

Analyse d'un roman simplifié pour l'enseignement
du français langue étrangère :
l'exemple du *Naïf aux quarante enfants* de Paul Guth

Mémoire de Master

Maisterin tutkielma
Kati Kinnunen

Jyväskylän yliopisto
Romaanisten ja klassisten kielten laitos
Romaaninen filologia
Kesäkuu 2011

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Kati Kinnunen	
Työn nimi – Title Analyse d'un roman simplifié pour l'enseignement du français langue étrangère (l'exemple du <i>Naïf aux quarante enfants</i> de Paul Guth)	
Oppiaine – Subject Romaaninen filologia	Työn laji – Level Maisterin tutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2011	Sivumäärä – Number of pages 57 s. + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Monet meistä haluaisivat lukea vieraskielistä kirjallisuutta, joka on kirjoitettu alkuperäisellä kielellä. Riittämätön kielitaito on kuitenkin usein esteenä lukukokemuksen toteutumiselle. Kirjasarja <i>Facile à lire</i> on tehnyt ranskalaisen kirjallisuuden klassikoista lyhennettyjä ja yksinkertaistettuja versioita, jotka sopivat luettaviksi niin vasta-alkajille kuin hieman edistyneimmillekin ranskan kielen opiskelijoille. Työssäni tutkin ranskalaisen kirjailijan Paul Guth'n romaania <i>Le naïf aux quarante enfants</i> ja sen pohjalta tehtyä samannimistä lyhennettyä kirjaa. Tarkastelun kohteeksi olen valinnut molemmista romaaneista niiden ensimmäisen kappaleen. Tarkoitukseni on tutkia kuinka lyhennelmäkirjan kirjoittajat ovat lyhentäneet alkuperäistä romaania. Tutkin niitä kirjan osia, jotka kirjoittajat ovat sisällyttäneet lyhennelmäkirjaan sekä niitä jotka on jätetty pois. Lisäksi tutkimuksessani analysoin kirjoitettua kieltä ja siinä mahdollisesti ilmeneviä muutoksia. Näiden tutkimuskysymysten kautta pohdin kuinka muutokset vaikuttavat lukukokemukseen. Lisäksi minua kiinnostaa ovatko kirjoittajat käyttäneet lyhennelmäkirjassa autenttista kieltä vai onko kieltä muutettu.</p> <p>Työn ensimmäisessä osassa tarkastelen vieraalla kielellä lukemisen tutkimusta. Esittelen kolme lukemisen mallia, joita lukijat käyttävät ollessaan tekemisissä vieraskielisten tekstien kanssa. Seuraavaksi tarkastelen tekstien lyhentämistä. Näiden jälkeen esittelen kirjailijan ja hänen teoksensa. Analyysissä tarkastelen aluksi niitä piirteitä, jotka ovat alkuperäisessä romaanissa, mutta jotka on jätetty pois lyhennelmäkirjasta. Tämän jälkeen tutkin lyhennelmäkirjaan sisällytettyjä kohtia, joita analysoin sen pohjalta, kuinka niitä on muutettu. Kiinnostukseni kohde on kuinka paljon kieltä on muutettu ja kuinka paljon siinä on alkuperäisen kirjan elementtejä. Muutokset tekstissä voivat olla lause- ja sanatasolla. Viimeisenä keskityn tutkimaan kerronnan ja vuoropuhelun välistä suhdetta. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että lyhennelmäkirja ilmentää alkuperäistä romaania siinä määrin, että kaikki lyhennelmäkirjassa esiintyvät kohdat on otettu suoraan alkuperäisestä romaanista. Voidaan siis todeta, että lyhennelmäkirjat edustavat autenttista kieltä. Joiltakin osin kieltä on kuitenkin muunneltu, niin sanaston, lauserakenteiden kuin sisällön osalta. Tutkimuksessani tulen myös siihen tulokseen, että lyhennelmäkirjasta on jätetty pois kaikki sellaiset elementit, jotka eivät kuljeta juonta eteenpäin.</p>	
Asiasanat – Keywords ranskan kieli, helpotettu kirjallisuus, kielenoppiminen	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

Table des matières

1. Introduction	7
1.1. Objectif, méthode et corpus	7
1.2. La lecture en langue étrangère	9
1.2.1. Généralités.....	9
1.2.2. Le modèle bottom-up	11
1.2.3. Le modèle top-down.....	13
1.2.4. Le modèle interactif	14
1.3. Les Textes simplifiés.....	15
1.4. L'auteur et l'œuvre	18
1.4.1 Paul Guth.....	18
1.4.2. <i>Le naïf aux quarante enfants</i>	18
1.5. Conclusion.....	19
2. Analyse du roman simplifié	21
2.1. Introduction	21
2.2. Les omissions et les passages conservés	23
2.2.1. Analyse des parties omises.....	23
2.2.2. Analyse du choix des phrases destinées au lecteur	30
2.3. Analyse comparative détaillée	35
2.3.1. Les passages descriptifs et les dialogues.....	35
2.3.2. Les mots expliqués en bas de page.....	38
2.3.3. La post-lecture.....	43
2.3.4. Synthèse	45
2.4. Élargissement de l'analyse au reste du texte	47
2.4.1. Les dessins.....	47
2.4.2. Le deuxième chapitre	48
2.4.3. Autres remarques.....	54
3. Conclusion.....	56
BIBLIOGRAPHIE	59
APPENDICE 1	60
APPENDICE 2.....	66
APPENDICE 3.....	68
APPENDICE 4.....	69

1. Introduction

1.1. Objectif, méthode et corpus

La plupart des apprenants des langues étrangères voudraient lire la littérature écrite dans la langue originale. Pourtant, l'insuffisance de la connaissance linguistique forme un obstacle à cet objectif. Comment faire pour que les apprenants de français langue étrangère puissent commencer à lire des romans écrits en français ? Les textes authentiques sont le plus souvent trop difficiles à lire et à comprendre pour des débutants. La série intitulée *Facile à lire*, parue dans la maison d'éditions Grafisk Forlag de Copenhague, et qui publie des œuvres destinées aux apprenants de français langue étrangère, propose des versions abrégées et simplifiées des classiques de la littérature française pour des lecteurs aussi bien débutants que plus avancés. Les romans simplifiés proposent un bon point de départ à la lecture dans le texte original de la littérature en langue étrangère. L'intention des livres simplifiés est à la fois de rendre la littérature plus accessible aux étudiants mais aussi de leur apprendre le français.

Je me suis intéressée à étudier ce type de roman simplifié parce que, quand moi-même j'ai commencé mes études de français, et en même temps que je l'étudiais au lycée, je me suis justement plongée dans le monde de la fiction française à l'aide des livres abrégés. Ils m'ont énormément aidée à comprendre les structures et la grammaire et à mieux apprendre cette langue qui est très différente de celle que je parle comme ma première langue, le finnois. Il s'agit d'une lecture bien différente de celle de textes dans un manuel scolaire qui ont été rédigés dans le but d'enseigner les mots et les structures traditionnels et prémédités. La lecture des romans pendant le temps libre peut fournir à l'apprentissage des langues étrangères un cadre différent de celui qui existe dans le milieu scolaire. Les livres sont aussi un bon moyen de faire connaissance avec les classiques de la littérature et la culture françaises. Notre propos est d'étudier si les textes dans le roman simplifié illustrent vraiment la langue authentique. En outre, s'il y a des changements dans le texte, je veux étudier comment ils sont modifiés et dans quelle mesure on a changé le texte original.

Nous étudierons dans ce travail le premier chapitre d'un roman qui a été abrégé et simplifié pour faciliter la lecture d'apprenants de français langue étrangère. Le roman original à partir duquel le contenu de ce livre a été condensé est de Paul Guth. Il s'intitule *Le naïf aux*

quarante enfants, et il est paru dans la série déjà mentionnée *Facile à lire*. Les mots et les expressions utilisés sont les plus courants et les mots usuels ou difficiles à comprendre sont expliqués par des dessins ou des notes.

L'objectif de cette étude est de porter un regard critique sur l'œuvre abrégée dans l'apprentissage de la langue française et d'étudier la manière dont les auteurs ont pu concentrer le texte. Autrement dit, nous étudierons le texte, nous découvrirons les traits qui y sont omis et ajoutés, et nous essayerons de comprendre pourquoi les auteurs ont agi ainsi. Il s'agit également de découvrir si on a supprimé des scènes entières, des personnages ou des parties dans l'intrigue. Je vais porter mon effort sur tous les traits qui ont été modifiés dans les deux œuvres mais aussi sur l'ensemble composé par la lecture des deux romans. Cette étude attachera en effet de l'importance à l'ensemble fictif que les deux livres créent et au fait de savoir s'ils reconstituent la même ambiance.

La collection *Facile à lire* paraît en 4 séries et chaque série représente un niveau différent, sous les appellations *A*, *B*, *C* et *D* : le niveau *A* est fondé sur un vocabulaire de 500 mots, le *B* sur celui de 1500 mots, le *C* sur 2000 mots et le *D* sur 2500 mots. *Le naïf aux quarante enfants* appartient au niveau *C*. J'ai choisi ce niveau parce que ses structures et son vocabulaire sont plus proches de ceux du roman original que les niveaux *A* et *B*, trop simplifiés. Cela permet une étude et une comparaison plus approfondies entre le roman original et le roman simplifié et autorise des remarques sur les techniques d'abréviations et de modifications de structures et de lexique. Ainsi, un apprenant n'ayant pas encore beaucoup de maîtrise de la langue pourra les lire sans grands problèmes et faire une meilleure connaissance avec la culture et la langue littéraire françaises. Le livre simplifié est paru en 1997 chez Grafisk Forlag au Danemark dans la collection établie par l'entreprise *Easy Readers* depuis les années 1940 pour sept langues différentes. Le vocabulaire de ce livre est fondé sur trois œuvres : *Centrala Ordförrådet i Franska* de Børje Schlyter, *Grund- und Aufbauwortschatz Französisch* de Günter Nickolaus et *Dictionnaire Fondamental de la Langue française* de George Gougenheim, que je n'ai malheureusement pas pu me procurer pour cette étude.

Je commencerai mon étude par une introduction théorique dans laquelle je me concentrerai sur la lecture en langue étrangère après avoir présenté trois modèles sur les stratégies de lecture. Autrement dit, je me suis intéressée au point de vue des apprenants : comment voient-

ils le texte et quels processus mentaux utilisent-ils quand ils le lisent ? De plus, j'étudierai la simplification des textes étrangers du point de vue théorique.

Après l'étude théorique, nous analyserons le roman simplifié. Notre méthode consistera à analyser les parties du texte qui ont été omises et celles qui ont été conservées en les comparant à l'original. La première partie de l'analyse consistera à observer le contenu narratif du roman original avant de proposer un classement suivant les fonctions du texte transformé et de savoir si ces transformations sont liées à la culture, à la narration, à la description, aux habitudes, aux pensées ou aux personnages. Ensuite, je ferai une comparaison linguistique entre les parties conservées dans le résumé par rapport à l'original et j'étudierai les modes de réécriture et de modification du texte du livre simplifié. En outre, je ferai une liste des mots qui ont été expliqués en bas de page dans le livre abrégé. Enfin, je traiterai la post-lecture c'est-à-dire le processus de lecture et de la compréhension du texte ce qui se manifeste ici par des questions sur le contenu du chaque chapitre.

J'ai examiné les deux textes et marqué toutes les phrases qui se trouvent dans le résumé (voir appendice). S'il y a des changements dans la structure, le vocabulaire ou d'autres remarques concernant des transformations du texte original, je les ai mises en valeur.

1.2. La lecture en langue étrangère

1.2.1. Généralités

La lecture a pour bases des raisons intellectuelles et distractives. Le lecteur pense que le contenu lui sera utile pour l'aider à mieux comprendre le monde et les événements qui ont lieu dans notre environnement, mais il apprécie aussi le plaisir et la joie procurés par l'acte de lecture.¹ Dans certains cas, il s'agit de lire uniquement pour pratiquer la lecture en langue étrangère et accroître la connaissance générale d'une langue.

¹ Dubin, *Teaching second language reading for academic purposes*. 1986 : 3

Le Naïf aux quarante enfants est une œuvre qui inclut un langage authentique et est destiné aux personnes qui parlent le français comme la langue maternelle. Ceux qui maîtrisent moins la langue française peuvent avoir des difficultés à lire des romans originaux entiers par manque de connaissance lexicale ou d'insuffisance dans le savoir des expressions idiomatiques, des structures de la langue française et d'une manière générale une inexpérience dans le domaine de la littérature en langue étrangère. Le but des livres simplifiés est de rendre la littérature accessible aux personnes dont le français est moins avancé, premièrement afin de pouvoir comprendre l'intrigue et les événements du roman original et deuxièmement afin de pratiquer la lecture en langue étrangère. C'est pour ces raisons que les fondateurs de ces romans abrégés réécrivent ceux-ci en utilisant des structures, des termes et des expressions plus fréquents et donc en principe plus faciles à assimiler.

Dans ce qui suit, la première partie du travail présentera trois modèles ou points de vue sur la lecture en langue étrangère qui nous seront utiles dans la recherche sur la lecture en langue étrangère. Ensuite, je m'intéresserai à la simplification des textes authentiques. L'accent dans cette étude se portera sur la lecture en langue étrangère d'un point de vue psycholinguistique qui privilégiera les processus mentaux du lecteur, ce qui fait que la lecture sera abordée comme un fait intérieur de l'individu. La faible quantité de la littérature de référence posera des problèmes puisqu'on n'a pas beaucoup étudié la lecture en langue étrangère et que la plupart des livres de référence utilisés dans cette étude sont en anglais ou en finnois.

Que faisons-nous quand nous lisons un texte ? Selon Dubin (1986 : 6), le lecteur doit premièrement être intéressé par le sujet du texte, en savoir suffisamment sur le thème du texte pour pouvoir le suivre et comprendre et avoir un certain niveau de langue pour que le texte lui soit compréhensible. Le sens commun dit que nous lisons en déplaçant de façon constante nos yeux à travers la page, que nous identifions des lettres et des mots, que nous formons des phrases et que nous saisissons enfin les sens du texte. La réalité est tout autre, et Dubin décrit un autre type de processus :

[...] we use our eyes to take in whole chunks of text in a series of short fixations [...] the better readers we are, the less we actually see of the print on the page. Reading is primarily a cognitive process, which means that the brain does most of the work.

Le processus que Dubin décrit n'est pas applicable à la lecture en langue étrangère. Il dit qu'on prend un gros morceau du texte en block et qu'on ne voit pas les caractères individuels.

Ce processus peut être appliqué à la lecture en langue maternelle. Dans la citation suivante, Dubin décrit ce qui se passe dans le cerveau quand on lit un texte :

In reading that remarkable instrument must, almost simultaneously, take in the information provided by the eyes, relate it to what it already knows about the subject, and thereby construct a full meaning for the text – which becomes a part of what it knows about the subject and can thus in turn be used to make sense of what comes next.

La partie suivante présentera trois modèles sur le processus de lecture en langue étrangère tels qu'ils ont été formulés par Anne Pitkänen-Huhta dans son analyse *Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus*. Le premier modèle s'appelle le bottom-up, le deuxième top-down et le troisième est le modèle interactif. La lecture est abordée d'un point de vue psycholinguistique qui porte l'accent sur les processus mentaux du lecteur et permet une observation interne à l'individu.

Chaque personne a appris à lire en sa langue maternelle dans une période de sa vie. Commencer à lire en langue étrangère n'est pas si simple et demande une période de temps et une connaissance linguistique suffisante avant de pouvoir lire sans problèmes des textes écrits en langue étrangère. Un certain niveau dans la langue cible doit être atteint pour pouvoir comprendre le texte en question. Alderson² dit (la citation originale étant en anglais) « *qu'il est très probable qu'on doive atteindre un certain niveau dans la connaissance des langues avant que les stratégies qu'on utilise en lisant dans la langue maternelle soient transmises à la langue cible* »³.

1.2.2. Le modèle bottom-up

Le modèle de lecture bottom-up a été influencé par le behaviorisme dans le domaine de la psychologie et par le structuralisme dans la linguistique. Le modèle bottom-up examine le texte de bas en haut de sorte que le lecteur lit en se déplaçant les yeux de gauche à droite à travers la page, et en analysant d'abord les petites parties du texte comme les lettres, les mots et les phrases avant de former des unités plus vastes jusqu'à ce que les parties les plus petites forment des unités qui ont un sens.⁴ Pitkänen-Huhta (1999) présente ainsi le processus de lecture en langue étrangère :

² Alderson, *Reading in a foreign language* 1984 : 20-21

³ Le terme *langue cible* est ici utilisé pour indiquer la langue qui n'est pas la langue maternelle du lecteur mais la langue étrangère qu'il apprend.

⁴ Lehtonen, *Lukustrategiat ei-natiivin suomen oppijan lukutilanteessa*. 1998 : 7

Bottom-up-malleissa lukija lähtee ikään kuin pohjalta liikkeelle käyttäen hyväkseen lähinnä ”alempia” havainnointiprosesseja.⁵

Le lecteur construit le sens du texte sur la base des formes linguistiques. La forme linguistique du texte joue un rôle essentiel dans le processus de lecture qui est un processus linéaire, et dans lequel la fonction du lecteur est d’identifier les sens que l’auteur a voulu impliquer et qu’il a mis dans le texte.

Lukeminen on lineaarinen prosessi, jossa lukija lukee kirjain kirjaimelta ja sana sanalta. Lukeminen ymmärretään lähinnä havaintoon perustuvaksi: prosessin pääpaino on kirjainten tunnistamisessa ja niiden koodaamisessa äänteiksi.⁶

Le rôle du texte est important parce que le processus de lecture se concentre sur les lettres, les mots et les phrases.⁷ Le texte doit être suffisamment simple pour que le lecteur puisse le lire et comprendre le sens dissimulé derrière les mots et les phrases. Dans ce modèle, le rôle du sens n’est pas mis en question dans la mesure où il est présent dans les mots dont les sens s’accumulent et aboutissent à la compréhension du sens du texte entier.⁸ Le rôle du lecteur est faible dans ce modèle. Le modèle indique que le lecteur est une instance passive qui reçoit le sens du texte et que le texte comprend toute l’information nécessaire dans le processus de lecture : le rôle du lecteur est donc uniquement de trouver ces idées et le texte ne sert que de stimulus auquel le lecteur réagit.⁹

Ce modèle s’utilise au stade initial de la lecture en langue étrangère. Le lecteur essaie de comprendre premièrement des mots ou des groupes de mot avant qu’il ne se forme une unité ou une phrase des mots qu’il a lus. La lecture ne s’est pas encore automatisée, comme elle l’est en lisant en langue maternelle, et le lecteur doit se concentrer et faire des efforts pour former le sens du texte.

⁵ Pitkänen-Huhta, *Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus* 1999 : 263

⁶ *Id.*

⁷ *Id.*

⁸ *Ibid.* 264

⁹ *Id.*

1.2.3. Le modèle top-down

Le modèle top-down a pour approche la direction opposée à celle du bottom-up, et met donc plus en valeur le lecteur et ses interprétations.¹⁰

Mallissa lukeminen lähtee ylhäältä (top) ylemmän tason mentaalista prosesseista ja siirtyy sieltä alas, tekstiin itseensä.¹¹

La lecture est un processus psycholinguistique et le processus est abordé du point de vue du lecteur. Pendant la lecture, les connaissances antérieures du lecteur sur la langue et sur le monde mènent le processus. L'importance est portée sur des processus de pensée plus profonds et des connaissances antérieures plus importantes. Le lecteur devient actif et fait des suppositions sur le sens de texte.¹²

Selon Pitkänen-Huhta (1999 : 265), ce modèle a été influencé par la grammaire générative et transformationnelle développée par Noam Chomsky. En accord avec la grammaire générative et transformationnelle, ce modèle distingue deux niveaux dans le texte : la structure de surface et la structure profonde. La structure de surface est la forme physique d'un texte tel qu'il peut être perçu et qui sert alors de source de renseignement au lecteur. Le sens principal du texte se trouve dans la structure profonde sémantique. Dans ce modèle, la structure profonde joue un rôle plus important que celle de surface. Le rôle du texte est d'être l'outil qui apporte l'information submergée sous la forme graphique. Le sens propre est donc composé de la structure profonde du texte. Afin de comprendre le sens du texte, le lecteur doit alors comprendre les relations grammaticales existant entre la structure profonde et celle de surface.

Le rôle du lecteur est essentiel dans ce modèle parce que ses connaissances antérieures sur la langue et sur le monde guident tout le processus de lecture. L'importance des connaissances de base ne joue alors pas un grand rôle car on suppose que le sens peut se trouver dans le texte sous la structure profonde. L'objectif dans le processus de lecture est de *rétablir* le sens que l'auteur a voulu apporter et d'*identifier* celui-ci. Le rôle du lecteur est donc essentiel et il est actif dans le processus de lecture. Son but est de trouver le sens émis par l'auteur. Ici, le lecteur a déjà acquis une meilleure connaissance sur la langue et il lui est possible de se concentrer sur l'analyse du texte et sur la formulation de suppositions de ce qu'il a lu.

¹⁰ Pitkänen-Huhta, 1999: 264

¹¹ Lehtonen 1998 : 8

¹² Vähäpassi, *Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa* 1987 : 28

1.2.4. Le modèle interactif

Les modèles interactifs unissent partiellement les deux modèles présentés ci-dessus, le bottom-up et le top-down. Le lecteur se sert à la fois du texte et de ses connaissances de base en lisant le texte.

Kyseessä on varsin monitasoinen vuorovaikutustapahtuma, johon vaikuttavat sekä tekstin että lukijan ominaisuudet ja lukijan kokemukset ja taustatiedot.¹³

Le rôle du texte est très proche de celui du modèle top-down. L'accent y est mis sur l'information située à l'intérieur du texte. La conception du sens sera similaire dans le modèle interactif à celle du modèle top-down. L'auteur a établi le sens dans le texte et on peut l'y trouver dans la structure profonde sémantique. L'objectif du lecteur est de trouver le sens que l'auteur a apporté et chaque lecteur tente de faire la même chose. C'est pourquoi également chaque lecteur arrive à trouver le même sens quelle que soit sa culture ou son origine.

Aussi la grammaire générative et transformationnelle est-elle liée à ce modèle. On utilise deux termes pour décrire les deux niveaux du texte : *la structure macro* et *la structure micro*. La structure micro est composée de phrases individuelles tandis que la structure macro comprend l'apport sémantique total.

La lecture est un processus linéaire dans lequel le lecteur utilise sa connaissance antérieure en même temps que l'information reçue du texte. Il est aussi linéaire dans le sens que plusieurs compétences fonctionnent simultanément avec la lecture.¹⁴

Lukeminen on interaktiivista, koska lukija käyttää lukemisen aikana taustatietojaan yhtäläillä kuin tekstissä saamaansa tietoa. Lukeminen on interaktiivista myös siinä mielessä, että monet taidot toimivat samanaikaisesti lukemisen aikana. 15

La lecture est une compétence qui se développe graduellement et le lecteur doit sciemment essayer de devenir un meilleur lecteur en pratiquant beaucoup la lecture. Pour le lecteur en langue étrangère, la mixture des stratégies des deux modèles, le bottom-up et le top-down, varie au fur et à mesure que se développent sa connaissance et ses compétences. La quantité de la lecture joue un rôle important dans le développement de la capacité de lire en langue

¹³ Vähäpassi 1987 : 30

¹⁴ Lehtonen 1998 : 10

¹⁵ *Id.*

étrangère. Lorsque le matériel de lecture s'approprie au niveau et aux intérêts du lecteur, ses compétences de lecture se développeront mieux et plus rapidement.¹⁶

1.3. Les textes simplifiés

La difficulté de trouver une littérature de référence pour cette étude a posé des problèmes. Ceci est dû à la faible quantité d'articles ou d'ouvrages dans le domaine de la simplification des textes pour raisons pédagogiques. La plupart des ouvrages que j'ai pu trouver pour cette étude sont en anglais et ceci m'a posé des problèmes de traduire les textes pour la partie théorique de l'anglais en français.

Selon Brumfit, dans l'ouvrage *Literature and Language Teaching*, les œuvres littéraires sont des ouvrages artistiques et verbaux. Pour les comprendre, le lecteur doit posséder une connaissance linguistique, conceptuelle et culturelle. Pour des lecteurs d'une langue étrangère, les textes littéraires peuvent être linguistiquement difficiles. La motivation joue par conséquent un grand rôle dans le processus de lecture d'un roman populaire ou de l'œuvre d'un écrivain connu. Mais d'autres facteurs jouent un rôle, comme l'âge, les antécédents aussi bien que la maturité en tant que lecteur. D'autres facteurs positifs peuvent aider à mener à bien la tentative de lire un texte littéraire original, non-simplifié, par exemple la consultation d'un dictionnaire bilingue, même si ceci aboutit fréquemment à un déchiffrement laborieux dans lequel le lecteur essaie de comprendre les mots un à un. Ce n'est donc ni une approche efficace à lire un matériel en une langue étrangère, ni un moyen approprié ou désirable de prendre plaisir à la lecture des œuvres littéraires.¹⁷

Les textes simplifiés ont été souvent rédigés principalement pour des fonctions liées à l'éducation, c'est-à-dire l'enseignement des langues étrangères. Mais il y a aussi beaucoup de textes simplifiés pour des enfants, et aussi pour des illettrés. Ils sont utilisables dans des exercices sur la compréhension de lecture des langues étrangères à un niveau faible pour orienter le lecteur vers des textes moins simplifiés et finalement authentiques. On peut définir la simplification des matériaux de lecture comme suit :

¹⁶ Dubin 1986 : 20

¹⁷ Brumfit C.-J. 1986 : 209

Simplification, then, of reading materials refers to the selection of a restricted set of features from the full range of language resources for the sake of pedagogic efficiency.¹⁸

Selon Alderson, les versions simplifiées sont des passages qui sont dérivés des exemples authentiques de discours par un processus de remplacement lexical et syntaxique. Une version simplifiée est une simplification du code de la langue. Les propositions originales sont retenues et ce qui est changé sont les connexions linguistiques qui les joignent :

Simplified versions are passages, which are derived from genuine instances of discourse by a process of lexical and syntactic substitution. A simplified version is a simplification of the language code. The original propositions are retained and what is changed is the linguistic connections between them.¹⁹

Une version simplifiée n'est pas un discours véritable, mais une sorte d'adaptation pour l'enseignement des langues étrangères.²⁰ Les textes destinés aux apprenants sont simplifiés de façon que le vocabulaire et la syntaxe ont été modifiés. Les versions simplifiées ont toujours un texte-source qui a été changé pour le rendre plus compréhensible aux lecteurs. Les phrases peuvent être modifiées de façon qu'on transforme le vocabulaire, en utilisant un lexique plus fréquent, et les phrases peuvent aussi être raccourcies. Il en résulte une réduction de la quantité de nouvelle information.²¹

Le processus de simplifications se produit quand on modifie le texte original. La caractéristique essentielle dans le processus est la réduction. Le livre original a été abrégé, nombre de personnages, de situations et d'évènements ont été également omis. En ce qui concerne le vocabulaire et les structures, leur importance est limitée et restreinte. Un effet plus significatif est peut-être le fait que les expressions familières, les locutions et les idiomes, aussi bien que les métaphores et les allusions, ont été effacées. Des ambiguïtés et des incertitudes de toute sorte sont clarifiées. La compréhension de phrases trop longues et trop difficiles a été facilitée.

Le texte doit être assez facile à lire et le vocabulaire et les expressions ne peuvent pas être trop difficiles non plus. Comme nous l'avons déjà remarqué, les mots et les expressions sont choisis parmi les plus courants et les termes usuels ou difficiles à comprendre sont expliqués

¹⁸ Alderson 1984 : 183

¹⁹ *Id.*

²⁰ *Id.*

²¹ *Ibid.* 187

par des dessins ou des notes. Ce qui facilite le processus de lecture et aide les apprenants à acquérir de nouveaux mots et expressions. Quelques éléments peuvent affecter positivement le lecteur. Par exemple, quand un lecteur qui a un vocabulaire d'environ 1 500 mots en français prend un livre simplifié qui correspond à son niveau et qu'il a l'intention de le lire, il se rendra bientôt compte qu'il est capable de le faire et prendra plaisir à la lecture même si ce n'est qu'une sorte d'approximation du texte original. Les lecteurs doivent être encouragés à prendre les livres simplifiés parce qu'en lisant les textes en langue étrangère, le seuil qu'ils éprouvent envers la littérature étrangère diminue progressivement et que cela facilitera la lecture des romans originaux quand ils auront la connaissance linguistique nécessaire.²²

Tous ne pensent cependant pas que la littérature simplifiée soit uniquement positive et utile. On trouve des opinions négatives envers la simplification. Certains prétendent que l'utilisation d'une langue dans un sens quotidien et trop évident empêche le lecteur de développer une conscience des expressions qui sont caractéristiques à une langue. La conséquence en est que cela entrave la préparation possible à la lecture d'œuvres véritables. Les simplifications sont des imitations pâles de l'écriture originale dans lesquelles la langue utilisée est diluée et manque des qualités linguistiques, émotionnelles, esthétiques qui caractérisent la littérature véritable. Au XX^e siècle, il y eu des tendances intéressantes dans le domaine de la réécriture pour des lecteurs étrangers. On n'a en effet pas réécrit seulement des œuvres de grands auteurs mais également de la littérature populaire de fiction : roman policier, roman d'amour et de cape et d'épée, roman à succès, thriller etc.²³

Les livres abrégés ont un double sens, ils sont pédagogiques parce qu'ils ne racontent pas seulement une histoire mais qu'ils servent en même temps d'instrument d'apprentissage. La lecture de la littérature offre plusieurs avantages aux apprenants de la langue étrangère. Cela peut être utile pour développer la connaissance de la langue. Les livres de littérature traitant du langage ou des mots aident les apprenants à se familiariser avec le processus de création ou d'évolution du langage. Ils voient comment les mots, en changeant de structure et parfois de signification, peuvent former des termes nouveaux. Les étudiants aiment aussi souvent lire la littérature, ce qui peut augmenter leur motivation à être en interaction avec le texte et de cette manière augmenter leur compétence en lecture.

²² Brumfield 1986 : 210

²³ *Id.*

1.4. L'auteur et l'œuvre

1.4.1 Paul Guth

Paul Guth était un journaliste et écrivain français né en 1910 à Ossun et mort en 1997 à Ville-d'Avray. Né dans une famille modeste, il a commencé ses études à Villeneuve-sur-Lot avant de déménager à Paris où il a poursuivi ses études littéraires. Après avoir achevé ses études supérieures, il deviendra agrégé des lettres en 1933 et commencera une carrière universitaire classique qui sera interrompue par la Seconde Guerre Mondiale. Il a travaillé comme professeur de lettres pendant dix ans dans trois lycées, à Dijon, Rouen et Paris.

Après la guerre, il se consacre d'abord à la littérature puis au journalisme et à la radio. *Les Mémoires d'un Naïf*, son premier roman à succès, suivi d'une chronique de sept volumes, a été publié en 1953.²⁴ Il s'est consacré pendant douze ans à rédiger des travaux sur l'Histoire avant de revenir à la rédaction d'œuvres de fiction. Pendant sa carrière, il a écrit en tout 16 romans, 9 livres pour la jeunesse et près d'une trentaine d'autres œuvres comme des essais et biographies. Il était aussi Président de l'Académie des provinces françaises.

1.4.2. *Le naïf aux quarante enfants*

Les Mémoires d'un Naïf est donc le premier roman d'une chronique de sept volumes. Dans cette série, Paul Guth y raconte la vie d'un personnage, le Naïf, professeur de français qui, sous une grande ingénuité, cache une imagination fertile. La série inclut *Les Mémoires d'un Naïf*, *Le Naïf sous les drapeaux*, *Le Naïf aux quarante enfants*, *Le Naïf locataire*, *Le mariage du Naïf*, *Le Naïf amoureux* et *Saint Naïf*.

Il s'agit d'un roman humoristique dans lequel le protagoniste, Jean-François Robignac, qui vient de finir ses études, arrive dans un lycée de province pour enseigner les lettres à des élèves de troisièmes. Il est enthousiasmé par son métier mais remarque rapidement que les élèves s'intéressent plus spontanément au monde extérieur qu'aux « plus grands hommes de Rome, de la Grèce et de la France ». Très vite, il s'attire la sympathie de ceux-ci par sa jeunesse de langage. Il met en rapport les génies et la vie courante. Pour la plus grande édification de ses élèves, il présente Villon en argot : « Quand Villon avait besoin de grisbi, il préparait un bisenesse. Il lui fallait de l'oseille, car il aimait bien se fendre la pipe. Pour

²⁴ <http://www.babelio.com/auteur/Paul-Guth/10968> (28.4.2010)

écluser, à lui le pompon ! » Les parents tentent alors de le faire renvoyer lorsqu'ils apprennent que Jean-François utilise des mots populaires pour rajeunir les textes des écrivains.²⁵ Le roman a fait l'objet d'une adaptation cinématographique, sortie en 1958, sous le même titre, dans un film réalisé par Philippe Agostini.

Le premier chapitre dont je ferai la base de mon étude raconte la vie du protagoniste et de ses parents au moment où il a terminé ses études et où il reçoit une lettre d'approbation : il a obtenu un poste dans le Nord de la France pour commencer sa future carrière de professeur dans un lycée. Ses parents sont mécontents du fait qu'il ait obtenu ce travail qui se situe très loin de leur domicile au Sud de la France. Le protagoniste a pourtant une autre raison pour le choix du lieu : sa copine Eliane qui vit à Paris et de laquelle il est très amoureux.

1.5. Conclusion

Dans cette présentation théorique, je me suis concentrée sur l'étude de la recherche sur la lecture en langue étrangère et sur les théories qui y sont liées. J'ai présenté trois modèles de lecture en langue étrangère : le modèle bottom-up, le modèle top-down et le modèle interactif. Les processus mentaux suivent toujours le processus de lecture aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère et le lecteur doit utiliser différentes stratégies de lecture quand il est en contact avec les textes divers. La lecture en langue étrangère ne veut pas seulement dire que le lecteur comprend le sens des mots étrangers mais qu'il doit les relier à des situations et à des contextes justes et vrais. Chaque mot et expression peuvent avoir un sens différent qui varie selon le contexte. En outre de comprendre les mots, le lecteur doit intérioriser la grammaire et la structure des langues étrangères qui peuvent être grandement différentes de celles de la langue maternelle. Cela exige une utilisation plus large des processus mentaux.

Après les modèles divers, j'ai étudié les textes simplifiés. J'ai constaté que les textes simplifiés ont été souvent rédigés principalement pour des fonctions liées à l'éducation. Une version simplifiée n'est pas un discours véritable mais plutôt une sorte d'adaptation pour l'enseignement des langues étrangères.

²⁵ <http://www.blogg.org/blog-50350-billet-disco-827162.html> (28.4.2010)

La partie suivante sera l'analyse du corpus, le premier chapitre du roman simplifié dont je vais faire une analyse détaillée en me basant sur les conclusions de la partie théorique qui vient d'être présentée. Je vais me concentrer sur l'étude des caractéristiques qui ont été conservées ou modifiées dans le roman simplifié. Également, je vais étudier les parties du texte qui ont été omises dans le résumé. L'objectif de l'analyse sera d'étudier les textes dans le roman simplifié et le fait comment les auteurs ont changé la langue par rapport au roman original. Je vais examiner le premier chapitre du roman simplifié en détail afin de savoir quelles en sont les caractéristiques que les auteurs ont incluses et supprimés. Aussi mon objectif est-il d'examiner la langue et les changements à travers le lexique et les structures.

2. Analyse du roman simplifié

2.1. Introduction

Dans cette partie du travail, je vais me concentrer sur une étude plus détaillée du premier chapitre du roman simplifié et sur les caractéristiques que les auteurs ont voulu omettre et conserver. Je vais mettre l'accent sur les différences que j'ai remarquées entre le roman original et sa version simplifiée. Je ferai une classification des traits omis selon les critères suivants :

Premièrement, je vais examiner les parties omises qui sont liées à la culture et à la description des personnages. Les omissions culturelles concernent la culture française et la connaissance générale du pays, comme par exemple la géographie. En ce qui concerne les omissions dans la description, on y trouve des extraits du texte sur des personnages, le protagoniste, le père et la mère. Je prendrai des extraits du texte du roman original et j'analyserai leur fonction par rapport à la compréhension du roman et à la progression de l'intrigue ainsi que l'effet produit sur le processus de lecture.

Deuxièmement, je me concentrerai sur une étude approfondie des parties qui se trouvent dans le livre simplifié, et que les auteurs ont voulu garder à l'intention des lecteurs. L'examen des parties du texte qui ont été conservées dans le roman simplifié conduit tout de suite à la remarque que toutes les phrases ont été reprises directement du roman original, même si certaines ont subi une modification par le changement d'un mot ou d'une structure grammaticale. Les changements qui ont été faits dans le roman simplifié ne sont malgré tout pas très importants. La méthode suivie sera de composer une liste des mots qui ont été transformés avant de consulter des dictionnaires qui permettront une analyse de détail. Mon objectif est d'examiner pourquoi on a choisi un autre mot et de voir si le sens de la phrase a changé. Il y a des cas où l'on a remplacé des mots qui seraient inconnus ou difficiles pour des apprenants par un mot plus familier.

Outre les changements dans le lexique, il y a aussi des changements dans le niveau structural. Je vais étudier les phrases simples qui ont aussi subi une altération, même si, dans la plupart des cas, les phrases ont été adaptées telles quelles dans le résumé. En ce qui concerne le premier chapitre, la construction de la phrase a été modifiée dans trois cas seulement. En plus des

transformations dans les phrases simples, il y a une modification d'un paragraphe entier. Dans ce qui suit, je vais examiner les changements au niveau structural.

Après avoir analysé ces trois domaines que sont les parties lexicales, grammaticales et structurales, mon étude va s'intéresser au contenu du livre simplifié. Il s'agira d'une analyse comparative de détail qui consistera à étudier l'intrigue et le contenu ainsi que la relation entre les passages narratifs et les dialogues. Le premier chapitre du résumé étant divisé en trois parties, je vais faire une analyse détaillée de chacune d'entre elles. La première partie se compose de dialogues et de passages descriptifs. La deuxième partie consiste seulement en des passages descriptifs et il n'y a aucune réplique. Quant à la troisième partie qui constitue la fin du chapitre, il y a aussi bien des passages descriptifs que des dialogues.

L'analyse se poursuivra avec l'étude du roman simplifié du point de vue des éléments qui ne se trouvent pas dans le roman original mais qui apparaissent dans la version lecture facilitée. Il s'agit des mots expliqués en bas de page. Comme le livre simplifié a comme fonction l'apprentissage de la langue française, certains mots peuvent être difficiles à comprendre. C'est ainsi que chaque chapitre du résumé comprend des mots en bas de page, que les auteurs croient poser des problèmes aux apprenants, et auxquels ils proposent une explication en français. Mon travail consistera à rédiger une liste de ces mots et de leur explication et à les commenter.

Finalement, je traiterai brièvement la post-lecture et les questions qui se trouvent dans le roman simplifié après chaque chapitre. Ces questions ont pour objectif de mesurer et d'assurer la vraie compréhension du contenu. L'étude de tous ces cas conduira à une synthèse qui permettra de mettre en valeur les conclusions auxquelles je suis parvenue par l'analyse dans cette deuxième partie de mon travail.

Après avoir étudié les cas différents du premier chapitre, je vais brièvement élargir l'analyse au deuxième chapitre. Je vais utiliser les mêmes questions de recherche et les moyens d'examiner le texte que j'ai utilisé en étudiant le premier chapitre. Mon objectif est de savoir si les conclusions que j'ai tirées du premier chapitre sont valables pour le second.

2.2. Les omissions et les passages conservés

2.2.1. Analyse des parties omises

Dans ce qui suit, je vais m'intéresser aux occurrences omises et je réfléchirai sur la raison qui a conduit à cette omission. Je me suis intéressée en particulier au fait de comprendre comment ces omissions peuvent affecter l'expérience de lecture des apprenants et si les omissions seraient importantes du point de vue de la connaissance culturelle. En effet, la lecture ne consiste pas seulement à suivre une intrigue mais également à obtenir des informations nouvelles. Dans ce cas précis, comme il s'agit d'un roman destiné aux apprenants, le lecteur devrait pouvoir comprendre les traits portant sur la culture et certaines habitudes françaises. Il ne faut malgré tout pas oublier que l'objet principal des livres simplifiés est d'enseigner la langue et qu'il s'agit d'un roman qui n'a pas pour fonction de base l'apprentissage de la culture.

2.2.1.1. Les omissions culturelles

Le premier point portera sur les caractéristiques culturelles qui ne sont pas reprises dans le roman simplifié. J'utilise ici le terme culturel car selon Hofstede la connaissance culturelle comprend la littérature, l'art, l'éducation mais aussi les phénomènes de tous les jours comme les salutations et la nourriture.²⁶ Les citations que je ferai ci-dessous sont des parties du texte qui n'ont pas été incluses dans le roman simplifié.

Dans le roman étudié, les traits culturels comprennent les écrivains français, la géographie et la connaissance historique du pays. Le protagoniste du roman vit dans le Sud de la France et l'auteur mentionne des noms de villes, de départements et de régions qui se trouvent près du lieu de naissance du protagoniste, Villeneuve-sur-Lot, noms qui seraient essentiels dans l'enseignement de la langue et de la culture française. Si on en mentionnait au moins quelques-uns en effet, le lecteur en apprendrait plus sur la géographie de la France, ce qui permettrait d'améliorer sa connaissance culturelle. Il est à noter que presque tous les noms de lieu ont été omis. Un autre trait culturel, la mentalité des Français du Midi, a aussi disparu, mais il n'a pas une grande importance du point de vue des apprenants.

²⁶ Hofstede, *Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi*.1993: 20

Le premier exemple (1) montre que la plupart des villes qui se trouvent dans le département du Lot-et-Garonne, dans la communauté d'Auch ou près de ces lieux, ne sont pas mentionnées.

- (1) Sur la carte de France du calendrier des Postes il pointait avec un crayon les lycées où on devrait me nommer. Il les choisissait autour du Lot-et-Garonne. Auch, Montauban, Cahors, Périgueux...
Il n'osait pas porter son crayon au-delà. A Tulle, à Aurillac, j'étais déjà dans le Nord. Quant au reste de la France, il était pour lui comme la Chine.

Les lycées de Beauvais, Melun, Orléans, Chartre, Évreux figuraient les planètes privilégiées qui gravitaient autour du Soleil.

Les agrégés d'autrefois n'y seraient parvenus qu'au terme d'un périple qui les eût menés de Mende à Draguignan, de Draguignan à Digne et puis, en pente douce, de Cahors à Agen, d'Agen à Périgueux, suivant le nombre d'habitants, l'importance industrielle et commerciale de chaque chef-lieu, et presque son volume psychologique.

Les villes mentionnées ne sont pas les plus grandes villes de France. Souvent dans l'apprentissage des langues on met plus l'accent sur les grandes lignes, comme la capitale, les plus grands fleuves et les départements, par exemple. Ici, il s'agit de villes relativement petites ou de peu de valeur dans ce contexte. Les livres simplistes doivent être suffisamment courts et faciles à lire et une liste des différentes villes françaises ne sert pas à cette fonction.

L'exemple suivant (2) illustre la mentalité du père du protagoniste envers d'autres Français et certains pays voisins. Comme il n'a pas beaucoup d'importance du point de vue du développement de l'intrigue, il a été omis.

- (2) Au-delà de la Garonne, des Causses et du Massif central, s'étendait un territoire fabuleux, découpé en départements par quelque géomètre, comme aurait pu l'être l'empire de la Lune. Là vivaient des gens qui, du côté de la Méditerranée, étaient déjà des Italiens, près des Alpes déjà des Suisses, près des mines de charbon du Nord déjà des Belges. Les premiers se nourrissaient de macaroni, les seconds de lait Nestlé, les troisièmes buvaient de la bière.

Les parties qui concernent l'histoire de France comme celles concernant *l'Ancien Régime*, qui peut-être aurait demandé plus d'explications, ont été omises. On ne mentionne pas non plus le château de Versailles, même s'il a joué un grand rôle dans l'histoire de France et s'il y est un des châteaux les plus connus. En outre, on ne pourrait pas séparer ces deux notions parce

qu'elles sont dans la même phrase. La citation qui suit (3) est aussi un passage humoristique et abstrait.

- (3) Leurs professeurs étaient pareils aux évêques de *l'Ancien Régime* qui ne résidaient pas dans leur diocèse et qui miraient leur robe violette dans les glaces du château de Versailles. Mais je n'espérais pas accéder à ces faveurs.

Il en est de même de la mentalité des Français après la première guerre mondiale. Le passage (4) n'est pas important du point de vue de l'intrigue. Il ne dit rien de nouveau sur les événements situés dans l'actualité du temps du roman.

- (4) On sortait de la guerre de 1914. La France, victorieuse, rayonnait sur le monde. Maintenant tout allait moins bien. Il fallait peut-être se méfier. Les gens croyaient moins facilement qu'on était heureux de les rencontrer.

Le journal local *La Petite Gironde* aussi bien que plusieurs écrivains français sont également omis :

- (5) Il avait lu un article de *La Petite Gironde* qui citait Jules Romains, Daladier, Herriot...

La lecture de Malherbe de d'Apollonios de Rhodes semblait avoir modifié mes cordes vocales.

Exprès je laissais parfois *les Caractères* de La Bruyère sur la table de la cuisine [...]

Tout comme le sont le président de la République et l'Académie qui représentent pourtant des traits liés à la culture française :

- (6) Il s'imaginait peut-être que le président de la République et l'Académie consultaient chaque année les listes d'agrégation [...]

Il existe également des informations sur la pratique de la langue française dans diverses parties du pays. On laisse à entendre que les gens parlent d'une manière différente dans le Midi et à Paris :

- (7) J'avais pris l'accent pointu qu'adoptent, dans le Midi, les gens qui accèdent à de hautes fonctions. Ils contractent leur gosier pour le rendre pareil à celui des Parisiens.

Au lieu de dire *l'autobusse* (l'autobus) ; *Carmenne* (Carmen), comme mes compatriotes, qui passeraient toute leur vie à Villeneuve-sur-Lot, je prononçais l'autobu, Carmin.

Toutes ces anecdotes culturelles ne font guère progresser l'intrigue mais elles donnent plus d'information sur les événements qui se déroulent autour des personnages. Il s'agit de la description du lieu, des pensées et de détails abstraits. Dans le texte original, elles servaient à promouvoir l'intrigue et le cadre littéraire dans lequel se passe l'histoire. Elles donnent une image plus profonde sur la vie des personnages et du pays avec ses habitudes, son histoire et ses villes et les habitants. Cela permet d'autre part un aperçu sur les Français du Nord et du Sud, et entre autres leur manière de parler différemment.

2.2.1.2. Description des personnages

Il arrive souvent dans la littérature que l'auteur donne une description des personnages pour que le lecteur puisse s'en créer une impression. Le personnage est le composant le plus important dans un roman. La façon la plus simple d'introduire des personnages est de donner leur description physique²⁷ qui leur fournit une identité, une apparence avec ses habitudes et son caractère. La description permet également de caractériser les personnages, en dévoilant leur passé, en révélant leurs pensées, et en somme en organisant sur eux un portrait détaillé.²⁸ La description peut concerner : 1) le physique comme l'apparence, le corps avec ses traits caractéristiques, 2) l'aspect moral, quand elle s'attache à l'expression des sentiments et s'intéresse aux manifestations extérieures (larmes, sourires, gestes significatifs), 3) le plan social, par des informations sur ses vêtements, sa profession, son langage et son idéologie. Si ces passages ne se trouvent pas dans le texte, il reste au lecteur une image vide sur les personnages.

Dans le premier chapitre du roman, il y a de nombreuses descriptions sur des personnages et il s'agit aussi bien de description physique que mentale. C'est une façon de faire connaître le personnage au lecteur. Le roman simplifié omet la plupart des informations données sur trois des personnages principaux, le protagoniste, la mère et le père, qui apparaissent dans le premier chapitre, comme nous allons le montrer dans ce qui suit.

A) Le narrateur

Un grand nombre d'informations et de descriptions sur le narrateur et sur sa vie antérieure ont disparu, de même ce qui concerne les personnages, leurs habitudes et leur manière de parler.

²⁷ Lodge, David, *The art of fiction*, 1994: 67.

²⁸ <http://www.site-magister.com/grouptxt4.htm> (30.6.2011)

Les exemples suivants ajoutent des traits qui sont caractéristiques du protagoniste :

- (8) La lecture de Malherbe de d'Apollonios de Rhodes semblait avoir modifié mes cordes vocales. J'avais pris l'accent pointu qu'adoptent, dans le Midi, les gens qui accèdent à de hautes fonctions.

Les habitudes :

- (9) L'usage que je faisais de mes gants étonnait aussi mon père. A la rigueur il aurait compris que je les enfilasse. En hiver ils m'auraient protégé du froid. Mais je les tenais à la main, comme un bouquet de doigts coupés.
- (10) Exprès je laissais parfois les *Caractères* de La Bruyère sur la table de la cuisine, contre le litre de vin. Je les ouvrais à la page du portrait de Ménalque, que je maintenais avec un couteau.

Les relations familiales et sa place dans la famille :

- (11) J'étais le seul intellectuel de la famille [...]

L'éducation, qui est aussi un trait culturel :

- (12) Trois matières figuraient à mon programme : le français, le latin, le grec.

L'apparence :

- (13)[...] il me trouvait l'air un peu curé. Ma démarche, les fesses serrées, mes petites manières [...]

La situation personnelle :

- (14) J'avais terminé mes études, et conquis un des grades les plus élevés de l'Université. J'étais libre de mes obligations militaires et prêt pour la vie. Mais un cordon ombilical m'attachait encore à ma mère : mes chemises.

Ces informations donnent un aperçu général sur le narrateur. Cet aperçu comprend son parler, ses habitudes, ses relations familiales, l'éducation, l'apparence et sa situation professionnelle. Sans ces passages, le lecteur ne peut pas former une image d'ensemble du principal personnage, le *je* du texte.

B) Le père

Dans le premier chapitre, on parle beaucoup du père, de ses pensées et de son attitude envers son fils. Il y a aussi de nombreuses descriptions du narrateur par l'intermédiaire de ses parents. L'attitude des parents envers leur fils sert à construire à la fois l'image des trois

personnages, mais beaucoup de descriptions des parents ont été omises. Les parties omises concernent :

Le passé du père :

- (15) Il l'avait connu jadis, quand il faisait son Tour de France de mécanicien. Mais depuis son mariage et la fin de la guerre de 1914, il n'avait plus bougé.

L'attitude envers l'éducation de son fils mais aussi son propre manque d'éducation :

- (16) Mon père comprenait à quoi servait le français. C'était la langue de notre pays. Mais il croyait surtout que j'enseignerais l'orthographe. Il admirait les gens qui font zéro faute. Il les comparait sans doute à ceux qui se lavent les mains avant chaque repas. [...] quant au latin et au grec, ils représentaient à ses yeux un mystère.
- (17) Mon agrégation lui causait des soucis. D'une part il s'en montrait fier. [...] Mais il restait une tristesse, que mon père gardait pour lui. [...] il trouvait très beau qu'en République le fils d'un mécanicien pût, à coups de bourse, être agrégé.
- (18) Cette agrégation allait peut-être « me rendre fier ». Les instruments de mon élévation étaient les livres. Ces grimoires risquaient de m'éloigner de mes parents. Mon père les contemplait avec une admiration mêlée de terreur.
- (19) « J'ai trouvé un de tes livres... », disait-il comme s'il parlait d'un recueil de magie hottentote, quand un de mes textes du programme traînait à la cuisine. Ou bien :
« Mon fils est toujours dans ses livres ! » disait-il aux gens, qui s'étonnaient de me rencontrer rarement dans la rue.
- (20) L'agrégation confirma, aux yeux de mon père, les mystères du gosier serré et des gants inutiles.
- (21) Il déployait devant moi un avenir de souliers bien cirés et de cloches sonnées à l'heure. Et sous l'ironie il cachait le fond de son cœur.

C) La mère

Le premier chapitre présente également la mère mais l'auteur n'en parle pas beaucoup. On y trouve des descriptions qui concernent aussi bien la mère que le protagoniste de façon que l'information est partagée entre les deux dans la même phrase. Dans ces cas-là, l'intrigue en dit plus sur le protagoniste à travers la description des habitudes de la mère.

- (22) Je revis cette montagne de linge que ma mère m'avait lavée, repassée, raccommodée, depuis mon enfance. Ces chaussettes que mon pouce perçait toujours.

A travers les habitudes quotidiennes de la mère, la phrase donne plutôt l'impression que le protagoniste a été gâté par la mère. Il est à noter encore une fois que ces informations ne font pas progresser l'intrigue, si ce n'est par la répétition de l'image du travail quotidien, celui de laver le linge et de faire des travaux ménagers :

(23) Ma mère lavait dans l'évier de la cuisine, au quatrième étage de la rue Pargaminière à Toulouse. La cuisine s'emplissait d'une vapeur suffocante. Elle devait ouvrir la fenêtre par laquelle soufflait du toit, en hiver, un froid qui lui perçait le dos. L'été, à Villeneuve, elle installait sa planche à laver dans le jardin. Elle frottait avec une telle frénésie que mon père disait : « Tu vas te rendre malade ! » Il la menaçait de lui cacher le savon. Surtout à certains moments, mystérieux, où elle n'aurait pas dû laver et dont il parlait, à voix basse, avec des allusions que je ne comprenais pas.

(24) Je voyais ma mère, environnée, depuis mon enfance, de ruisseaux de savonnade, tordant le linge, le frappant contre la planche pour en exprimer tout le jus. Courbée, les hanches tressautantes, inondée de sueur.

(25) Elle avait toujours souffert de la pauvreté de mon père [...]

Une comparaison entre le texte original et le résumé conduit à la remarque que les fragments omis ne sont pas essentiels du point de vue de la progression de l'intrigue. C'est le cas des nombreux textes qui ont pour base des pensées du père et de la mère, de même que leurs activités : repasser le linge, recoudre les boutons etc. La connaissance de la culture française n'étant pas une priorité, le résumé se contente de raconter les événements d'une manière linéaire en éliminant les descriptions.

En littérature, les personnages jouent un grand rôle et ils sont le pivot central de l'œuvre racontée. Ils représentent le facteur autour duquel la fiction se concentre. L'auteur peut présenter les caractéristiques des personnages de façon implicite, c'est-à-dire qu'il donne les connotations attachées aux noms mêmes, les combinaisons narratives, les discours et les relations sociales qui complètent indirectement notre connaissance du personnage.²⁹ Dans le cas qui nous intéresse, ces facteurs ont été omis dans le roman simplifié et affaiblissent chez le lecteur sa connaissance des personnages.

²⁹ <http://www.site-magister.com/grouptxt4.htm>

Comme il s'agit d'un roman devenu simpliste dont l'objectif est de rendre la lecture accessible aux apprenants, l'auteur du texte modifié a dû choisir de raconter une seule histoire sans y inclure rien de long ni de complexe. Il en résulte comme nous l'avons vu que les passages omis ne sont pas essentiels du point de vue de la progression de l'histoire. D'autre part, il faut tenir compte du fait que le premier chapitre du roman simplifié consiste seulement en deux pages et demie, ce qui limite la quantité du texte qui peut être incluse dans le livre. De toute évidence, les auteurs du roman simplifié ont agi selon des impératifs pratiques.

2.2.2. Analyse du choix des phrases destinées au lecteur

Après l'étude des parties du texte original qui ont été omises, je me concentrerai sur le livre simplifié et les parties que les auteurs ont destinées aux lecteurs. L'examen des fragments du texte qui ont été conservés dans le roman simplifié conduit tout de suite à la remarque que toutes les phrases ont été reprises directement du roman original, même si quelques-unes ont été légèrement modifiées par le changement d'un mot ou d'une structure grammaticale. Ainsi peut-on constater que le résumé exprime la langue authentique et non des textes rédigés à l'avance pour les besoins d'apprentissage.

Les changements n'ont en soi rien de remarquable. Dans certains cas, des mots qui seraient inconnus ou difficiles pour des apprenants ont été remplacés par un équivalent plus familier. Ce sera aussi le cas dans les changements de structure grammaticale.

Le livre simplifié semble donc mettre en valeur une langue authentique sous une forme simpliste, courte et facile à suivre. Les phrases sont brèves et faciles à la lecture, D'autre part, les mots qui sont moins utilisés ou qui peuvent paraître étranges aux apprenants sont expliqués en bas de chaque page. Il n'y a pas de mots spéciaux ou difficiles à comprendre et la langue est proche de la langue quotidienne. Notre objectif est maintenant d'étudier les transformations sur une base double, celle appliquée au lexique et celle touchant les structures.

2.2.2.1. Les changements dans le lexique

Le premier chapitre comprend 12 mots qui ont subi une modification et ont été remplacés par un mot plus familier ou plus couramment utilisé. La méthode suivie sera de composer d'abord

une liste de ces mots avant de consulter des dictionnaires qui permettront une analyse de détail. Mon objectif est d'examiner pourquoi on a choisi un autre mot et de voir si le sens de la phrase a changé. Pour ce faire, je consulterai deux dictionnaires de la langue française : *Le Trésor de la langue française*³⁰ et *Le Petit Robert*³¹.

Liste des 12 mots modifiés dans le premier chapitre

Terme original

Terme simplifié

1) le principal	le proviseur
2) planer au-dessus des lois	être au-dessus des lois
3) minutieusement	en détail
4) à titre provisoire	provisoirement
5) en cachette	secrètement
6) un fleuve	une rivière
7) les fesses grosses	un gros derrière
8) rehausser	relever
9) par quelque pompe	par quelque élégance
10) circuler	se promener
11) un charcutier	un commerçant
12) comme un facteur	comme n'importe qui

1) Le substantif *proviseur* signifie un fonctionnaire chargé de l'administration et de la direction d'un lycée de garçons ou d'un lycée mixte alors que celui qui est utilisé dans le roman original *principal* veut dire un administrateur qui assure la direction d'un collège.³²

2) Les verbes *planer* et *être* ne sont pas tout à fait identiques et n'expriment pas non plus la même chose. Le sens du verbe *être*, plus vaste, ne caractérise rien de précis ou ne nuance pas le sens du verbe. Il est neutre et est utilisé comme copule.³³ Le dictionnaire *Trésor de la langue française* donne plusieurs définitions pour le verbe *planer* : en parlant d'un oiseau, se soutenir en l'air sans remuer ou sans paraître remuer les ailes, sans mouvement apparent ; en littérature, quand le sujet désigne des odeurs, des senteurs, des sons, le verbe signifie : être suspendu, flotter dans l'air. Une troisième définition propose : être dans le monde de l'imagination, de l'abstraction, perdre le contact avec la réalité. Des apprenants pourraient éprouver des difficultés dans l'identification du verbe *planer* et la meilleure façon d'expliquer

³⁰ <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> (11.5.2010)

³¹ DURAND M., 2007 *Le Nouveau Petit Robert de la langue française 2007*. Paris, SEJER

³² <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> (11.5.2010)

³³ Le Petit Robert 2007, la version électronique, entrée *être*

le sens d'une phrase le contenant est d'utiliser un verbe plus fréquent. L'auteur du roman a peut-être voulu utiliser une langue humoristique.

3) L'adverbe *minutieusement* est rarement utilisé, ce qui fait que la locution *en détail* sera plus familière aux apprenants. Les deux occurrences sont presque identiques mais l'usage de *en détail* peut s'expliquer par le fait que les apprenants identifient plus facilement des substantifs sur la base d'autres langues, en particulier l'anglais.

4) *à titre provisoire* pourrait être difficile à comprendre car c'est une locution adverbiale comprenant le substantif *titre*. Il est synonyme de *provisoirement*, un terme qui poserait moins de difficultés dans la mesure où les apprenants peuvent identifier les adverbes : la grammaire enseigne la formation des adverbes par l'addition de la terminaison *-ment* à l'adjectif mis au féminin.

5) *En cachette* est une locution adverbiale synonyme du mot *secrètement* et le même changement concernant la locution adverbiale et l'adverbe s'opère. L'adjectif *secret* est plus familier aux apprenants aussi à cause des autres langues.

6) Le substantif *rivière* est parfois considéré comme synonyme de *fleuve*. En général, *rivière* désigne un cours d'eau moins important et moins large que *le fleuve* mais plus important que le ruisseau et le torrent.³⁴ Dans ce cas aussi, on peut considérer que la transformation a eu lieu parce que *rivière* est plus connu.

7) L'expression *Les fesses grosses* comprend un substantif mal connu et est remplacée par *gros derrière*, sans doute plus simple à comprendre.

8) Selon *Le Petit Robert*, les verbes *rehausser* et *relever* sont des synonymes et tous les deux signifient « faire paraître, faire valoir davantage par sa présence ». Le verbe *relever* étant plus couramment utilisé, il est plus utile à connaître d'un point de vue éducatif.

9) *Par quelque pompe* et *par quelque élégance*. Le substantif *pompe* a un sens ancien ou littéraire de sorte qu'il est utilisé souvent dans un sens ironique, par exemple dans

³⁴ <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> (11.5.2010)

l'expression *en grande pompe* signifiant *avec une solennité exagérée*.³⁵ Le langage ironique est difficile à comprendre et les auteurs ont voulu utiliser pour cela le substantif *élégance* que les apprenants peuvent identifier facilement. Les deux termes n'étant pas synonymes, le sens de la phrase originale a été changé ou nuancé.

10) Les synonymes *circuler* et *se promener* sont liés à l'action de *marcher* ou de *se déplacer*.

11) Le *charcutier* et le *commerçant* exercent le métier de vendeur. En linguistique, le terme *commerçant* joue le rôle d'hyponyme par rapport à celui de *charcutier* dans la mesure où il englobe le second.

12) *Comme un facteur, comme n'importe qui* ; le premier est sans doute plus utilisé et plus reconnaissable que le second. *Comme n'importe qui* fait partie de la langue quotidienne et *comme un facteur* n'est pas aussi facilement reconnaissable.

2.2.2.2. Changements dans les structures

Jusqu'ici, je me suis concentrée sur l'analyse du contenu et du vocabulaire choisi pour le résumé ainsi que sur les modifications. Maintenant, je vais étudier les phrases simples qui sont aussi sujette à l'altération. Comme on l'a déjà constaté, dans la plupart des cas, les phrases ont été adaptées telles quelles dans le roman simplifié. En ce qui concerne le premier chapitre, la construction de la phrase a été modifiée dans trois cas seulement. En plus des transformations dans les phrases simples, il y a une modification d'un paragraphe entier. Comme il a été mentionné plus haut, les phrases qui constituent le livre résumé sont originales, et si elles sont tirées directement du roman original, elles subissent également quelques transformations. Dans le premier chapitre, il n'y a que trois changements au niveau des structures :

(1) (original) : J'attendais ma nomination de professeur.
(simplifié) : J'attendais d'être nommé professeur.

(2) (original) : Il devait attendre sa nomination.
(simplifié) : On devait attendre d'être nommé.

³⁵ Le Petit Robert 2007. Version électronique, entrée *pompe*

- (3) (original) : J'étudiais sur un indicateur la longueur en kilomètres des trajets et leur durée.
(simplifié) : J'étudiais les distances en kilomètres et leur durée.

Les phrases (1) et (2) ont été modifiées de la même façon : le substantif *nomination* est devenu la construction verbale *être nommé*. Le remplacement des noms par des verbes permet de transformer le style du texte et de le rendre plus concret. La phrase (3) a été modifiée de façon qu'on l'a abrégée par la suppression des mots *un indicateur* et *des trajets*, et par la substitution de *les distances* à *la longueur*.

Une partie du texte a été modifiée complètement et raccourcie de manière que le contenu de six phrases ne tient plus qu'en une seule :

(4) (original) : Je mettrais la chemise crème pour aller en classe. [...] La chemise bleue irait aussi en classe, mais dans des circonstances plus élevées. [...] La chemise bleue à rayes blanches m'embellirait pour une invitation à déjeuner. Quant à la chemise blanche, je la réserverais pour les dîners en ville, le soir ou pour les cérémonies, telles que la distribution des prix.

(simplifié) : [...] par exemple, il fallait garder la blanche ou la crème pour les « grandes occasions ».

Cette modification est la plus significative dans le premier chapitre. Comme on peut le voir, les changements y sont peu nombreux. D'autre part, ils ne sont pas significatifs du point de vue de l'ensemble et leur objet était de faciliter la lecture des apprenants. Les trois premiers exemples ont subi une modification assez similaire : une construction nominale est devenue verbale, pour des raisons de lisibilité et de compréhension. Quant à l'exemple (4), qui a subi une modification plus considérable, il s'agit d'un simple raccourcissement où des passages trop détaillés ont été omis.

Les modifications au niveau du lexique et de la structure ne sont pas remarquables mais elles rendent sans doute la lecture plus simple et plus lisible. Le lexique a été modifié de manière à utiliser plutôt des mots plus familiers et qui rappellent le vocabulaire de langues mieux connues comme l'anglais. Par exemple le mot *fleuve* avait été remplacé par un mot qui est plus proche de l'équivalent anglais, celui de *rivière*. C'est le même cas avec l'adverbe *en cachette* devenu *secrètement*, ou l'adverbe *minutieusement* devenu *en détail*, proche de l'équivalent en anglais *in detail*. Également, il y a une relation sémantique hiérarchique entre

les lexèmes *commerçant* et *charcutier*, dans laquelle le terme *commerçant* est générique et la signification du *charcutier* plus spécifique. Cette modification peut s'expliquer par le fait que dans l'enseignement des langues étrangères, il est important d'apprendre en premier lieu les mots qui ont une signification plus vaste, l'hyperonyme, comme ici *le commerçant*. D'autre part, le mot *charcutier* n'a pas souvent un équivalent dans une autre langue. En examinant les modifications, je peux constater que la plupart d'entre elles suivent cette orientation allant du spécifique au familier. Les auteurs n'ont pas voulu trop changer le texte pour en garder si possible la forme originale.

2.3. Analyse comparative détaillée

2.3.1. Les passages descriptifs et les dialogues

Après avoir étudié les omissions et les changements de détail, nous allons maintenant nous intéresser à un autre type de modification, celui qui concerne les dialogues et les passages descriptifs. Il s'agit de l'étude du roman simplifié.

Partie 1

Le premier chapitre comprend aussi bien des passages descriptifs que des dialogues. Les dialogues se font entre le narrateur et ses parents, la plupart du temps avec son père mais à la fin également avec sa mère. Le rôle des dialogues est d'alterner des passages du récit. Les dialogues sont marqués de la même façon dans le roman original et dans le roman simplifié par l'utilisation des guillemets. Le début est le même dans les deux versions. Les exemples suivants sont pris du roman simplifié.

(1) J'avais fini mon service militaire. J'attendais d'être nommé professeur.

« Ah soupirait mon père, si tu t'étais contenté de la licence, tu aurais pu rester ici ! »

(2) Il aurait voulu que je reste à Villeneuve, professeur au collège. Je n'aurais pas quitté ma chambre d'enfant.

Il s'agit là du début du roman. Dans l'exemple (1), il y a un passage descriptif qui situe le narrateur : il avait achevé son service militaire et il attendait d'être nommé professeur. Dès l'incipit, nous savons que le récit est raconté par le protagoniste car il utilise le pronom personnel *je*. Puis, la narration passe au dialogue entre le père et son fils et dévoile les

pensées du père envers l'éducation de son fils et le fait qu'il aurait voulu que ce dernier reste dans sa ville natale avec ses parents. L'exemple (2) résume les deux premières phrases et précise ce que le père pense. Il donne également plus d'information sur le lieu où se passe l'événement. Le récit progresse donc à l'aide de la narration et des dialogues.

(3) « C'est impossible ! lui expliquais-je. Avec l'agrégation on doit me nommer professeur dans un lycée.
— Si tu ne peux être professeur ici, est-ce que tu ne pourrais pas être proviseur au lycée d'Agen ? »

L'exemple (3) fournit un échange verbal entre le fils et le père.

(4) Agen n'était qu'à trente kilomètres de Villeneuve. J'aurais pu passer tous les samedis et tous les dimanches avec mes parents.

Le récit se déroule de cette façon qu'il y a d'abord une conversation entre des personnages et puis un passage descriptif, comme on peut le voir dans les exemples (3) et (4). Le dialogue se termine par l'indication d'un lieu, la ville d'Agen, et le passage descriptif commence par expliquer où se trouve Agen et pourquoi il aurait fallu qu'il y reste.

(5) « On n'est pas proviseur du premier coup, disais-je. On doit débiter comme professeur... »

(6) Alors mon père me regardait avec tristesse. Il avait cru qu'un agrégé était au-dessus des lois. Maintenant il découvrait qu'on devait attendre d'être nommé, comme n'importe qui.

(7) « Et qui va laver ton linge ? » dit ma mère.

Le dialogue se poursuit à nouveau dans l'exemple (5). La réaction du père et ses pensées sont citées dans le passage (6). Le fragment (7) introduit la mère pour la première fois dans le roman.

Partie 2

(8) J'avais demandé secrètement un poste près de Paris, sous le prétexte de préparer une thèse. En fait pour revoir Éliane. La carte universitaire de la France était commandée, pour moi, par la carte des chemins de fer. J'étudiais les distances en kilomètres et leur durée.

L'exemple (8) se concentre sur les pensées du protagoniste et ses intentions pour la vie. Les parents en sont absents et il s'agit essentiellement d'un dialogue interne qui concerne

seulement le protagoniste. Ce dernier voulait quitter la ville natale pour revoir son amie Eliane. C'est un passage narratif.

(9) Un matin, enfin, je reçus une lettre du Ministère. Elle contenait une double feuille de papier. En haut, à gauche : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE.

Le Ministère me nommait, provisoirement, professeur agrégé de Troisième au lycée de N...

Ici le nom d'une ville du Nord-Ouest, située au bord d'une rivière. D'une beaucoup plus grande ville que je n'aurait cru. On me pria de rejoindre mon poste pour la rentrée des classes.

Ici, il s'agit aussi d'un passage narratif et le protagoniste raconte simplement les événements qui se sont passés quand il a reçu la lettre d'approbation.

Partie 3

La troisième partie est presque complètement de la narration. On trouve à la fin du chapitre quelques dialogues.

(10) Pour mon Père ce Nord-Ouest était déjà l'Angleterre. Il me regardait avec une curiosité sombre. Ma mère soupirait qu'il pleuvait dans ce pays et que mon linge mettrait longtemps à sécher.

Elle me donna tristement ses derniers conseils. Jusqu'ici je n'étais qu'un étudiant. Maintenant je devenais un fonctionnaire.

Et son fils, fonctionnaire, ne disposait que de quatre chemises !... Elle m'expliqua, en détail, l'usage que je devais en faire : par exemple, il fallait garder la blanche ou la crème pour les « grandes occasions ».

(11) J'étais petit, avec le cou long, les épaules tombantes, la taille épaisse, un gros derrière. Si je ne relevais pas tout cela par quelque élégance, on me manquerait de respect.

Les exemples (10) et (11) n'utilisent pas le dialogue directement dans le texte mais le protagoniste redit les pensées de ses parents envers son lieu d'affectation. Les dialogues sont sous-entendus derrière la narration, qui répète le message du père et de la mère. L'exemple (11) est de la description. C'est la première fois dans le résumé qu'on décrit l'apparence ou les caractéristiques des personnages.

(12) « Et j'espère, ajouta mon père, que tu ne te promèneras pas nu-tête ! »

Cette mode lui semblait un signe de décadence.

(13) « Comment ferais-tu pour saluer ? »

Je devrais rendre les saluts de mes élèves et de leurs parents en nuanciant le coup de chapeau selon leur importance sociale. Je ne saluerais pas aussi profondément un commerçant qu'un notaire.

(14) « Pour les dames, en plus du coup de chapeau, tu t'inclineras légèrement, avec un sourire. »

Je devrais saluer le premier les plus âgés. Et tous seraient sans doute plus âgés.

L'exemple (12), le père parle de l'importance de porter un chapeau et le fait de ne pas se promener nu-tête, ce qui explique qu'il donne des instructions sur l'usage des vêtements et leur importance en société. Dans l'exemple (4) du chapitre précédent, la mère donne également des conseils sur l'usage des chemises à différents couleurs.

La phrase (13) commence sous forme d'un dialogue qui se limite à une question rhétorique avant de passer de nouveau à la narration. Le père ne veut pas véritablement de réponse à sa question et se contente de donner des conseils que son fils reprend au conditionnel.

La phrase (14) met l'accent sur la manière de saluer les femmes et elle est également mise sous forme de dialogue. La dernière phrase se compose des pensées du père, comme *Je devrais saluer le premier les plus âgés*. Immédiatement après ce commentaire on trouve la pensée du fils *Et tous seraient sans doute plus âgés*. La dernière phrase est un peu ironique. L'usage du conditionnel marque ici que le protagoniste répète les paroles du père. Il s'agit donc de discours indirect libre. Le dialogue a eu lieu auparavant et les pensées du père sont reprises par son fils.

Comme on peut le voir dans les exemples, le premier chapitre comprend aussi bien des passages narratifs ou descriptifs que des dialogues, ces derniers jouant un moins grand rôle dans le roman. Comme le livre est abrégé, les transitions d'une l'idée à l'autre sont très brèves et l'ensemble du chapitre peut sembler insuffisant. Malgré tout, le chapitre présente des éléments qui mènent l'intrigue, décrit des personnages et surtout enseigne la langue du roman original, ce qui est l'objectif des romans simplifiés.

2.3.2. Les mots expliqués en bas de page

Le livre simplifié a comme fonction l'apprentissage de la langue française, et le lexique peut paraître trop complexe au lecteur. Chaque chapitre du résumé propose en bas de page une

explication en français des termes dont les auteurs croient qu'ils poseront des problèmes aux apprenants et faciliteront ainsi la lecture en langue étrangère. Le premier chapitre du livre simplifié comprend 11 mots avec les explications en bas de page pour les mots suivants : *licence, agrégation proviseur, du premier coup, thèse, provisoirement, rentrée des classes, décadence, nuancer, coup de chapeau, notaire* (voir les notes complètes dans l'appendice 3). Pour des raisons pratiques, nous avons regroupé ces mots selon le champ lexical qu'ils représentent.

De ces 11 mots, *licence, agrégation, thèse, proviseur, rentrée des classes* font partie d'un champ lexical qui concerne le milieu scolaire. Même s'ils appartiennent au vocabulaire scolaire, il ne s'agit pas de mots toujours fréquents au niveau de l'école primaire ou secondaire :

1) Le mot *licence* est polysémique, mais dans ce contexte, il s'applique à un diplôme des études universitaires obtenu après trois années d'études supérieures. Le système éducatif français n'est pas nécessairement familier aux apprenants ce qui explique que le mot exige des explications pour que le texte soit compréhensible au lecteur. Une autre raison pouvant expliquer ce renvoi en bas de page est le fait qu'on peut facilement le confondre avec le mot anglais *a licence* qui veut dire *un permis* ou *une autorisation* en français. Le contexte dans lequel le mot apparaît est le suivant : « Ah ! Soupirait mon père, si tu t'étais contenté de *la licence*, tu aurais pu rester ici !... » Si le lecteur connaît uniquement le mot anglais, le sens de la phrase n'est plus le même, et une mauvaise compréhension éloigne le lecteur du milieu scolaire. Le lecteur pourra croire qu'il s'agit d'un permis dont le protagoniste a dû se contenter, ce qui n'est guère cohérent avec le reste du texte. Il existe ainsi un grand nombre de mots français et anglais qui ont une similitude de forme mais dont les significations sont différentes et qui s'appellent *les faux amis*. Ici, le texte propose au lecteur le sens français du mot. Dans la partie théorique, j'ai constaté qu'en lisant le texte, le lecteur utilise diverses stratégies, entre autres le modèle interactif qui signifie que le lecteur se sert à la fois du texte et de ses connaissances antérieures sur le monde. La connaissance de l'anglais du lecteur peut mener dans ce contexte à une mauvaise interprétation des mots français ayant un correspondant en anglais. Dans ce cas-là, l'utilisation des connaissances antérieures des autres langues mène à une compréhension non désirée et fautive.

2) De la même manière, le substantif *agrégation* ne fait pas partie de la connaissance lexicale des étudiants de langue étrangère. La note en bas de page en propose l'explication suivante : un examen passé après cinq ans d'études supérieures qui permet de devenir professeur de lycée. L'explication de l'agrégation dans le bas du texte précède celle de termes provenant du même mot comme *l'agrégé* et *un professeur agrégé*. Les auteurs supposent donc que le lecteur comprenne les mots dérivés après avoir saisi le sens du mot *agrégation*. Dans le cas inverse, il est possible que le mot *agrégation* ait été expliqué pour que le lecteur comprenne les mots dérivés qui apparaîtront plus loin dans le texte. Il n'existe pas de terme voisin anglais avec lequel le lecteur pourra conclure le sens du mot car ce substantif est utilisé seulement dans le système éducatif français. Il existe quand même un mot qui a la même origine latine (*an aggregation*) qui veut dire : *the state of being collected into a sum or mass; a collection of particulars; an aggregate*.³⁶ Le mot *agrégation* est également polysème en français et son sens ne se limite pas au concours servant au recrutement des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré.

3) Le milieu scolaire ou universitaire comprend aussi le mot *thèse*. Dans ce contexte, il est important de l'expliquer dans la mesure où il s'agit d'un élément central du premier chapitre. Le texte du roman précise en effet « J'avais demandé secrètement un poste près de Paris, sous le prétexte de préparer une *thèse*. En fait pour revoir Eliane. » Sans la connaissance de ce terme précis, le sens de la phrase peut rester vague pour l'apprenant. Ce mot fait aussi partie du milieu universitaire comme les termes cités plus haut.

4) Dans l'enseignement des langues, les apprenants saisissent d'abord des mots qui sont plus généraux avant que leur vocabulaire ne s'étende à la compréhension de mots plus spécifiques. Tel est le cas pour *professeur*, qui désigne une personne qui enseigne quelque chose et qui est fréquemment utilisé dans l'enseignement du français. Il s'agit là d'un terme générique. Par contre *proviseur* est plus spécifique car le sens du mot exige que la personne enseigne seulement au lycée. Dans ce cas-là, le livre simplifié propose des formules plus spécifiques au lecteur. Quand on examine le premier paragraphe du premier chapitre, on se rend compte tout de suite du fait que deux mots sont utilisés côte à côte dans le texte. Premièrement, le mot *professeur*, qui n'est pas expliqué en bas de page, et dont les auteurs présument qu'il est familier au lecteur (« J'attendais d'être nommé professeur. »). Après cela, on utilise les

³⁶ <http://machaut.uchicago.edu/> (01.06.2011)

expressions *professeur au collège* et *professeur dans un lycée*, c'est-à-dire quelqu'un qui est responsable de l'enseignement dans les deux degrés, le collège et le lycée. C'est après seulement que le mot *proviseur au lycée* est introduit : « On n'est pas proviseur du premier coup, disais-je. On doit débiter comme professeur... ». Il y a donc une progression logique dans l'apprentissage du vocabulaire dans ce cas précis, d'autant plus que, du point de vue de l'apprentissage des nouveaux mots, ce premier chapitre répète plusieurs fois des mots introduits comme par exemple *proviseur* pour soutenir l'apprentissage des langues et des nouveaux mots.

5) *Rentrée des classes* est une expression couramment utilisée qui consiste en des mots faciles à comprendre, *rentrée* et *classes*, qui ne poseront pas de problème du point de vue de la compréhension. Le contexte dans lequel l'expression apparaît décrit le moment où le protagoniste a reçu une lettre d'approbation du ministère, lettre qui l'informe qu'on le « priait de rejoindre [s]on poste pour *la rentrée des classes*. ». Ici, le sens du mot est clair et à mon avis il ne devrait pas être expliqué en bas de page. Le premier chapitre inclut d'autres mots qui seraient sans doute plus utiles à expliquer, comme par exemple *fonctionnaire* et *s'incliner*. Ce choix paraît peu justifié.

Le reste des 11 occurrences, *du premier coup*, *provisoirement*, *décadence*, *nuancer*, *coup de chapeau*, *notaire*, n'est pas lié à des champs lexicaux clairs et il s'agit plutôt de mots individuels dont le sens peut être difficile à comprendre sans explication.

L'occurrence 6, *du premier coup*, pose certainement un problème au lecteur qui ne l'a jamais entendue. Les auteurs supposent que le lecteur connaît mieux le substantif *la fois* que *le coup*, même si le dictionnaire est plus riche en ce qui concerne ce dernier. L'usage de l'expression *du premier coup* sert à désigner le fait de faire quelque chose pour la première fois. Comme le mot *coup* est couramment utilisé dans des expressions différentes, comme par exemple *un coup de pied*, *tout d'un coup* et *du même coup* et beaucoup d'autres, l'explication fournie est un bon moyen d'introduire une signification de ce mot au lecteur.

7) L'adverbe *provisoirement* ne pose pas de problèmes si le lecteur est familier avec le mot *provisoire* et s'il sait former des adverbes à partir d'un substantif. Ici, le contexte dans lequel le mot apparaît est le suivant : « Le Ministère me nommait, provisoirement, professeur agrégé de Troisième au lycée de N... » La phrase reste compréhensible même si le lecteur n'est pas

familier avec le mot *provisoirement* mais laisse dans ce cas une information utile, le fait de savoir pour combien de temps le protagoniste a été nommé. L'explication en bas de page est à mon avis très claire et n'est pas équivoque. Il est intéressant de noter que c'est un mot qui n'apparaît pas dans la version originale mais dans le livre simplifié. L'expression originale, à *titre provisoire*, est devenue l'adverbe *provisoirement*.

8) Le mot *décadence* fait partie d'un lexique plus châtié et n'est pas nécessairement connu de tous. Le dictionnaire³⁷ donne plusieurs cas d'emploi pour le mot qui est utilisé dans l'occurrence à la suite d'un passage au discours direct : « "Et j'espère, ajouta mon père, que tu ne te promèneras pas nu-tête !... " Cette mode lui semblait un signe de décadence. »

Dans ce contexte, le mot est utilisé avec un peu d'ironie et il suffira au lecteur de reconnaître le mot et non pas d'en comprendre le sens profond.

9) De même il est question de l'infinitif *nuancer* qui peut poser des problèmes à certains lecteurs. Ceux qui connaissent les mots *la nuance* ou *nuancé* pourront sans peine en comprendre le sens.

10) *Le coup de chapeau* fait partie du champ lexical de la politesse dans la France de l'époque évoquée dans le roman. Il s'agit d'un geste avec lequel on salue les autres personnes. La note en bas de page propose une explication quotidienne à ce geste : « salut que l'on fait en enlevant son chapeau ». Ici encore, le lecteur tombe sur le mot à usages multiples *coup*. Dans le premier chapitre du livre simplifié, le lecteur apprend donc deux expressions dans lesquelles le mot *coup* joue un rôle important.

11) *Notaire* fait partie des explications des professions tout comme *proviseur*.

Du point de vue de l'apprentissage des langues étrangères, il est important que les explications soient suffisamment claires. D'autre part, il s'agit de proposer des orientations à la compréhension du lecteur étranger à la culture française. On peut constater que les mots expliqués en bas de page sont des mots peu utilisés, liés au milieu scolaire ou aux professions. Un autre point de considération intéressant est le fait que les formes verbales soient omises de ces explications dans le livre entier. Si les auteurs ont expliqué des mots, les structures et la

³⁷ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showps.exe?p=combi.htm;java=no;> (01.06.2011)

grammaire ne sont en effet pas traitées du tout. Cela peut être dû au fait que le propos du livre simplifié est de mettre la littérature à la portée des étudiants et de faciliter le processus de lecture. Le résultat en est qu'on ne peut pas expliquer tous les traits qui pourraient causer des difficultés.

Une des sources de difficultés, si l'on ne l'a pas rencontrée auparavant, est constituée par les verbes au passé simple. On trouve dans ce chapitre 5 occurrences de passé simple. Il est intéressant de constater le choix fait qui consiste à donner des explications à des expressions relativement faciles à comprendre comme *rentrée des classes* ou *coup de chapeau* alors qu'il n'y a aucune aide pour des formes verbales plus complexes.

2.3.3. La post-lecture

Le processus de lecture comprend des phases différentes : d'abord, la prélecture pendant laquelle le lecteur planifie sa lecture ; puis la lecture elle-même où le lecteur a de nombreuses stratégies à réaliser, puisqu'il lui faut lire des mots déjà connus, comprendre des mots nouveaux, établir des liens dans la phrase aussi bien entre les phrases que dans le paragraphe ; enfin, le lecteur doit effectuer la post-lecture par laquelle il dégage l'information, organise l'information nouvelle et réagit au texte.³⁸ Le lecteur doit penser au texte et reformer les événements mentalement. Il ne s'agit donc plus seulement pas de lecture à ce dernier stade.

Pour assurer la vraie compréhension du texte lu, la série *Facile à lire* propose à la fin de chaque chapitre des questions sur le contenu du texte. Ces questions ont pour objectif de s'assurer la compréhension des points principaux du contenu. On peut les utiliser aussi bien en milieu scolaire comme aide pour l'enseignant.

Les questions portant sur le premier chapitre sont les suivantes :

- 1) Les parents de l'auteur sont-ils contents que leur fils ait réussi l'agrégation ?
- 2) Pourquoi l'auteur a-t-il demandé secrètement un poste près de Paris ?
- 3) Pourquoi les parents de l'auteur lui donnent-ils des conseils avant son départ ?

³⁸ <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/doml/doml5.html> (13.4.2011)

Comme je l'ai souligné précédemment, le premier chapitre a été divisé en trois parties. Ces trois questions correspondent précisément chacune à une partie du texte. Chaque question mesure la compréhension du contenu de la partie lue. En outre, les questions sont souvent posées sous une telle forme que le lecteur ne pourra pas y répondre seulement *oui* ou *non*.

1) Les réponses attendues pour la première question seraient sans doute que les parents ne sont pas tellement contents de l'agrégation de leur fils parce que ce dernier doit quitter la ville natale pour aller travailler dans une autre ville. On ne donne pas directement la réponse à la question dans le texte, mais la formulation donne à entendre que les parents auraient été contents si le fils s'était contenté de la licence et était resté dans la ville natale. L'agrégation est un grade universitaire supérieur à la licence. La réponse se trouve dans les phrases suivantes : « "Ah ! soupirait mon père, si tu t'étais contenté de la *licence*, tu aurais pu rester ici !... " Il aurait voulu que je reste à Villeneuve, professeur au collège. Je n'aurais pas quitté ma chambre d'enfant. »]

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue, cette première question exige que le lecteur comprenne le conditionnel de la langue française : ...*si tu t'étais contenté de la licence, tu aurais pu rester...* et ...*il aurait voulu que...* ainsi que *Je n'aurais pas quitté...* Ces phrases introduisent ainsi au lecteur une des nombreuses formes verbales de la langue française. Le lecteur apprend aussi la relation entre le verbe de la proposition principale (le conditionnel passé) et celui de la subordonnée (le plus-que-parfait). Cette question est à mon avis critiquable parce que la réponse attendue n'exige pas une réflexion profonde sur le chapitre. La réponse à cette question peut se limiter au choix entre *oui* et *non*.

2) La réponse à la deuxième question se trouve facilement dans le texte. « J'avais demandé secrètement un poste près de Paris, sous le prétexte de préparer une thèse. En fait pour revoir Eliane. » Avant de pouvoir répondre à la question, le lecteur doit cependant comprendre les expressions *sous le prétexte de* et *en fait*, qui sont des éléments primordiaux pour la compréhension du texte. Si le lecteur n'est pas familier avec la conjonction *sous le prétexte de*, il se trompera probablement dans sa réponse. A mon avis, cette question est très bonne parce qu'elle mesure la compréhension de certains mots et de certaines expressions. Le lecteur qui ne comprend pas tout à fait la phrase répondra sans doute que le protagoniste va préparer une thèse et que c'est pourquoi il avait demandé un poste près de Paris.

3) Pourquoi les parents de l'auteur lui donnent-ils des conseils avant son départ ?

La réponse à cette question n'est pas simple car on ne donne pas la réponse directement dans le texte. Une réponse pourrait se trouver dans la phrase : « Elle me donna tristement ses derniers conseils. Jusqu'ici je n'étais qu'un étudiant. Maintenant je devenais un fonctionnaire. » Le protagoniste avait vécu jusqu'alors chez ses parents et il allait quitter sa chambre d'enfant. Ses parents étaient inquiets sur ses aptitudes de comportement avec des inconnus et ils lui donnaient des conseils sur l'usage des chemises à couleurs différentes, l'utilisation du chapeau et les différents modes de salutations envers les autres selon l'importance sociale. En tant qu'étudiant, il ne devait pas se comporter d'une manière aussi raffinée qu'un fonctionnaire et il devenait maintenant un fonctionnaire. L'essentiel est ici de comprendre la négation *ne...que* qui veut dire que le protagoniste était seulement un étudiant, ce qui n'est pas très apprécié dans le contexte social. L'obtention de son diplôme va lui permettre de monter dans l'échelle sociale, ce qui exige de lui qu'il sache montrer du respect aux autres. Si l'on examine cette question de point de vue culturel, le lecteur n'apprend pas seulement pas de nouveaux mots ou de nouvelles expressions mais aussi des gestes concernant la politesse française. Les salutations que l'on fait avec le chapeau reflètent les mœurs des hommes français de cette époque-là. Le lecteur ne possède pas nécessairement une vaste connaissance antérieure sur la culture française et doit utiliser une stratégie de lecture dans laquelle l'important est axé sur la compréhension des formes linguistique et physique du texte. Après que le lecteur a compris les relations entre les lettres, les mots et les phrases, il va trouver le sens principal de ce qu'il lit dans la structure profonde sémantique. Cela permet au lecteur d'apprendre à traiter de nouveaux textes et une nouvelle information et d'apprendre la culture française au cours du même processus, en référence aux divers modèles de lecture que j'ai présentés dans la partie théorique de ce travail.

2.3.4. Synthèse

Dans cette partie d'analyse, j'ai comparé le roman original et le livre simplifié. J'ai étudié les principes d'écriture du livre simplifié, quels sont les traits que les auteurs ont voulu conserver aux lecteurs et ceux qu'ils ont voulu omettre. J'ai remarqué que beaucoup de passages descriptifs ont été omis dans la description des personnages ainsi que dans les dialogues. J'ai constaté que ces passages ne sont pas essentiels du point de vue de la progression de l'intrigue mais qu'ils donnent plus d'informations sur le milieu et les personnages en question. L'objectif des livres simplifiés étant d'offrir à des apprenants de la lecture courte et facile, les auteurs ont omis presque tout ce qui n'est pas lié à la progression narrative. Le fait que l'on ait

omis des traits culturels dans le livre adapté laisse croire que l'objet des livres simplifiés n'est pas tant d'enseigner la culture étrangère que d'apprendre la langue et la littérature mais aussi d'améliorer la connaissance du vocabulaire et d'enseigner diverses structures typiques de la langue française.

Ensuite, j'ai analysé les phrases qui sont destinées au lecteur. En examinant les deux livres, j'ai remarqué que tous les phrases qui se trouvent dans le livre simplifié ont été reprises directement du roman original. Quelques-unes de ces phrases ont subi des changements soit au niveau structural soit au niveau lexical. Les changements lexicaux sont de douze au total. Je peux constater qu'il s'agit de la substitution de mots moins familiers par d'autres qui sont utilisés plus couramment. De plus, les auteurs ont changé la catégorie grammaticale de quelques locutions, par exemple la locution adverbiale *à titre provisoire* qui est devenue l'adverbe *provisoirement*, plus familier aux apprenants du français.

En plus des changements lexicaux, j'ai trouvé des modifications au niveau structural. Il s'agit dans la plupart des cas d'un groupe nominal avec un verbe. Une phrase a été raccourcie et un paragraphe total a été modifié de sorte qu'on l'a réduit à la dimension d'une seule phrase. En fin de compte, les changements aux niveaux structural et lexical sont peu nombreux, ce qui met l'accent sur l'authenticité de la langue. Cela veut dire que les auteurs ont voulu conserver autant que possible la langue qui se trouve dans le roman original.

Au niveau structural, je me suis mise à observer l'image d'ensemble du premier chapitre, qui a été divisé en trois parties. J'ai étudié les passages descriptifs et les dialogues tels qu'ils apparaissent dans le livre simplifié. Par rapport aux passages descriptifs, il y a peu de dialogues et la description est en général prédominante.

Chaque chapitre dans le livre simplifié inclut des termes normalement plus complexes qui sont expliqués en bas de page pour faciliter la lecture. Comme parcourir un dictionnaire ralentit souvent le processus de lecture, cela facilite la tâche du lecteur. J'ai analysé ces mots et l'explication qui en est fournie cas par cas et j'ai essayé de trouver des solutions à la question de savoir comment les changements affectent l'expérience de lecture et comment ils font progresser l'apprentissage de la langue française.

Après le processus de lecture soi-même, les auteurs ont voulu ajouter des questions qui concernent le contenu du chapitre, dans l'intention de s'assurer que le message du chapitre a été compris. Le lecteur doit donc examiner cette nouvelle information et réagir à celle-ci. J'ai analysé les questions et les réponses attendues et aussi pensé à l'utilité de ces questions pour que l'apprentissage de la lecture en soit plus profond.

En ce qui concerne la langue, nous pouvons constater que le texte dans le résumé illustre la langue de l'auteur Paul Guth puisque presque toutes les phrases sont plus ou moins des copies directes du roman original. Seuls quelques passages ont été modifiés de sorte que l'on utilise un mot plus fréquent ou que l'on a changé la structure de la phrase.

Il faut tenir compte aussi du fait que le genre du résumé de livres aide les apprenants à s'orienter vers la littérature française. Un apprenant, qui n'a pas encore une connaissance de haut niveau du français, ne peut pas lire les romans complets à cause de son manque de connaissance linguistique. Les livres simplifiés peuvent ainsi les aider à se familiariser avec la littérature. Ils sont faciles à lire, comme l'indique leur nom, et suffisamment courts pour que la motivation ne diminue pas.

2.4. Élargissement de l'analyse au reste du texte

Jusqu'ici, je me suis concentrée uniquement sur le premier chapitre des deux livres. Dans la partie suivante, je vais élargir l'analyse à d'autres chapitres du livre simplifié. Je vais m'intéresser à des traits qui seront à la fois différents ou similaires, et en particulier aux moyens d'enseigner la langue qui n'existent pas dans le premier chapitre.

2.4.1. Les dessins

Parmi les traits les plus frappants qui n'existent pas dans le premier chapitre du roman simplifié, il y a le cas des dessins qui ajoutent une dimension à l'apprentissage du vocabulaire (voir l'appendice 4). Dans le premier chapitre, les mots peu familiers étaient expliqués en bas de page alors que le deuxième chapitre introduit les explications graphiques. Les 14 chapitres du roman simplifié comprennent des dessins à l'exception des chapitres 1, 10, 12 et 13.

Le premier dessin présente des bains romains où il y a une représentation traditionnelle de l'établissement à l'intérieur. En bas du dessin, il y a le mot *therme* qui selon les normes devrait

être au pluriel *thermes* pour désigner un établissement de bains publics de l'Antiquité. Les auteurs semblent donc avoir commis ici une erreur, le mot *therme* au singulier n'existant pas en français comme un mot individuel mais étant utilisé dans la construction de mots dans lesquels il désigne une relation à la température³⁹, comme par exemple *homéotherme* et *aérotherme*. De plus, il n'y a pas d'article qui puisse indiquer le genre du substantif. De telles erreurs ne devraient pas exister dans un livre dont l'objectif est d'enseigner la langue étrangère. En outre, le mot *therme* n'indique pas de façon claire sa signification, dans la mesure où il a été simplement placé en bas du dessin, ce qui n'aide pas un apprenant qui n'a jamais entendu le mot à en trouver le sens juste. La même critique concerne le mot *citerne*. L'examen du dessin n'explique pas ce mot qui a été écrit au dessus de la vapeur qui monte de l'eau dans la piscine. Les autres mots présentés, *colonne* et *baigneur*, sont clairs et le lecteur peut facilement trouver leur sens dans le dessin. Ces remarques sont valables tout au long du livre et il y a de nombreux dessins qui gardent une certaine ambiguïté.

Un autre détail digne d'attention est le fait qu'aucun dessin du livre simplifié n'indique le genre des substantifs, alors qu'il serait très important de montrer les genres des mots qui sont un caractère essentiel de la langue française.

Dans l'ensemble, les dessins sont une bonne alternative à la signification linguistique du texte puisqu'il est parfois plus facile de décrire un mot sous la forme graphique. Une seule occurrence de dessin est située hors du contexte de l'explication lexicale.

2.4.2. Le deuxième chapitre

Après avoir analysé la nouvelle approche constituée par les dessins, je vais continuer par l'examen de la langue et des modifications de structures dans le deuxième chapitre. Une première analyse me permet de constater que le texte du le livre simplifié suit dans son ensemble les conventions que j'ai étudiées plus haut. Ces conventions incluent l'omission partielle de la narration dans le texte simplifié. C'est le cas du début de ce deuxième chapitre du livre original, qui a été supprimé complètement, et qui concernait les événements succédant au concours de l'agrégation et le désir trompeur de l'auteur de préparer une thèse. Comme je l'ai constaté précédemment, tout ce qui ne fait pas progresser l'intrigue a été supprimé du livre simplifié et le cas est généralisé. Les auteurs ont inclus des passages comprenant des dialogues entre le protagoniste et son amie Eliane dans lesquels ils discutent

³⁹ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3275534670;> (01.06.2011)

sur le lieu de la nomination, mais les événements suivants, qui se déroulent dans un restaurant, manquent dans le livre simplifié. Ce qui est remarquable est que les auteurs ont supprimé trois pages au total de la narration du deuxième chapitre et qu'il n'y a aucune mention de ces événements dans le résumé.

En ce qui concerne la langue et les modifications dans le deuxième chapitre, je peux également constater qu'on a utilisé les mêmes stratégies de modifications que dans le premier chapitre. Les phrases sont tirées directement du livre original sans faire de modifications importantes pour la plupart du texte. Malgré cela, certaines modifications au niveau structural des phrases sont incluses, comme dans l'exemple 1 :

- (1) (original) : ...le lieu de ma nomination.
(simplifié) : ...la ville où j'avais été nommé.

Le même type de modification a été fait dans le premier chapitre (voir page 36) dans lequel le mot *nomination* avait été remplacé par une construction passive *être nommé*. Ici, le mot *lieu* a été remplacé par *ville* qui sera plus familier aux apprenants de niveau débutant.

Un autre exemple de modification est le suivant :

- (2) (original) : Mes regards butèrent sur quelques immeubles de guingois, aux volets clos.
(simplifié) : Mes regards rencontrèrent quelques cafés, aux volets fermés.

Cet exemple montre que les modifications effectuées peuvent transformer le sens de la phrase. Le droupe nominal *Quelques immeubles de guingois* n'a pas la même signification que *quelques cafés*. Comme l'idée dans la phrase originale serait difficile à expliquer par des dessins ou par des explications en bas de page, on est donc arrivé à la solution qui consiste à omettre complètement l'expression originale et à la remplacer par le mot *café* qui sera vraisemblablement familier au lecteur. Le verbe *buter* a aussi été remplacé par le verbe couramment utilisé et plus connu *rencontrer*.

- (3) (original) : Le préposé m'auscultait de loin le bas du dos.
(simplifié) : Le veilleur me suivait du regard.

Les mots *préposé* et *veilleur* dans ce contexte réfèrent à une personne qui travaille à l'hôtel. Selon Le Petit Robert, le *veilleur* est chargé d'assurer le service et la réception pendant la nuit alors que le *préposé* est une personne qui accomplit un acte ou une fonction déterminée sous la direction ou le contrôle d'une autre.⁴⁰ Le choix du mot *veilleur* peut s'expliquer par le fait qu'il y a les mots qui ont la même racine latine *vigilare* d'où viennent aussi le verbe *veiller* et le substantif *la veille*. Ces mots ayant la même racine sont nombreux et plus couramment utilisés que le mot *préposé*. Un autre dictionnaire finnois-français⁴¹ ne donne que deux définitions pour le mot *préposé* : 1) [posti-, tull]virkailija 2) postinkantaja. Ces définitions me permettent de tirer la conclusion que le mot n'est pas couramment utilisé dans le sens d'une personne travaillant dans les hôtels. La suite de l'analyse concerne les deux verbes utilisés *ausculter* et *suivre*. Le premier possède plus des cas d'emplois que le dernier. Le sens d'*ausculter* est limité à certaines occurrences liées à l'examen médical. Comme le verbe a été utilisé au sens figuratif, pour empêcher une erreur d'interprétation, il a été remplacé par un autre verbe, *suivre*, qui est couramment utilisé et qui devrait être connu par les lecteurs ayant un vocabulaire de plus de 2000 mots français.⁴²

Suivre du regard consiste en deux mots couramment utilisés, *suivre* et *regard*, ce qui fait que le lecteur qui connaît les deux mots peut en conclure le sens de la phrase. Ce n'est pas le cas avec la version originale car l'expression *ausculter le bas du dos* contient des mots que le lecteur ayant un niveau débutant en français ne connaît pas nécessairement. En outre, la version simplifiée ne contient pas l'adverbe *de loin*. Ainsi, si les deux phrases sont complètement différentes en apparence, le sens profond est quand même resté le même.

(4) (original) : La peste du professorat est le « chahut ».

(simplifié) : La plus grande crainte d'un professeur est d'être chahuté.

Dans l'exemple 4, le sens figuré de la phrase originale a été remplacé par un sens plus concret. *La peste* est utilisé ici au figuré. Les sens figurés peuvent être plus difficile à comprendre si le niveau de compréhension de la langue est faible, et il vaut mieux alors supprimer les cas pouvant mener à l'ambiguïté ou à une mauvaise interprétation.

⁴⁰ Le CD-ROM du *Nouveau Petit Robert* de la Langue Française 2007

⁴¹ MOT WSOY Suomi-ranska-suomi-sanakirja 1.0 © WSOY

⁴² La série C appartient à la catégorie comprenant un vocabulaire de 2000 mots. Voir les critères pour les autres niveaux à la page 8.

Le mot *peste* peut être utilisé dans des sens différents comme la maladie et le caractère d'une personne mais ici il correspond à un équivalent du verbe *craindre* duquel on peut faire un substantif *crainte*. Les auteurs ont préféré utiliser une langue banale et plate à un langage contenant des sens figurés et une langue animée. Pour la troisième fois, le même type de modification est utilisé et concerne le remplacement du substantif *le chahut* par la construction verbale passive *être chahuté*.

Les conclusions que j'ai tirées du premier chapitre sont valables également par rapport au deuxième chapitre. Il y a une modification comparable dans les deux chapitres : le remplacement du substantif par une construction verbale passive (exemple 1) ; une réécriture des phrases difficiles au risque d'en changer le sens dans la mesure où celui-ci aurait été difficile à transformer tout en restant fidèle au texte original (exemple 2) ; le remplacement de tous les mots par ceux d'un niveau plus facile à comprendre, en conservant le sens profond de la phrase mais en utilisant une langue quotidienne plus simple que celle, figurée et animée, de l'original (exemples 3 et 4) .

Du point de vue de l'apprentissage de la langue, ces changements n'enseignent pas nécessairement de nouveaux mots ou d'expressions au lecteur mais stabilisent le niveau de la langue que le lecteur a déjà acquis. Dans les manuels scolaires, les étudiants apprennent souvent des mots qu'ils rencontrent dans un certain contexte et en assimilent le sens le plus utilisé. En lisant un livre simplifié comme il est question ici, le lecteur voit les mots dans divers contextes et son objectif pendant la lecture est d'apprendre la diversité de la langue, c'est-à-dire qu'il tente d'assimiler les divers cas d'emploi des mots. Si le texte consistait en un grand nombre de mots difficiles ou rarement utilisés, l'énergie du lecteur s'épuiserait rapidement. Le plaisir de la lecture en souffrirait et la lecture en langue étrangère ne progresserait pas.

Les mots changés dans ce chapitre sont les suivants :

Terme original	Terme simplifié
1) blêmir	devenir pâle
2) cinglant	furieux
3) concession	geste
4) assiéger	envahir

5) assaillir	envahir
6) au-delà	plus loin
7) fleuve	rivière
8) venelle	une petite rue
9) lumineux	éclairé
10) clignoter	désigner
11) clef	clé
12) gravir	monter
13) raser	marcher
14) inscrire	marquer
15) la fiche	la feuille
16) gringalet	bonhomme
17) boitiller	trembler
18) panique	peur
19) syllabe	parole
20) s'accrocher	s'attacher
21) anodin, impeccable	irréprochable

Comme on peut le voir, il existe beaucoup plus de modifications lexicales dans ce deuxième chapitre par rapport au premier.

1) *Blêmir* et *devenir pâle* sont des synonymes mais le second est formé du verbe *devenir* et de l'adjectif *pâle* et demande uniquement la connaissance de l'adjectif *pâle* au lecteur. Il existe aussi le verbe *pâlir* qui serait plus convenable dans ce contexte.

2) Pour le mot *cinglant*, il est probablement difficile de lui trouver un synonyme couramment utilisé. *Furieux* existe aussi en anglais dans le même sens (*furious*), ce qui rend le mot familier au lecteur sur la base de l'anglais.

3) *Concession* a le sens d'*action de concéder*⁴³ dans lequel le verbe *concéder* veut dire *accorder quelque chose à qqn comme une faveur*. Le verbe *concede* tout comme le substantif *a concession* existent en anglais avec des sens proches. Le mot *concession* est différent de

⁴³ Le CD-ROM du *Nouveau Petit Robert* de la Langue Française 2007, entrée *concession*.

geste, substantif lié à un mouvement du corps ou un simple mouvement expressif ou caractéristique. Le lecteur peut lier ce dernier terme au mot correspondant anglais *gesture*.

4) et 5) Les deux mots *assiéger* et *assaillir* ont une signification proche l'une de l'autre et ils ne diffèrent que par des nuances. Ils ont été remplacés par le seul verbe *envahir*.

6) Pour que la lecture soit facile et agréable, on peut aisément remplacer l'adverbe peu utilisé *au-delà* par un autre appartenant au langage de tous les jours *plus loin*.

7) Cette modification a été traitée déjà précédemment (voir page 32). Le substantif *rivière* est parfois considéré comme synonyme de *fleuve*. En général, *rivière* désigne un cours d'eau moins important et moins large que *le fleuve* mais plus important que le ruisseau et le torrent.⁴⁴ Dans ce cas aussi, on peut considérer que la transformation a eu lieu parce que *rivière* est plus connu et que ce terme est proche de l'anglais *river*.

8) *Venelle* appartient au langage littéraire et les mots qui sont utilisés exclusivement en littérature sont rarement utilisés dans la langue parlée. L'objet est d'enseigner la langue standard, parlée et écrite, et non des expressions littéraires.

9) Je critique ici le remplacement de *lumineux* par *éclairé* parce que le lecteur devrait pouvoir comprendre le sens du premier sur la base du mot *lumière*.

10) A mon avis, les auteurs auraient pu garder le mot original *clignoter* car le sens de la phrase change si l'on utilise *désigner*. Une explication complémentaire en bas de page aurait pu en clarifier le sens.

11) Les deux mots sont utilisés indifféremment dans le même contexte, la seule différence existant dans l'orthographe, *clef* étant généralement la version ancienne de *clé*.

12) Dans ce cas-là, *monter* a plus de cas d'emploi que *gravir* et la lecture est plus aisée s'il y a des mots que le lecteur connaît. Le sens de *gravir* est restreint et possède la nuance de monter avec effort en s'aidant des mains⁴⁵.

⁴⁴ <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> (11.5.2010)

⁴⁵ Le CD-ROM du *Nouveau Petit Robert* de la Langue Française 2007, entrée *gravir*.

13) Comme dans l'exemple précédent, le verbe ayant une nuance caractéristique a été remplacé par un verbe ordinaire. Le verbe *raser* a une signification spéciale : *raser les murs* veut dire *marcher pour ne pas être vu*. Dans le texte, on dit : *marcher près du mur*.

14) Le remplacement doit être dû à la fréquence dans l'utilisation des mots. Le dictionnaire Petit Robert donne plus de cas d'emploi pour *marquer* que pour *inscrire*. Les deux sont quand même couramment utilisés et cette transformation est à mon avis critiquable.

15) Comme on l'a constaté déjà précédemment, les changements ont été effectués de telle sorte qu'on préfère utiliser des mots polysémiques couramment utilisés. Ce sera le cas des exemples 15, 16, 17 et 20.

18) Comme le livre simplifié illustre surtout la langue originale du roman, je critiquerais ici le changement de *panique* en *peur* car je crois que les apprenants connaissent mieux le mot *panique* présent dans beaucoup de langues.

19) On utilise *syllabe* dans les locutions pour faire référence à la parole par exemple *ne pas prononcer une syllabe* et *Jeanne écoutait sans perdre une syllabe*⁴⁶.

20) Les trois adjectifs sont des synonymes et leur emploi pour la compréhension de la phrase importe peu.

2.4.3. Autres remarques

J'ai étudié les mots qui se trouvent en bas de page du premier chapitre et j'en ai conclu que les mots pouvaient être divisés en différentes catégories et en champs lexicaux selon leur sens. En examinant le deuxième chapitre, je peux constater que les mots qui s'y trouvent ne peuvent pas être divisés de la même manière. Une première classification peut être purement grammaticale. Premièrement, il y a des verbes : *être reçu*, *gémir*, *envahir*, *tourmenter*, *se méfier* et *être chahuté*. Deuxièmement, il y a des substantifs : *aumône*, *gîte*, *volet*, *rail*, *tramway* et *séjour*. Puis, des adjectifs : *lisse* et une construction verbale : *faire semblant de* et aussi un nom propre : *Tombouctou*. Si l'on examine ces mots, on peut remarquer que deux mots (*séjours* et *gîte*) font partie de la même catégorie lexicale.

⁴⁶ *Ibid.*

J'ai constaté précédemment que le livre simplifié inclut des formes verbales au passé simple. Il est question du présent du passé simple qui n'a pas été modifié. Dans le deuxième chapitre, une forme verbale à l'imparfait du passé simple a été remplacée par le présent du passé simple :

(original) : ...pour qu'on sût que c'était un homme résolu qui montait.

(simplifié) : ...pour qu'on sache que c'était un homme résolu qui montait.

Les passés simples sont assez difficiles à comprendre pour les débutants comme pour les plus avancés et la forme du verbe à l'imparfait du passé simple serait sans doute une forme verbale éloignée de la forme infinitive du verbe *savoir*. Le second verbe conjugué *montait* a été conservé.

3. Conclusion

Dans cette étude, mon objectif était d'analyser de façon critique un roman simplifié qui a été rédigé pour des apprenants de français langue étrangère. La série *Facile à lire* qui propose des livres simplifiés à partir de classiques de la littérature française pour des apprenants aussi bien débutants que plus avancés. L'objectif de ces livres simplifiés est de rendre la littérature plus accessible aux étudiants mais aussi d'apprendre le français. Les mots et les expressions utilisés sont les plus courants et les mots usuels ou difficiles à comprendre sont expliqués par des dessins ou des notes.

Mon objectif était de analyser l'usage de l'œuvre abrégée dans l'apprentissage de la langue française et d'étudier la manière dont les auteurs ont pu concentrer le texte. L'intérêt était de découvrir les traits qu'ils ont omis et ajoutés, de comprendre pourquoi ils ont agi ainsi. Mon autre intérêt était d'étudier les textes dans le roman simplifié et de savoir s'ils illustrent vraiment la langue authentique et copient la langue qui se trouve dans le roman original. En plus, je voulais savoir s'il y avait des changements dans le texte et de quels types de changements il était question. Je me suis intéressée à la question de savoir si les changements affectent l'expérience de lecture et l'apprentissage de la langue française. Dans la partie théorique, j'ai examiné trois modèles de lecture en langue étrangère. L'intérêt était de savoir quels processus sont utilisés quand on lit un texte en langue étrangère. Après les modèles de lecture, j'ai étudié la simplification du texte.

L'examen des parties du texte qui ont été conservées dans le roman simplifié conduit tout de suite à la remarque que celui-ci reste proche de l'original même si quelques phrases ont subi certaines modifications. Ainsi on peut constater que le livre simplifié exprime la langue du texte original et non des formules rédigées à l'avance pour les besoins d'apprentissage. Le livre simplifié semble donc mettre en valeur la langue du premier texte sous une forme simplifiée, courte et facile à suivre et à comprendre. En plus, il n'y a pas de mots spéciaux ou difficiles à comprendre et la langue est proche de la langue quotidienne.

La recherche pourrait se poursuivre avec l'examen des autres niveaux de la série. Le livre que j'ai étudié appartient au niveau C, dans une gamme allant de la lettre A (niveau facile) à la

lettre D (niveau difficile). Les niveaux sont fondés sur la fréquence des mots français de telle sorte que le A inclut 500 mots, le B 1500 mots, le C 2000 mots et le D 2500 mots. Il serait donc intéressant d'examiner les autres niveaux et de voir comment sont les textes dans la série A par rapport à la série D. Pour cette étude, j'aurais pu examiner plusieurs chapitres des deux livres et analyser seulement les modifications majeures qui s'y trouvent. Les questions de recherche que j'ai posées en introduction apportent la réponse que le livre simplifié illustre bien la langue originale du roman avec des changements mineurs dans les structures et le vocabulaire.

BIBLIOGRAPHIE

Le corpus

Guth P., 1955. *Le Naïf aux 40 enfants*. Albin Michel

Cruse E., 1977. *Le Naïf aux quarante enfants*. Easy Readers. Grafisk Bolag, Copenhague, Danemark.

Dictionnaires consulté

Le trésor de la langue française informatisé. Document en ligne :

<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> (consulté le 01.06.2011)

Durand M., 2007 *Le Nouveau Petit Robert de la langue française 2007*. Paris, SEJER

Ouvrages consultés

Alderson, C.J. 1984. *Reading in a foreign language*, London, Longman

Brumfit C.J. – Carter R.A. 1986. *Literature and Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.

Dubin F. - Eskey D.E. - Grabe W. 1986. *Teaching second language reading for academic purposes*. Northern Arizona University, Sandra J. Savignon

Hofstede G., 1993. *Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi*. Helsinki, WSOY.

Lehtonen, T. 1998. *Lukustrategiat ei-natiivin suomen oppijan lukutilanteessa*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylä.

Lodge D., 1994. *The art of fiction*. Penguin Group, USA

Pitkänen-Huhta A. 1999. *Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus* (toim.) Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä, Solki

Vähäpassi A., 1987 *Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 10. Jyväskylä

Sites en ligne

Babelio., 2007-2010. Document en ligne :

<http://www.babelio.com/auteur/Paul-Guth/10968> (consulté le 28.04.2010)

Bagnoud A., 2008. Document en ligne :

<http://www.blogg.org/blog-50350-billet-disco-827162.html> (consulté le 28.04.2010)

Magister 1999-2011. Document en ligne :

<http://www.site-magister.com/grouptxt4.htm> (25.2.2011)

Ministère de l'éducation de la Saskatchewan. Document en ligne :

<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/doml/doml5.html>
(consulté le 13.4.2011)

The ARTFL Project. Document en ligne :

<http://machaut.uchicago.edu/> (consulté le 01.06.2011)

APPENDICE 1

CHAPITRE PREMIER

« EN REMPLACEMENT DE MONSIEUR X... »

J'AVAIS fini mon service militaire. J'attendais ma nomination de professeur.

« Ah ! soupirait mon père, si tu t'étais contenté de la licence, tu aurais pu rester ici !... »

Mon agrégation lui causait des soucis. D'une part il s'en montrait fier. J'étais le seul intellectuel de la famille et il trouvait très beau qu'en République le fils d'un mécanicien pût, à coups de bourse, être agrégé.

« Les agrégés, expliquait-il à ses amis, deviennent ministres, écrivains, ou présidents de Conseil... »

Il avait lu un article de *La Petite Gironde* qui citait Jules Romains, Daladier, Herriot... Il s'imaginait peut-être que le président de la République et l'Académie consultaient chaque année les listes d'agrégation et distribuaient les portefeuilles et les fauteuils suivant le classement.

Mais il restait une tristesse, que mon père gardait pour lui. Ou qu'il partageait avec ma mère, dans ces conversations secrètes qu'un fils ne connaît jamais tout à fait.

Cette agrégation allait peut-être « me rendre fier ». Les instruments de mon élévation étaient les livres. Ces grimoires risquaient de m'éloigner de mes parents. Mon père les contemplait avec une admiration mêlée de terreur.

« J'ai trouvé un de tes livres... », disait-il comme s'il parlait d'un recueil de magie hottentote, quand un de mes textes du programme traînait à la cuisine.

Ou bien :

« Mon fils est toujours dans ses livres ! » disait-il aux gens, qui s'étonnaient de me rencontrer rarement dans la rue.

La lecture de Malherbe de d'Apollonios de Rhodes semblait avoir modifié mes cordes vocales. J'avais pris l'accent pointu qu'adoptent, dans le Midi, les gens qui accèdent à de hautes fonctions. Ils contractent leur gosier pour le rendre pareil à celui des Parisiens.

Au lieu de dire *l'autobusse* (l'autobus) ; *Carmenne* (Carmen), comme mes compatriotes, qui passeraient toute leur vie à Villeneuve-sur-Lot, je prononçais *l'autobu*, *Carmin*. Plus tard j'ai compris que les Parisiens ne disaient pas su tout ainsi. Je me conformais à la coutume pompeuse des déracinés.

L'usage que je faisais de mes gants étonnait aussi mon père. A la rigueur il aurait compris que je les enfilasse. En hiver ils m'auraient protégé du froid. Mais je les tenais à la main, comme un bouquet de doigts coupés.

L'agrégation confirma, aux yeux de mon père, les mystères du gosier serré et des gants inutiles. Que représentait-elle exactement pour lui ? Un concours difficile, où l'on ingurgite

des choses qui ne servent à rien, qui vous dotent de ces attributs des gens importants : le mal au foie et la migraine.

Trois matières figuraient à mon programme : le français, le latin, le grec.

Mon père comprenait à quoi servait le français. C'était la langue de notre pays. Mais il croyait surtout que j'enseignerais l'orthographe. Il admirait les gens qui font zéro faute. Il les comparait sans doute à ceux qui se lavent les mains avant chaque repas.

Exprès je laissais parfois les *Caractères* de La Bruyère sur la table de la cuisine, contre le litre de vin. Je les ouvrais à la page du portrait de Ménalque, que je maintenais avec un couteau.

« Tu verras comme c'est rigolo, disais-je à mon père pour l'allécher. C'est un distrait... Il accroche sa perruque à un lustre... Il enferme son petit chien dans son coffre-fort... Ce n'est pas difficile à comprendre. On dirait du français d'aujourd'hui. »

Mais c'était un livre. Et un livre d'autrefois. Mon père s'imaginait sans doute qu'il lui aurait fallu des lettres de recommandations pour avoir le droit d'y toucher.

Quant au latin et au grec, ils représentaient à ses yeux un mystère. Du temps de Romains on avait parlé ces langues. Aujourd'hui, elles n'étaient plus qu'un code de signes rituels. Au fond, tous ceux qui savaient le latin étaient pour lui des curés. Et vraiment il me trouvait l'air un peu curé. Ma démarche, les fesses serrées, mes petites manières...

« Si on t'avait nommé dans une paroisse, j'aurais été ton sacristain. »

Il déployait devant moi un avenir de souliers bien cirés et de cloches sonnées à l'heure. Et sous l'ironie il cachait le fond de son cœur. Il aurait voulu que je reste à Villeneuve, professeur au collège. Je n'aurais pas quitté ma chambre d'enfant.

« C'est impossible ! lui expliquais-je. Avec l'agrégation on doit me nommer professeur dans un lycée.

— Si tu ne peux être professeur ici, est-ce que tu ne pourrais pas y être principal ? »

On n'est pas principal du premier coup. On doit avoir enseignés dans un collège pendant des années. Et puis mon agrégation m'empêchait d'être principal. Elle ne m'aurait permis que d'être proviseur dans un lycée.

« Alors, pourquoi pas proviseur au lycée d'Agen ?... »

Agen, notre chef-lieu de département, n'était qu'à trente kilomètres de Villeneuve. J'aurais pu faire la navette, passer tous les samedis et tous les dimanches avec mes parents.

« On n'est pas proviseur du premier coup, disais-je. On doit débiter comme professeur... »

Je reprenais le même raisonnement que pour le principal. Alors mon père me regardait avec tristesse. Je participais déjà à l'automatisme de cette machine administrative à laquelle il avait toujours voulu échapper.

Mon père avait cru qu'un agrégé planait au-dessus des lois. Maintenant il découvrait qu'il devait attendre sa nomination, comme un facteur.

Sur la carte de France du calendrier des Postes il pointait avec un crayon les lycées où on devrait me nommer. Il les choisissait autour du Lot-et-Garonne. Auch, Montauban, Cahors, Périgueux...

Il n'osait pas porter son crayon au-delà. A Tulle, à Aurillac, j'étais déjà dans le Nord. Quant au reste de la France, il était pour lui comme la Chine. Il l'avait connu jadis, quand il faisait son Tour de France de mécanicien. Mais depuis son mariage et la fin de la guerre de

1914, il n'avait plus bougé. Au-delà de la Garonne, des Causses et du Massif central, s'étendait un territoire fabuleux, découpé en départements par quelque géomètre, comme aurait pu l'être l'empire de la Lune. Là vivaient des gens qui, du côté de la Méditerranée, étaient déjà des Italiens, près des Alpes déjà des Suisses, près des mines de charbon du Nord déjà des Belges. Les premiers se nourrissaient de macaroni, les seconds de lait Nestlé, les troisièmes buvaient de la bière.

Si j'étais assez ingrat pour aller vivre chez ces gens-là je cessais d'être son fils. Je devenais un personnage abstrait, happé par l'État.

« Et qui va laver ton linge ? » dit ma mère.

J'avais terminé mes études, et conquis un des grades les plus élevés de l'Université. J'étais libre de mes obligations militaires et prêt pour la vie. Mais un cordon ombilical m'attachait encore à ma mère : mes chemises.

Je revis cette montagne de linge que ma mère m'avait lavée, repassée, raccommodée, depuis mon enfance. Ces chaussettes que mon pouce perçait toujours.

« Je ne sais pas ce que tu fais avec ton pouce, disait-elle. Il doit être en fer. »

Ma mère lavait dans l'évier de la cuisine, au quatrième étage de la rue Pargaminière à Toulouse. La cuisine s'emplissait d'une vapeur suffocante. Elle devait ouvrir la fenêtre par laquelle soufflait du toit, en hiver, un froid qui lui perçait le dos. L'été, à Villeneuve, elle installait sa planche à laver dans le jardin. Elle frottait avec une telle frénésie que mon père disait : « Tu vas te rendre malade ! » Il la menaçait de lui cacher le savon. Surtout à certains moments, mystérieux, où elle n'aurait pas dû laver et dont il parlait, à voix basse, avec des allusions que je ne comprenais pas.

Je voyais ma mère, environnée, depuis mon enfance, de ruisseaux de savonnade, tordant le linge, le frappant contre la planche pour en exprimer tout le jus. Courbée, les hanches tressautantes, inondée de sueur. Pour aboutir aujourd'hui cette question, qui butait contre mon ingratitude :

« Et qui va laver ton linge ?... »



J'avais demandé en cachette un poste près de Paris, sous le prétexte de préparer une thèse. En fait pour revoir Éliane. La carte universitaire de la France était commandée, pour moi, par la carte des chemins de fer. J'étudiais sur un indicateur la longueur en kilomètres des trajets et leur durée. Les lycées de Beauvais, Melun, Orléans, Chartre, Évreux figuraient les planètes privilégiées qui gravitaient autour du Soleil.

Leurs professeurs étaient pareils aux évêques de l'Ancien Régime qui ne résidaient pas dans leur diocèse et qui miraient leur robe violette dans les glaces du château de Versailles. Mais je n'espérais pas accéder à ces faveurs.

Un matin, enfin, je reçus une lettre du Ministère. Elle contenait une double feuille de papier pelure. En haut, à gauche : **MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE.** *Direction de l'Enseignement Secondaire — 2^e Bureau.* Sous la première formule, un ornement typographique représentait deux fers de lance, symboles de la guerre que je

mènerais contre l'ignorance. Sous la mention *2^e Bureau* une accolade couchée évoquait, avec ses pleins et ses déliés, la finesse qu'exigerait ma mission.

Chaque précision administrative me ravit. J'aurais voulu connaître ce décret du 10 décembre 1929 « vu » lequel le ministre me nommait, à titre provisoire, professeur agrégé de Troisième au lycée de N...

Ici le nom d'une ville du Nord-Ouest, située au bord d'un fleuve. D'une beaucoup plus grande ville que je n'aurais cru. Les agrégés d'autrefois n'y seraient parvenus qu'au terme d'un périple qui les eût menés de Mende à Draguignan, de Draguignan à Digne et puis, en pente douce, de Cahors à Agen, d'Agen à Périgueux, suivant le nombre d'habitants, l'importance industrielle et commerciale de chaque chef-lieu, et presque son volume psychologique.

Je me mis à chérir chaque nuance de ce document qui me donnait ma première place dans la société. On me nommait en remplacement de Monsieur X... J'imaginai ce Monsieur X... recevant sa nomination en même temps que je recevais la mienne, faisant les mêmes calculs, consultant, lui aussi, la carte. Peut-être l'avait-on envoyé à Paris. Peut-être, à son profit, les visions grandioses de mon père s'étaient-elles réalisées. Après le nom de ce Monsieur X... on avait barré la mention *appelé à une autre résidence* pour la remplacer par la formule *appelé à d'autres fonctions*. Peut-être l'avait-on nommé chef de cabinet d'un ministre, ou directeur des Beaux-arts.

On me pria de rejoindre mon poste pour la rentrée des classes. M. le recteur de l'Académie de... me délivrerait une copie de cet arrêté de nomination.

Ensuite venait le ballet du sceau. Le supérieur déléguait le pouvoir de la signature à l'inférieur qui le passait à son subalterne, sans que jamais l'efficacité de ce signe sacré s'affaiblît.

Pour le ministre et par autorisation :
Le Directeur de l'Enseignement Secondaire.
Pour le Directeur et par ordre :
Le Chef du 2^e Bureau.

C'était lui enfin qui signait, illisible, d'un nom où ce que je croyais être un C se fendait en forme de fesses.



Pour mon Père ce Nord-Ouest était déjà l'Angleterre. Il me regardait avec une curiosité sombre, comme s'il me poussait des dents en touches de piano.

Ma mère soupirait qu'il pleuvait dans ce pays et que mon linge mettrait longtemps à sécher. Elle aligna dans ma maille mes quatre chemises et mes caleçons avec autant de solennité que la mère de Bayard mettant au point le harnachement du preux.

Mes quatre chemises, surtout, l'inquiétaient. Elles formaient le corps de bataille de mon trousseau. Si une brèche s'ouvrait dans leur front, mon prestige s'écroulerait.

« Quel type épatant ! disais-je de tel personnage de ville.

— Oui, mais il a des bourles ! »

Elle appelait « bourle » l'effritement de l'étoffe qui montre sa trame. Elle décelait des « bourles » à tous les endroits sensibles de l'homme. On prétend que l'intelligence réside dans le cerveau. Pour ma mère elle résidait au col aux poignets. L'homme livrait le combat de la vie dans l'armure de sa chemise.

Pendant les derniers jours, elle lava, repassa, et consolida les boutons. Ces petits disques de corne lui semblaient animés de la volonté de nuire.

« Je te recouds un bouton aujourd'hui. Demain il a déjà sauté !... »

Pourtant ma mère les emprisonnait strictement. Avec une application rageuse elle passait le fil dans leurs trous, trois fois, quatre fois, cinq fois. Puis elle les amarrait au tissu par une queue de fil. Elle semblait les enraciner contre tous les vents de la vie. Or, le lendemain, leur tête penchait vers la terre.

« Comment fais-tu, brise-fer ? » disait-elle en me considérant avec terreur, comme si elle avait enfanté un monstre.

Elle me donna tristement ses derniers conseils. Jusqu'ici je n'étais qu'un étudiant. Maintenant je devenais un fonctionnaire.

Elle avait toujours souffert de la pauvreté de mon père, qui tirait le diable par la queue. Dans mon enfance, je m'attendais même chaque jour à voir frétiller dans ses doigts un fragment de cet appendice. Pour ma mère le fonctionnaire était le héros du monde moderne. Le savant a vaincu la nature. Il triomphe des cyclones, de la chute des corps, des marées. Le fonctionnaire, lui, a vaincu les caprices du sort.

Si on m'avait demandé quel était le spectacle le plus majestueux du monde j'aurais répondu : les chutes du Niagara, le coucher du soleil sur les Pyramides. Ma mère aurait répondu : « C'est un fonctionnaire touchant son traitement à la fin du mois. » Dans cet acte, insensible aux colères du ciel, cette fille de paysan révérait la majesté suprême.

Et son fils, fonctionnaire, ne disposait que de quatre chemises !... Elle m'expliqua, minutieusement, l'usage que je devais en faire.

Je mettrais la chemise crème pour aller en classe.

« Tu es si cochon que ce sera moins dommage si tu fonce de l'encre dessus !... »

La chemise bleue irait aussi en classe, mais dans des circonstances plus élevées. Par exemple si, à la sortie, je devais être convoqué par le proviseur, si j'attendais des parents d'élèves.

La chemise bleue à raies blanches m'embellirait pour une invitation à déjeuner. Quant à la chemise blanche, je la réserverais pour les dînes en ville, le soir, ou pour les cérémonies, telles que la distribution des prix.

Je disposais aussi d'une chemise à col ouvert, dite « chemise Lacoste ». Ma mère m'interdit de la mettre en classe. Mes élèves ne devraient jamais apercevoir le bas de mon cou. Je l'enserrais dans un col pour le dérober à leurs regards.

Je semblais hésiter. Ma mère m'arracha ma chemise Lacoste. Elle aimait mieux m'en priver que de craindre que je ne la misse en public. Elle me fit jurer que je ne la porterais que dans ma chambre, pour être à l'aise.

« Et si je vais me promener en ville ?... »

— Non plus ! »

J'étais petit, avec le cou long, les épaules tombantes, la taille épaisse, les fesses grosses. Si je ne rehaussais pas tout cela par quelque pompe, on me manquerait de respect. Donc pas de chemise Lacoste, même pour jeter du pain aux cygnes, au jardin public !

« Et j'espère, ajouta mon père, que tu ne circuleras pas nu-tête !... »

Cette mode lui semblait un signe de décadence.

« Comment ferais-tu pour saluer ? »

Je devrais rendre les saluts de mes élèves et de leurs parents en nuanciant le coup de chapeau selon leur importance sociale. Je ne saluerais pas aussi profondément un charcutier qu'un notaire.

« Pour les dames, en plus du coup de chapeau, tu t'inclineras légèrement, avec un sourire. »

Les collègues étaient une mine de traquenards. Je devrais saluer le premier les plus âgés. Et tous seraient sans doute plus âgés.

« Pour certains, qui arrivent à la retraite, tu pourrais peut-être t'incliner. »

Mon père mima la scène. Je rencontrais le professeur de Première. Je m'effaçais, je saluais, je m'inclinais...

« Et je souris ?... »

— Peut-être pas ! Il pourrait croire que tu te f... de lui. »

Dans mon enfance, quand mon père attendait davantage peut-être de la vie, il me recommandait d'accompagner mon salut d'un sourire.

« Il faut montrer aux gens qu'on est heureux de les rencontrer. »

On sortait de la guerre de 1914. La France, victorieuse, rayonnait sur le monde. Maintenant tout allait moins bien. Il fallait peut-être se méfier. Les gens croyaient moins facilement qu'on était heureux de les rencontrer.

(Le Naïf aux 40 enfants Paul Guth 1955 : 7-18)

APPENDICE 2

Le naïf aux 40 enfants

Simplifié

J'avais fini mon service militaire. J'attendais d'être nommé professeur.

« Ah ! soupirait mon père, si tu t'étais contenté de la *licence*, tu aurais pu rester ici !... »

Il aurait voulu que je reste à Villeneuve, professeur au collège. Je n'aurais pas quitté ma chambre d'enfant.

« C'est impossible ! lui expliquais-je. Avec l'*agrégation* on doit me nommer professeur dans un lycée.

- Si tu ne peux être professeur ici, est-ce que tu ne pourrais pas être *proviseur* au lycée d'Agen ?... »

Agen n'était qu'à trente kilomètres de Villeneuve. J'aurais pu passer tous les samedis et tous les dimanches avec mes parents.

« On n'est pas *proviseur du premier coup*, disais-je. On doit débiter comme professeur... »

Alors mon père me regardait avec tristesse. Il avait cru qu'un agrégé était au-dessus des lois. Maintenant il découvrait qu'on devait attendre d'être nommé, comme n'importe qui.

« Et qui va laver ton linge ? » dit ma mère, inquiète.

J'avais demandé secrètement un poste près de Paris, sous le prétexte de préparer une *thèse*. En fait pour revoir Eliane. La carte universitaire de la France était commandée, pour moi, par la carte des chemins de fer. J'étudiais les distances en kilomètres et leur durée.

Un matin, enfin, je reçus une lettre de Ministère. Elle contenait une double feuille de papier. En haut, à gauche : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE.

Le Ministère me nommait, *provisoirement*, professeur agrégé de Troisième au lycée de N...

Ici le nom d'une ville du Nord-Ouest, située au bord d'une rivière. D'une beaucoup plus grande ville que je n'aurais cru. On me pria de rejoindre mon poste pour la *rentrée des classes*.

Pour mon père, ce Nord-Ouest était déjà l'Angleterre. Il me regardait avec une curiosité sombre. Ma mère soupira qu'il pleuvait dans ce pays et que mon linge mettrait longtemps à sécher.

Elle me donna tristement ses derniers conseils. Jusqu'ici je n'étais qu'un étudiant. Maintenant je devenais un fonctionnaire.

Et son fils, fonctionnaire, ne disposait que de quatre chemises !... Elle m'expliqua, en détail, l'usage que je devais en faire : par exemple, il fallait garder la blanche ou le crème pour les « grandes occasions ».

J'étais petit, avec le cou long, les épaules tombantes, la taille épaisse, un gras derrière. Si je ne relevais pas tout cela par quelque élégance, on me manquerait de respect.

« Et j'espère, ajouta mon père, que tu ne te promèneras pas nu-tête !... »

Cette mode lui semblait un signe de *décadence*.

« Comment ferais-tu pour saluer ? »

Je devrais rendre les saluts de mes élèves et de leurs parents en *nuançant* le *coup de chapeau* selon leur importance sociale. Je ne saluerais pas aussi profondément un commerçant qu'un *notaire*.

Pour les dames, en plus de coup de chapeau, tu t'inclineras légèrement, avec un sourire. »

Je devrais saluer le premier les collègues plus âgés. Et tous seraient sans doute plus âgés.

APPENDICE 3

Mots expliqués en bas de page

- 1) *licence*, diplôme que l'on obtient après trois ans d'études supérieures
- 2) *agrégation*, examen passé après cinq ans d'études supérieures qui permet de devenir professeur de lycée
- 3) *proviseur*, directeur de lycée
- 4) *du premier coup*, la première fois
- 5) *thèse*, ouvrage de recherches qui permet d'obtenir le titre de « docteur »
- 6) *provisoirement*, pour un certain temps
- 7) *rentrée des classes*, moment où l'école recommence après les vacances
- 8) *décadence*, fin d'une civilisation
- 9) *nuancer*, introduire de petites différences
- 10) *coup de chapeau*, salut que l'on fait en élevant son chapeau
- 11) *notaire*, officier public qui prépare les documents officiels : contrats de mariage, testaments, etc.

APPENDICE 4

