus ou moins sérieux, et ils s'expriment des façons différentes. Bien des exclamations ne sont pas incluses dans la VA, comme par exemple :

- *Quoi ! déjà ! s'écria Ned* (VO, p. 266)
- *Ah ! le gueux ! s'écria Conseil* (VO, p. 280)
- *Mille diables ! riposta le Canadien* (VO, p. 263)

Ce type du discours spontané enrichit le texte au niveau du style. Par ailleurs, à cause de la focalisation de la VA sur l'action, une grande partie de dialogues est généralement omise de la VA, ce qui laisse échapper quelques possibilités stylistiques de caractérisation linguistique. Dans la VO, la façon de parler d'un personnage nous renseigne sur son statut social, son éducation, ses relations avec d'autres personnages, etc., alors que dans la VA, ces renseignements ne sont pas si riches faute de dialogues hors du cadre de l'action. Cependant, il faut dire que la caractérisation linguistique n'est pas complètement exclue de la VA – certaines spécificités langagières de personnages y sont toujours présentes (e.g. Conseil s'adresse à Pierre Aronnax à la troisième personne du singulier : « Monsieur n'a jamais été si généreux - répondit Conseil. » VO, p. 240).

Niveau culturel

Les éléments culturels présents dans l'extrait de la VO de *Vingt mille lieues sous les mers* sont spécifiques car il s'agit en fait d'un récit de voyage et l'histoire entière n'est pas étroitement liée à la France, sauf que le personnage principal, le narrateur, est français, alors on n'y trouve pas un tas de références culturelles françaises. Cela dit, dans les extraits analysés, il y a beaucoup d'éléments appartenant à la culture de la Papouasie et, comme il s'agit d'une culture « exotique » pour les Occidentaux, ils pourraient être un peu difficiles à comprendre même pour les locuteurs natifs.

Les premières omissions au niveau culturel sont étroitement liées aux omissions qu'on a déjà présentées dans le chapitre sur le registre narratif. Par exemple, l'élimination des passages contenant les informations géographiques est à la fois un changement au niveau narratif et au niveau culturel. Pour rendre le texte plus accessible aux apprenants, l'auteur de la VA a choisi de supprimer les passages longs concernant les îles de la région de la Papouasie (le registre narratif) et il a aussi complètement supprimé certains noms géographiques dans les passages conservés du chapitre 4. Par exemple, dans le chapitre entier, on ne trouve ni nom de la région « Papouasie » ni nom de l'île « Gueboroar » :

| VO | VA |
|--|--|
| Le lendemain, 6 janvier, (...) nous résolûmes de retourner à l'île Gueboroar. (p. 258) | Le lendemain, 6 janvier nous retournons à l'île pour chasser (p. 42) |

Peut-être c'est pour ne pas surcharger les apprenants-lecteurs avec les informations non-nécessaires. Cependant, à notre avis, les informations comme celles-ci pourraient les aider à mieux imaginer le cadre de l'action, sans rendre le texte trop difficile. En plus, quant aux noms géographiques, au début du chapitre, l'auteur de la VA a gardé les noms de l'océan Indien et du « détroit de Torrès », auquel il a donné une graphie différente :

| VO | VA |
|--|---|
| A cette occasion, le capitaine Nemo m'apprit que son intention était de gagner l'océan Indien par le détroit de Torrès. (p. 241) | Le capitaine Nemo m'apprend qu'il veut gagner l'océan Indien par le détroit de Torre. (p. 40) |

Il n'est pas clair pourquoi la graphie du mot « Torrès » est changée parce qu'on utilise le nom « détroit de Torrès » encore aujourd'hui, et nous ne pouvons nulle part trouver la graphie « détroit de Torre » en français.

Également, certaines informations sur les coutumes des habitants, les animaux et les plantes de l'île en question sont omises. Par exemple, dans la VO, on parle explicitement de l'anthropophagie des indigènes de la région, alors que dans la VA on ne la mentionne même pas, ni explicitement ni implicitement. De même, lors de la description du repas dans la forêt, seuls les aliments reconnaissables par les apprenants des cultures occidentales sont inclus :

| VO | VA |
|--|--|
| La pâte de <i>sagou</i> , le pain de <i>l'artocarpus</i> , quelques mangues, une demi-douzaine d'ananas, et la liqueur fermentée de certaines noix de cocos (p. 268) | Le dîner est très bon : des pigeons, du cochon, du pain, quelques mangues, des ananas et le lait des fruits du cocotier. (p. 43) |

« La pâte de sagou » et « le pain de l'artocarpus » (l'arbre à pain) sont des aliments de base de Papouas, or ils ne sont pas vraiment connus par les Français (ou les Occidentaux en général) et c'est pourquoi ils sont supprimés.

Pour éviter la confusion, parfois on explicite l'implicite. Quand la compréhension d'une partie du texte dépend d'un certain savoir socioculturel, il semble sage de donner l'information nécessaire d'une façon explicite. Par exemple, dans la VO, quand le capitaine Nemo lance l'électricité dans la rampe pour prévenir l'entrée des indigènes au bord du Nautilus, on n'explique pas que cela fonctionne parce que les indigènes sont pieds nus, alors que, dans la VA, cela est explicitement dit :

| VO | VA |
|---|---|
| Ce n'était plus une rampe, mais un câble de métal, tout chargé de l'électricité du bord, qui aboutissait à la plate-forme. Quiconque la touchait ressentait une formidable secousse, (...) (p. 288) | Le capitaine a lancé de l'électricité dans l'escalier de métal <i>et ils sont pieds nus</i> . (p. 44) |

Donc, on ne s'attend pas à ce que les apprenants possèdent un savoir socioculturel (les indigènes sont pieds nus) et on opte pour leur fournir toutes les informations nécessaires.

Enfin, l'humour et les situations humoristiques sont dans la plupart des cas éliminés de la VA, ce qui est, selon Delbart (1994 : 145), l'un des changements les moins acceptables, l'humour étant « un élément fondamental de la culture française ». Nous partageons son avis à un certain degré ; toutefois nous restons conscients du fait que, pour bien comprendre l'humour, un niveau assez avancé est requis. Voici un exemple de l'omission des situations humoristiques – le dialogue entre Ned Land et Conseil sur les cannibales :

– Ned ! Ned ! que dites-vous là ! répliqua Conseil. Vous, anthropophage ! Mais je ne serai plus en sûreté près de vous, moi qui partage votre cabine ! Devrai-je donc me réveiller un jour à demi dévoré ?

– Ami Conseil, je vous aime beaucoup, mais pas assez pour vous manger sans nécessité.

– Je ne m’y fie pas, répondit Conseil. En chasse ! Il faut absolument abattre quelque gibier pour satisfaire ce cannibale, ou bien, l’un de ces matins, monsieur ne trouvera plus que des morceaux de domestique pour le servir

(VO, p. 253)

Les passages comme celui-ci font rire et sourire les lecteurs et c’est dommage qu’ils soient souvent éliminés, d’autant plus que le rire pourrait transformer une lecture imposée et ennuyeuse en une vraie lecture plaisir.

8. Conclusion

Dans ce mémoire, nous nous sommes interrogés sur la littérature adaptée et sa place en classe de FLE. La littérature adaptée est un genre littéraire distinct, créé pour et selon les besoins spécifiques des apprenants des langues étrangères, pour qu'ils, eux aussi, puissent profiter d'une lecture agréable et plaisante, sans être accablés par le langage dépassant leurs connaissances et leurs capacités. Ainsi, en lisant des textes qui leur sont compréhensibles et amusants, les apprenants accroissent leur compétence lectoriale et deviennent à la fin des lecteurs passionnés, capables de s'attaquer à tout genre de textes, littéraires ou pas. La littérature adaptée ne présente pas alors le but final, mais plutôt un escalier à monter pour atteindre le but final – la lecture de la littérature « originale ». Cependant, comme on a vu dans la partie théorique, et comme on peut d'ailleurs imaginer, la littérature adaptée suscite des réactions différentes : d'un côté, certains auteurs – comme Anne Rosine Delbart – la critiquent en soulignant toutes les « pertes » que subissent les textes lors de la simplification, alors que d'autres – comme Richard Day et Julian Bamford – réclament sa valeur en accentuant de nombreux bénéfices d'une lecture libre et extensive des textes adaptés. La vérité se trouve au beau milieu.

L'objectif de notre recherche était d'analyser les simplifications opérées lors de l'adaptation du roman *Vingt mille lieues sous les mers* de Jules Verne et de les décrire en fonction des besoins et compétences spécifiques des apprenants de niveau B1. En comparant deux extraits correspondants de la version originale et de la version adaptée (publiée par Hachette et adaptée par Albert-Jean Avier pour le niveau B1), nous avons vu que le texte adapté est « appauvri » par rapport au texte original sur plusieurs niveaux – de nombreux éléments narratifs sont éliminés (registre narratif), le lexique est simplifié et limité (niveau lexical), les structures syntaxiques utilisées sont élémentaires (niveau syntaxique), le passé est substitué par le présent en tant que temps du récit (niveau stylistique), les éléments culturels écartés (niveau culturel), etc. Cependant, comme on a déjà constaté dans la discussion des résultats de l'analyse, tous ces changements sont bien attendus. Ils sont en fait le but primordial de l'adaptation d'une œuvre littéraire parce que l'apprenant-lecteur du texte adapté n'est pas capable de comprendre la richesse et les nuances linguistiques du texte original, mais il peut (ou il veut) profiter de la découverte des aventures de Pierre Aronnax, du capitaine Nemo et de son Nautilus. Donc, on peut dire que la littérature adaptée a son public cible et son objectif, soit au sein des programmes de lecture extensive soit en autonomie. De même, elle a de la

valeur pour les apprenants des langues étrangères, au moins pour leur faire découvrir le plaisir de lire et de les faire aimer la lecture. En conclusion, à notre avis, la littérature adaptée pourrait occuper une place importante en classe de FLE.

9. Bibliographie

Textes analysés :

- Verne, J. (1871). *Vingt mille lieues sous les mers* (Edition illustrée). Ebooks libres et gratuits.
- Verne, J., Avier, A.-J (adaptation) (2014). *Vingt mille lieues sous les mers – LFF B1*. Hachette FLE.

Bibliographie secondaire :

- Aiala, R., et de Mello, R. (2015). Le texte littéraire en classe de français langue étrangère (FLE). *Revista Letras Raras*, 4(1), 9-19.
- Allan, R. (2016). Lexical bundles in graded readers: To what extent does language restriction affect lexical patterning?. *System*, 59(1), 61-72.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Editions du Seuil.
- Brouwers, L., Bernhard, D., Ligozat, A. L., et François, T. (2014). Syntactic sentence simplification for French. In *Proceedings of the 3rd Workshop on Predicting and Improving Text Readability for Target Reader Populations (PITR)@ EACL 2014*. 47-56.
- *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. (2001). Council of Europe.
- Chelebourg, C. (1990). Préface. Dans Verne J. *Vingt mille lieues sous les mers*. Librairie Générale Française.
- Chan, V. (2020). To read or not to read: A critical evaluation of the effectiveness of extensive reading in ESL/EFL Contexts. *Social Sciences and Education Research Review*, 7(2), 48-68.
- Claridge, G. (2012). Graded readers: How the publishers make the grade. *Reading in a Foreign Language*, 24(1), 106-119.
- Clément, S. (2013). La double profondeur dans *Vingt mille lieues sous les mers* ou le sens des limites. *Verniana – Jules Verne Etudes*, 6, 55-66.
- Collès, L. (2002). Les textes en français simplifié : une voie pour l'enseignement de la littérature. *Praxis*, 4(1), 402-409.
- Cortier, C. (2006). De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental. Présentation. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*,

36(1), 9-12.

- Cuq, J. P., et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4^{ème} édition). Presses universitaires Grenoble.
- Day, R. R. (2015). Extending extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 294-301.
- Day, R. R. et Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Day, R., et Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141.
- Defays, J. M., Delbart, A. R., et Hammami, S. (2014). *COLLECTION F - La Littérature en classe de FLE (ebook): Etat des lieux et nouvelles perspectives*. Hachette français langue étrangère.
- Delbart, A.-R. (1994). Textes en français simplifié: simplicité ou simplisme?. *Enjeux (Namur)*, 31(1), 133-147.
- Gala, N., François, T., Javourey-Drevet, L., et Ziegler, J. C. (2018). La simplification de textes, une aide à l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, 199(1), 123-131.
- Hill, D. R. (2001). Survey. Graded readers. *ELT journal*, 55(3), 300-324.
- Hill, D. R. (2008). Graded readers in English. *ELT journal*, 62(2), 184-204.
- Iordache, A. (2021). Enseigner la littérature aujourd'hui, en classe de FLE, un vrai défi!. *Studii și cercetari filologice. Seria limbi romanice*, 1(29), 76-96.
- Javourey-Drevet, L. (2021). *La simplification de textes comme outil pour améliorer la fluidité et la compréhension de lecture chez les enfants à l'école primaire: une étude en longitudinal avec des textes littéraires et scientifiques chez des enfants entre 7 et 9 ans* (Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université). Theses.fr.
<https://www.theses.fr/2021AIXM0053>
- Jeon, E. Y., et Day, R. R. (2016). The effectiveness of ER on reading proficiency: A meta-analysis. *Reading in a Foreign Language*, 28(2), 246-265.
- *Jules Verne* (n.d.). Larousse Encyclopédie.
https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Jules_Verne/148630 (consulté le 20 juillet 2023).
- Kalifa, D. (n.d.). *Jules Verne, le prophète scientifique*. Nationalgeographic.fr.
<https://www.nationalgeographic.fr/histoire/2020/03/jules-verne-le-prophete-scientifique> (consulté le 20 juillet 2023).

- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. ABC-CLIO.
- Krashen, S. (2007). Extensive reading in English as a foreign language by adolescents and young adults: a meta-analysis. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 3, 23-29.
- Mikulec, A. (2016). *Strategije čitanja akademskih tekstova na hrvatskome i engleskome jeziku* (Thèse de doctorat, Université de Zagreb).
<https://core.ac.uk/download/pdf/299371466.pdf>
- Nakanishi, T. (2015). A meta-analysis of extensive reading research. *Tesol Quarterly*, 49(1), 6-37.
- Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B. et Kamil, M. L. (2003). *Teaching reading*. International Academy of Education.
- Pudo, D. (2013). Lecture autonome en classe de langue étrangère pour adultes. *Romanica Cracoviensia*, 13(2), 147-160.
- Renandya, W. A., Jacobs, G. M., et Yu, V. W. S. (1998). Review of the book *Extensive reading in the second language classroom* by Day, R. and Bamford, J.. *RELC Journal*, 29(2), 187-191.
- Rey, A., Rey-Debove, J. (2017). *Le Petit Robert: dictionnaire de la langue française*. Dictionnaires Le Robert.
- Riquois, E. (2010). Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile. *11^{ème} rencontres des chercheurs en didactique des littératures Genève*. 247-251.
https://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf
- Rivenc, P. (2006). Les auteurs du Français fondamental face à un objet nouveau et insolite: l'interaction orale. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 36(1), 35-49.
- Sanden, S. (2012). Independent reading: Perspectives and practices of highly effective teachers. *The Reading Teacher*, 66(3), 222-231.
- Simović, V. (2019). Lire en classe de FLE : comment motiver les apprenants ? Dans V. Stanojevic et M. Vinaver-Ković (Eds.), *Interactions dans les Sciences du Langage. Interactions disciplinaires dans les Études littéraires*. 206–215.
- Simović, V. (2020). Le texte littéraire en classe de langue : quel usage pour quel objectif ? *Journal of Applied Linguistics*, 33(1), 72-89.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. CLE International.

- Waring, R. (2003). *Writing a graded reader*. <https://www.ericentral.com/authors/writing-a-graded-reader/writing-graded-readers-rob-waring/> (consulté le 20 juillet 2023)
- Yang, Y. H., Chu, H. C., et Tseng, W. T. (2021). Text Difficulty in Extensive Reading: Reading Comprehension and Reading Motivation. *Reading in a Foreign Language*, 33(1), 78-102.

10. Annexes

Annexe 1 - Lire en français facile tableau

*R = réécriture

*O= texte original

| Titre (auteur/s – auteur/s de l'adaptation) | Enfants et préados | Adolescents | Grands ados et adultes | A1 | A2 | B1 | B2 | R* | O* |
|---|-----------------------|-------------|---------------------------|----|----|----|----|----|----|
| 1. Albert et Folio : Joyeux anniversaire ! (André Treper, Didier Eberlé) | | | | | | | | | |
| 2. Albert et Folio : Tous au parc (André Treper, Didier Eberlé) | | | | | | | | | |
| 3. Albert et Folio : Vive les vacances ! (André Treper, Didier Eberlé) | | | | | | | | | |
| 4. Albert et Folio : Un heureux évènement (André Treper, Didier Eberlé) | | | | | | | | | |
| 5. Albert et Folio : Chez le vétérinaire (André Treper, Didier Eberlé) | | | | | | | | | |
| 6. Albert et Folio : Une nouvelle famille (André Treper, Didier Eberlé) | | | | | | | | | |
| 7. Albert et Folio : Halte aux voleurs ! (André Treper, Didier Eberlé) | | | | | | | | | |
| 8. Rémi et Juliette (Léo Lamarche) | | | | | | | | | |
| 9. Le Blog de Maïa (Annie Coutelle) | | | | | | | | | |
| 10. Le Match de Thomas | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| (Nicolas Boyer) | | | | | | | | | |
| 11. Le Coffret mystérieux (Chloé Ventura, Alex Ventura) | | | | | | | | | |
| 12. Rémi et le mystère de St-Péray (Annie Coutelle) | | | | | | | | | |
| 13. Si c'était vrai (Sylvie Bataille) | | | | | | | | | |
| 14. Double Je (Virginie Guérin) | | | | | | | | | |
| 15. Le Fantôme de l'Opéra (Gaston Leroux – Nicolas Gerrier) | | | | | | | | | |
| 16. Contes (Charles Perrault – Norbert Adeline) | | | | | | | | | |
| 17. La Nuit blanche de Zoé (Mirela Vardi) | | | | | | | | | |
| 18. Le Château des Carpathes (Jules Verne – Nicolas Gerrier) | | | | | | | | | |
| 19. Le Colonel Chabert (Honoré de Balzac – Nicolas Gerrier) | | | | | | | | | |
| 20. La Disparition (Muriel Gutleben) | | | | | | | | | |
| 21. Le prisonnier du temps (Adam Roy) | | | | | | | | | |
| 22. Bas les masques ! (Nicolas Gerrier) | | | | | | | | | |
| 23. Les Chats du commissaire (Nicolas Gerrier) | | | | | | | | | |
| 24. Les contes de la Bécasse (Guy de Maupassant – Nicolas Gerrier) | | | | | | | | | |
| 25. Le tailleur de pierre | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| (Nicolas Gerrier) | | | | | | | | | |
| 26. La Ville souterraine (Nicolas Gerrier) | | | | | | | | | |
| 27. La Chasse au Trésor (Nicolas Gerrier) | | | | | | | | | |
| 28. Le sortilège de Merlin (Nicolas Gerrier) | | | | | | | | | |
| 29. Les Trois mousquetaires - Tome 1 (Alexandre Dumas – Henri Remachel) | | | | | | | | | |
| 30. Les Trois mousquetaires - Tome 2 (Alexandre Dumas – Henri Remachel) | | | | | | | | | |
| 31. Le Tour du monde en 80 jours (Jules Verne – Dominique Bihoreau) | | | | | | | | | |
| 32. Nico et le Village Maudit (Michel Guillou) | | | | | | | | | |
| 33. Les Misérables (Fantine) – Tome 1 (Victor Hugo – Pierre de Beaumont) | | | | | | | | | |
| 34. Les Misérables (Cosette) – Tome 2 (Victor Hugo – Pierre de Beaumont) | | | | | | | | | |
| 35. Les Misérables (Gavroche) – Tome 3 (Victor Hugo – Pierre de Beaumont) | | | | | | | | | |
| 36. Thomas et la main jaune (Eric Vattier) | | | | | | | | | |
| 37. Julie est amoureuse (Michel Guillou) | | | | | | | | | |
| 38. Le Trésor de la Marie Galante (Agathe Leballeur) | | | | | | | | | |
| 39. Peur sur la ville (Adam Roy) | | | | | | | | | |
| 40. Le prisonnier du temps | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| (Adam Roy) | | | | | | | | | |
| 41. La cité perdue (Léo Lamarche) | | | | | | | | | |
| 42. Candide (Voltaire – Nicolas Gerrier) | | | | | | | | | |
| 43. Nouvelles : La Vénus d'Ille, Carmen, Colomba (Prosper Mérimée – Nicolas Gerrier) | | | | | | | | | |
| 44. Vingt mille lieues sous les mers (Jules Verne – Albert-Jean Avier) | | | | | | | | | |
| 45. Cinq contes (Guy de Maupassant – Jean-Paul Tauvel) | | | | | | | | | |
| 46. Cyrano de Bergerac (Edmond Rostand – Vincent Leroger) | | | | | | | | | |
| 47. Lucas sur la route (Léo Lamarche) | | | | | | | | | |
| 48. Maxime et le Canard (Patrick Danais) | | | | | | | | | |
| 49. Attention aux pickpockets ! (Léo Lamarche) | | | | | | | | | |
| 50. La dernière nuit au phare (Pascale Paoli) | | | | | | | | | |
| 51. Mystère sur le Vieux-Port (Pascale Paoli) | | | | | | | | | |
| 52. Enquête Capitale (Marine de Courtis) | | | | | | | | | |
| 53. Le Barbier de Séville (Pierre-Augustin Caron de Beaumarchais – Jacky Simon) | | | | | | | | | |
| 54. Les Aventures d'Arsène Lupin | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| (Maurice Leblanc – Michel Laporte) | | | | | | | | | |
| 55. Le Médecin malgré lui (Molière – Jacky Simon) | | | | | | | | | |
| 56. Le Comte de Monte Cristo – Tome 1 (Alexandre Dumas – Vincent Leroger) | | | | | | | | | |
| 57. Germinal (Emile Zola – Pierre Désirat) | | | | | | | | | |
| 58. Sans famille (Hector Malot – Christine Ferreira) | | | | | | | | | |
| 59. La Tête d'un homme (Georges Simenon – Charles Milou) | | | | | | | | | |
| 60. Maigret tend un piège (Georges Simenon – Charles Milou) | | | | | | | | | |

Annexe 2 - Tableau des procédés et des exemples tirés de deux extraits analysés

| Registre | Niveau | Procédé | Exemples | |
|--------------------------|--------|---|---|-----------------|
| | | | Version originale | Version adaptée |
| <i>Registre narratif</i> | | Omission des descriptions | <p><u>Description des indigènes :</u> « C'étaient bien de véritables Papouas, à taille athlétique, hommes de belle race, au front large et élevé, au nez gros mais non épaté, aux dents blanches. Leur chevelure laineuse, teinte en rouge, tranchait sur un corps, noir et luisant comme celui des Nubiens. » (p. 274)</p> <p><u>Description de la blessure du matelot blessé :</u> « La blessure était horrible. Le crâne, fracassé par un instrument contondant, montrait la cervelle à nu, et la substance cérébrale avait subi une attrition profonde. Des caillots sanguins s'étaient formés dans la masse diffluyente, qui affectait une couleur lie de vin. Il y avait eu à la fois contusion et commotion du cerveau. » (p. 306-307)</p> | |
| | | Omission des explications scientifiques | <p><u>Explication de la dextérité en tant qu'une loi de la nature (p. 278)</u></p> <p><u>Description des expériences menées par Nemo sur la température, la densité et la salure des mers (p. 290 - 292)</u></p> | |
| | | Omission des énumérations | <p><u>Énumération des plantes et des arbres sur l'île :</u> « C'étaient des mimosas, des ficus, des casuarinas, des teks, des hibiscus, des pendanus, des palmiers, (...) des orchidées,</p> | |

| | | | |
|-------------------------|--|---|---|
| | | des légumineuses et des fougères. » (p. 250) | |
| | Réduction des noms et des informations géographiques | <u>Position géographique de la Papouasie :</u> « La Papouasie a quatre cents lieues de long sur cent trente lieues de large, et une superficie de quarante mille lieues géographiques. Elle est située, en latitude, entre 0°19' et 10°2'sud, et en longitude, entre 128°23' et 146°15'. » (p. 241) | |
| | Omission ou réduction des épisodes | <u>Histoire de la fabrication des faux paradisiens</u> (p. 264 – 265) | |
| | Omission des dialogues | <u>Ned Land et Conseil parlent de l'anthropophagie</u> (p. 251 -252) <u>M. Aronnax et le capitaine Nemo discutent quelques navigateurs historiques – Dumont d'Urville, James Cook</u> (p. 283) | |
| | Omission des faits historiques | <u>Histoire de la Papouasie :</u> « Cette terre, découverte en 1511 par le Portugais Francisco Serrano, fut visitée successivement par don José de Meneses en 1526, par Grijalva en 1527, par le général espagnol Alvar de Saavedra en 1528, par Juigo Ortez en 1545, (...) et par Dumont d'Urville en 1827 » (p. 241) | |
| Registre textuel | <i>Lexical</i> | Substitution d'un lexème par un synonyme plus courant (ou plus facile à comprendre) | (...) il est <i>obstrué</i> par <i>une innombrable quantité</i> d'îles, d'îlots, de brisants, de rochers (p. 242) Il est <i>plein</i> d'un <i>très grand nombre</i> d'îles, grandes et petites (p. 40) |
| | | | Enfin, le dîner fut <i>excellent</i> . (p. 268) Le dîner est <i>très bon</i> (p. 43) |
| | | | <i>Soudain</i> , un choc <i>me renversa</i> . (p. 243) <i>D'un seul coup</i> , un choc <i>me fait tomber</i> (p. 40) |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | Il fallait, en effet, battre en retraite, car une vingtaine de <i>naturels</i> (...) (p. 270) | Une vingtaine d' <i>indigènes</i> paraissent au bord de la forêt (p. 43) |
| | | « Voilà une mauvaise mer ! me dit Ned Land. – <i>Détestable</i> , en effet, répondis-je (p. 243) | Voilà une mauvaise mer ! me dit Ned Land - <i>Très mauvaise</i> , (p.40) |
| | | C'est que demain, à pareille heure, il faudra rouvrir les panneaux pour <i>renouveler</i> l'air du Nautilus... (p. 282) | Mais demain matin, il faudra les rouvrir pour <i>changer</i> l'air du Nautilus ? (p. 44) |
| | | Cet homme <i>n'entend pas</i> le français. (p. 307) | cet homme <i>ne comprend pas</i> le français. (p. 46) |
| | Substitution d'un terme scientifique ou technique par un terme courant | Le Nautilus flottait au milieu d'une <i>couche phosphorescente</i> (p. 294) | le <i>Nautilus</i> passe au milieu d'un très grand nombre de tout petits animaux lumineux (p.45) |
| | | J'étais monté sur la plate-forme au moment où le second <i>prenait ses mesures d'angles horaires</i> (p. 295) | Je monte sur la plate-forme au moment où le second <i>fait le point</i> (p. 45) |
| | | en de certains points, par <i>de légères extumescences encroûtées de dépôts calcaires</i> , et disposées avec une régularité qui trahissait la main de l'homme. (p. 312) | de place en place, <i>des pierres de corail forment des tas longs et étroits</i> (p. 47) |
| | | sur un ordre du capitaine Nemo, <i>la machine, accroissant sa puissance propulsive, imprima à l'hélice une rotation plus rapide</i> . (p. 296) | Le capitaine Nemo donne un ordre et <i>le Nautilus va plus vite</i> (p. 45) |
| | Substitution ou omission des mots issus des langues étrangères | Avec ces bananes, nous recueillîmes <i>des jaks</i> énormes dont le goût est très accusé, des mangues savoureuses, et des ananas d'une grosseur invraisemblable (p. 256) | Vers midi, nous avons trouvé des bananes, des mangues et des ananas (p. 42) |
| | | Ned Land abattit un magnifique cochon des bois, de ceux que les naturels appellent « <i>bari-outang</i> » (p. 266) | Enfin Ned Land tue un cochon des bois (p. 43) |
| | Elargissement de l'extension | C'est la fin d'un repas, c'est un dessert. Mais le potage ? Mais <i>le rôti</i> ? (p. 256) | Tout ça est le dessert, dit Ned Land, mais <i>la viande</i> ? (p. 42) |
| | | Le Nautilus venait de toucher contre <i>un écueil</i> | Le <i>Nautilus</i> vient de toucher <i>un rocher</i> (p. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | (p. 244) | 40) |
| | | Il abattit <i>un pigeon blanc et un ramier</i> (p. 262) | Conseil tue <i>deux pigeons</i> (p. 42) |
| | | Une seconde pierre, soigneusement arrondie, qui enleva de la main de Conseil <i>une savoureuse cuisse de ramier</i> (p. 270) | Une deuxième pierre enlève de la main de Conseil <i>un morceau de pigeon</i> . (p. 43) |
| | | Une vingtaine de <i>pirogues</i> entouraient alors le Nautilus (p. 278) | Une vingtaine de <i>petits bateaux</i> entourent le sous-marin (p. 44) |
| | | le Nautilus, soulevé par <i>les dernières ondulations du flot</i> , quitta son lit de <i>corail</i> (p. 288) | le Nautilus, porté par <i>la mer</i> , quitte son lit de <i>rocher</i> .. (p. 44) |
| | Périphrases pour faciliter la compréhension | Ce mot m'expliqua tout. (p. 289) | Je comprends alors (p. 44) |
| | | le capitaine Nemo redevint maître de lui (p. 298) | il se calme (p. 45) |
| | | et je leur fis part de la détermination du capitaine (p. 299) | je leur dis ce que le capitaine Nemo a décidé (p. 45) |
| | | Cependant, les Papouas épouvantés avaient battu en retraite, <i>affolés de terreur</i> (p. 289) | Les indigènes, <i>qui ont très peur</i> , se sauvent (p. 44) |
| | Substitution des noms propres par des noms communs | Cependant, <i>les Papouas</i> épouvantés avaient battu en retraite, affolés de terreur (p. 289) | <i>Les indigènes</i> , qui ont très peur, se sauvent (p. 44) |
| | | Une vingtaine de pirogues entouraient alors <i>le Nautilus</i> . (p. 278) | Une vingtaine de petits bateaux entourent <i>le sous-marin</i> (p. 44) |
| | | Ceci dit, le capitaine Nemo, suivi de son second, redescendit à l'intérieur <i>du Nautilus</i> . (p. 246) | Le capitaine, suivi de son second, redescend à l'intérieur <i>du navire</i> . (p. 40) |
| | Elimination des emplois connotés ou des figures de rhétorique | Ils nous conduisirent à <i>cette cellule</i> où nous avions passé notre première nuit à bord du Nautilus (p. 299) | Quatre hommes de l'équipage nous conduisent à <i>la cabine</i> où on nous a enfermés à notre arrivée. (p. 45) |
| | | <i>la funèbre troupe</i> reprit le chemin du Nautilus (p. 313) | <i>Nous</i> repartons. (p. 48) |
| | | <i>Je sentis un froid mortel glacer mes membres alourdis</i> et comme paralysés (...) (p. 300) | <i>j'ai froid</i> , et je m'endors (p. 46) |
| | Elimination des expressions idiomatiques | Je pense donc que le moment est venu <i>de fausser compagnie au capitaine Nemo</i> (p. 247) | - C'est le moment <i>de nous sauver</i> . (p. 41) |
| | | et Ned Land, quoi qu'il en eût, <i>ne perdit pas un coup de dent</i> (p. 300) | Ned Land <i>mange comme d'habitude, c'est-à-dire beaucoup</i> . (p. 46) |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | | Substitution d'une expression nominale par un verbe | le capitaine Nemo m'apprit que <i>son intention était de gagner l'océan Indien par le détroit de Torrès.</i> (p. 241) | Le capitaine Nemo m'apprend qu'il <i>veut</i> gagner l'océan Indien par le détroit de Torre. (p. 40) |
| | Syntaxique | Simplification d'une phrase complexe | Je pense donc que le moment est venu de fausser compagnie au capitaine Nemo. (p. 247) | - C'est le moment de nous sauver. (p. 41) |
| Une seconde pierre, soigneusement arrondie, qui enleva de la main de Conseil une savoureuse cuisse de ramier, donna encore plus de poids à son observation. (p. 270) | | | Une deuxième pierre enlève de la main Conseil un morceau de pigeon. (p. 43) | |
| Mais des feux nombreux, allumés sur la plage, attestaient que les naturels ne songeaient pas à la quitter. (p. 273) | | | De nombreux feux sont allumés sur l'île. Les indigènes sont là. (p. 43) | |
| (...) Ned Land, quoi qu'il en eût, ne perdit pas un coup de dent. (p. 300) | | | Ned Land mange comme d'habitude, c'est-à-dire beaucoup. (p. 46) | |
| Sa figure me parut fatiguée ; ses yeux rougis n'avaient pas été rafraîchis par le sommeil ; sa physionomie exprimait une tristesse profonde, un réel chagrin. (p. 304) | | | Il semble triste et fatigué (p. 46) | |
| Suppression des propositions relatives | | Le Nautilus s'approcha de cette île <i>que je vois encore avec sa remarquable lisière de pendanus</i> (p. 243) | Le sous-marin vient près d'une île. (p. 40) | |
| | | Et, armé d'une lentille, il alluma un feu de bois mort <i>qui pétilla joyeusement.</i> (p. 25) | Il allume un feu de bois mort, coupe les fruits et les fait cuire (..) (p. 41) | |
| | | La tombe fut alors recouverte des débris arrachés au sol, <i>qui formèrent un léger renflement.</i> (p. 313) | Ensuite, le corps est couvert de pierres de corail. (p. 48) | |
| | | Heureusement, vers deux heures, Ned Land abattit un magnifique cochon des bois, <i>de ceux que les naturels appellent « bari-outang »</i> (p. 266) | Enfin Ned Land tue un cochon des bois et quelques petits kangourous (p. 41) | |
| | | Je descendis à la cabine <i>qu'occupaient Ned Land et Conseil</i> , et je leur fis part de la détermination du capitaine (p. 299) | Je redescends à la cabine <i>de Ned et de Conseil</i> et je leur dis ce que le capitaine Nemo a décidé. | |
| Suppression d'éléments afin de | <i>Profitant de cette situation</i> , mes deux compagnons et moi, nous avons pris place sur | Mes deux compagnons et moi, nous restons sur la plate-forme. (p. 40) | | |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| | | raccourcir la phrase | la plate-forme <i>toujours déserte</i> . (p. 242) | |
| | | | Le Nautilus venait de toucher contre un écueil, et il demeura immobile, <i>donnant une légère gîte sur bâbord</i> (p. 244) | Le <i>Nautilus</i> vient de toucher un rocher et il ne bouge plus (p. 40) |
| | | | Là, sur un lit, reposait un homme <i>d'une quarantaine d'années, à figure énergique, vrai type de l'Anglo-Saxon</i> (p. 305) | Sur un lit, un homme est couché. (p. 46) |
| | | | Je laissai le capitaine dans la cabine <i>du mourant</i> , et je regagnai ma chambre, <i>très-ému de cette scène</i> (p. 308) | Je laisse le capitaine et je vais à ma cabine. (p. 47) |
| | | Substitution de la subordination par la coordination ou la juxtaposition | Vers deux heures, j'étais au salon, occupé à classer mes notes, lorsque le capitaine ouvrit la porte et parut (p. 304) | Vers deux heures, je suis au salon, il entre (p. 46) |
| | | | Mais, mon œil ne s'était pas encore appliqué à l'oculaire, que l'instrument me fut vivement arraché des mains. (p. 297) | Mais je n'ai pas le temps de regarder, le capitaine, très en colère, me prend la lunette et la jette. (p. 45) |
| | | Prolongement de la phrase – combinaison des plusieurs phrases simples | Je voulus résister au sommeil. Ce fut impossible. Ma respiration s'affaiblit. Je sentis un froid mortel glacer mes membres alourdis et comme paralysés. Mes paupières, véritables calottes de plomb, tombèrent sur mes yeux. Je ne pus les soulever. Un sommeil morbide, plein d'hallucinations, s'empara de tout mon être (p. 301-302) | Je ne veux pas m'endormir, mais bientôt je respire plus lentement, j'ai froid, et je m'endors. (p. 46) |
| | | | Je descendis au salon. Je n'y trouvai personne. (p. 281) | Je descends au salon, je ne trouve personne. (p. 44) |
| | | Passage de la voix active à la voix passive | Là, Ned Land et Conseil, très-intrigués, regardaient quelques hommes de l'équipage qui <i>ouvraient les panneaux</i> (p. 286) | Ned Land et Conseil sont là. <i>Les panneaux sont ouverts</i> . (p. 44) |
| | | Passage du discours direct au discours indirect | – Une coquille ne vaut pas la vie d'un homme ! lui dis-je. (p. 280) | Je l'arrête en lui disant qu'un coquillage ne vaut pas la vie d'un homme (p. 44) |
| « Monsieur le professeur, me dit-il, vous conviendrait-il de faire aujourd'hui une excursion sous-marine ? (p. 308) | (...) le capitaine me demande si mes compagnons et moi nous voulons bien le suivre dans une promenade sous-marine. (p. 47) | | | |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | | Passage du discours indirect au discours direct | Il faut l'avouer, ce pain était excellent, et j'en mangeai avec grand plaisir. (p. 253) | « Ce pain est très bon, dis-je (p. 42) |
| | | Explication des pronoms | Je peux le <i>lui</i> demander (p. 247) | Je peux le demander <i>au capitaine</i> . (p. 41) |
| | Stylistique | Modification de la ponctuation | « Un accident ? lui dis-je. (p. 245) | « Voilà un accident, dis-je (p. 40) |
| | | | (...) répliquai-je, qui vous obligera peut-être à redevenir un habitant de ces terres que vous fuyez ! (p. 245) | dis-je, qui va vous obliger peut-être à revenir sur la terre. (p. 40) |
| | | | – Au canot ! » dis-je en me dirigeant vers la mer (p. 270) | « Au canot », dis-je en courant vers la mer. (p ; 42) |
| | | | Nemo eût lancé dans ce conducteur tout le courant de ses appareils ! (p. 289) | Le capitaine a lancé de l'électricité dans l'escalier de métal et ils sont pieds nus. (p. 44) |
| | | Passage des temps du passé au présent | Au lever du soleil, nous <i>étions</i> en route (p. 259) | Au lever du soleil, nous <i>sommes</i> en route. (p. 42) |
| | | | En ce moment une pierre <i>vint</i> tomber à nos pieds, et coupa court à la proposition du harponneur (p. 269) | A ce moment, une pierre <i>vient</i> tomber à nos pieds (p. 42) |
| | | | Quelques-uns, profitant de la marée basse, <i>s'étaient avancés</i> sur les têtes de coraux, à moins de deux encâblures du Nautilus. (p. 274) | Avec la marée basse, quelques-uns <i>se sont avancés</i> près du Nautilus. (p.43) |
| | | Suppression des exclamations | – Par exemple, monsieur ! s'écria Ned Land. (p. 255) | |
| | | | – Quoi ! déjà ! s'écria Ned (p. 266) | |
| | | | « Ah ! bravo ! Conseil, m'écriai-je (p.263) | |
| | | | – Mille diables ! riposta le Canadien (p. 263) | |
| | | | – Ah ! le gueux ! s'écria Conseil (p. 280) | |
| | | Description du cadre de l'action | Je poussai un cri de désespoir ! (p. 278) | Je pousse un cri, (...) (p. 44) |
| | <i>De mon côté, très sérieusement intrigué</i> , je descendis au salon et j'en rapportai une <i>excellente</i> longue-vue <i>dont je me servais ordinairement</i> . (p. 296) | | Je descends au salon, je prends une lunette et je remonte (p.45) . | |
| | – Vous êtes le maître, <i>lui répondis-je, en le regardant fixement</i> (p. 298) | | - Vous êtes le maître.> (p. 45) | |

| | | | | |
|--|----------|---|---|---|
| | | | Le lendemain, je me réveillai <i>la tête singulièrement dégaagée. À ma grande surprise, j'étais dans ma chambre</i> (p. 303) | Le lendemain, quand je me réveille, je suis dans ma chambre. (p. 45) |
| | | Suppression de la caractérisation linguistique faute de dialogues | Et ces sauvages ? me demanda Conseil. N'en déplaise à monsieur, ils ne me semblent pas très-méchants ! (p.276) – Bon ! Conseil, je t'accorde que ce sont d'honnêtes anthropophages, et qu'ils dévorent honnêtement leurs prisonniers. (p. 276) | |
| | Culturel | Réduction ou modification des faits géographiques | À cette occasion, le capitaine Nemo m'apprit que son intention était de gagner l'océan Indien par <i>le détroit de Torrès</i> . (p. 241) e.g. <i>La Papouasie</i> a quatre cents lieues de long sur cent trente lieues de large, et une superficie de quarante mille lieues géographiques. Le lendemain, 6 janvier, (...) nous résolûmes de retourner à <i>l'île Gueboroar</i> . (p. 258) | Le capitaine Nemo m'apprend qu'il veut gagner l'océan Indien par <i>le détroit de Torre</i> . (p. 40) <u>Omission complète du nom géographique « Papouasie »</u> |
| | | Réduction des faits socio-culturels étrangers | <u>Mention de l'anthropophagie des indigènes</u> e.g. Quoique l'île paraisse inhabitée, elle pourrait renfermer, cependant, quelques individus qui seraient moins difficiles que nous sur la nature du gibier ! (...) – Ma foi, riposta le Canadien, je commence à comprendre les charmes de l'anthropophagie ! (p. 252) | |
| | | | <u>Description de leur repas dans la forêt :</u> La pâte de sagou, le pain de l'artocarpus, quelques mangues, une demi-douzaine d'ananas, et la liqueur fermentée de certaines noix de cocos (p. 268) | Le dîner est très bon : des pigeons, du cochon, du pain, quelques mangues, des ananas et le lait des fruits du cocotier. (p. 43) |
| | | Réduction des faits biologiques étrangers | <u>Énumération des oiseaux rencontrés dans la forêt</u> e.g. : de graves <i>kakatouas</i> , (...), des <i>loris</i> d'un rouge éclatant, (...), au milieu de <i>kalaos</i> au vol bruyant, (...), de <i>papouas</i> peints des plus fines | Nous traversons une grande prairie et rencontrons de nombreux oiseaux : <i>pigeons, perroquets et perruches</i> (p. 42) |
| | | | | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | | nuances de l'azur (...) (p. 260-261) | |
| | | Eliminations des situations humoristiques | <p><u>Conversations humoristiques (entre Conseil et Ned Land) mentionnant le cannibalisme :</u></p> <p>e.g. « Je ne m'y fie pas, répondit Conseil. En chasse ! Il faut absolument abattre quelque gibier pour satisfaire ce cannibale, ou bien, l'un de ces matins, monsieur ne trouvera plus que des morceaux de domestique pour le servir (p. 253)</p> | |
| | | Explication de l'implicite | Mieux valait être prisonnier à bord du Nautilus, que de tomber entre les mains des naturels de la Papouasie (p. 248) | (...) les hommes qui habitent ces îles sont très méchants et nous tueraient. (p. 41) |
| | | | Ce n'était plus une rampe, mais un câble de métal, tout chargé de l'électricité du bord, qui aboutissait à la plate-forme. Quiconque la touchait ressentait une formidable secousse, (...) (p. 288) | Le capitaine a lancé de l'électricité dans l'escalier de métal <i>et ils sont pieds nus.</i> (p. 44) |
| | | | Conseil et moi, nous étions donc plongés dans la contemplation de notre trésor, et je me promettais bien d'en enrichir le Muséum, quand une pierre, malencontreusement lancée par un indigène, vint briser le précieux objet dans la main de Conseil. (p. 278) | Je me promets de l'offrir au Muséum de Paris, quand une pierre, lancée par un indigène, le casse dans la main de Conseil (p. 44) |