

*République algérienne démocratique et populaire*  
*Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique*



Université Abou-Bakr BELKAID-  
Tlemcen-



Faculté des Lettres et des Langues

Département de français

*Filière de français*

**Mémoire de magistère**

Spécialité : Didactique des langues

**Intitulé :**

Adaptation des textes littéraires dans les manuels de français du cycle  
moyen en Algérie et son impact sur la compréhension de l'écrit.

**Présenté par :**  
CHERMITI Manal

**Encadreur :**  
Docteur MAHIEDDINE Azzedine

**Membres du jury :**

Mme BENMANSOUR Sabéha,	Professeure, Université de TLEMCEM,	Présidente
Mr MAHIEDDINE Azzedine,	M.C.A. Université de TLEMCEM,	Rapporteur
Mme HAMIDOU Nabila,	Professeure, Université ORAN 2,	Examinatrice
Mme SARI MOHAMED Latifa,	M. C. A. Université de TLEMCEM,	Examinatrice

*Année universitaire : 2015/2016*

## **Remerciements**

*Au terme de cette exaltante expérience de recherche durant laquelle j'ai acquis une inestimable richesse culturelle, je tiens à exprimer mes vifs remerciements à mon encadreur le Docteur MAHIEDDINE Azzeddine, Maître de Conférence à l'Université de Tlemcen, qui m'a patiemment guidée, me prodiguant ses conseils et me faisant profiter de sa grande expérience, avec abnégation et professionnalisme ; je lui dois une profonde gratitude.*

*A Madame BENMANSOUR Sabéha, Professeur à l'Université de Tlemcen, qui a bien voulu s'intéresser à mon travail et qui m'a fait l'honneur de présider mon jury, j'exprime mes sincères remerciements.*

*Mes vifs remerciements vont aussi aux membres de jury, le Professeur HAMIDOU Nabila de l'Université d'Oran 2 et le Docteur SARI MOHAMED Latéfa, Maître de Conférence à l'Université de Tlemcen, d'avoir accepté d'examiner mon travail.*

*Je n'oublierai certainement pas de remercier le Docteur ALI BENCHRIF Mohamed Zakaria d'avoir initié cette Ecole Doctorale et de nous avoir donné chance d'en faire partie et offert l'opportunité de nous exprimer.*

*Pour leur disponibilité et l'accueil qu'elles m'ont réservé, je remercie du fond du cœur les conceptrices des manuels de la 3AM et 4AM, à savoir Madame Oum Elkhir AYAD HAMRAOUI, Inspectrice de l'Education et de l'Enseignement Moyen, Madame Saliha HADJI AOUDIA, Professeur de l'Enseignement Moyen et Madame Ourida MOUHOUB BENTAHA, Professeur de l'Enseignement Moyen sans oublier Monsieur Djaâfer DAHHACHE, inspecteur d'anglais, qui m'a aidé à établir le contact avec elles.*

*Enfin, que toutes mes collègues, enseignantes de français qui m'ont aidé à réaliser les tests avec les apprenants trouvent ici l'expression de ma gratitude et de mes remerciements.*

*A mes chers parents,  
à mon mari, à ma fille Djoumana  
et à mes frères et sœurs, je dédie ce mémoire.*

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : L'adaptation des textes supports dans les manuels scolaires .....</b>	<b>6</b>
1.1. Le manuel scolaire.....	9
1.2. Les manuels actuels de français au Cycle Moyen en Algérie .....	12
1.3. Les textes littéraires dans les manuels du Cycle Moyen .....	17
1.4. L'adaptation des textes en didactique du FLE.....	24
<b>CHAPITRE 2 : Cadre méthodologique .....</b>	<b>33</b>
2.1. L'analyse linguistique du corpus de textes : une démarche descriptive et comparative..	35
2.2. Entretien avec des concepteurs de manuels .....	37
2.3. Tests de compréhension et de vocabulaire.....	39
<b>CHAPITRE 3 : Nature et fréquence des modifications : analyse linguistique.....</b>	<b>69</b>
3.1. Localisation et catégorisation des adaptations.....	70
3.2. Acquis de l'analyse linguistique.....	88
<b>CHAPITRE 4 : Choix des textes et objectifs de l'adaptation : entretien avec les.....</b>	<b>96</b>
<b>conceptrices des manuels.....</b>	<b>96</b>
4.1. Transcription orthographique de l'enregistrement.....	97
4.2. Choix et adaptation des textes-supports du point de vue des conceptrices.....	104
4.3. L'adaptation des textes littéraires dans les manuels de la 3AM et de la 4AM : .....	
objectifs et procédés.....	105
4.4. De la question du niveau des élèves en matière de lecture et l'intervention de ce .....	
paramètre dans le choix des textes-supports à la compréhension de l'écrit.....	106
<b>CHAPITRE 5 : Impact de l'adaptation sur la lisibilité des textes : résultats des tests..</b>	<b>111</b>
5.1. Données des tests de compréhension.....	112
5.2. Données des tests de vocabulaire.....	209

<b>CONCLUSION</b> .....	214
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	219
<b>ANNEXES</b> .....	(Volume séparé)...

# INTRODUCTION

---

Dans le système scolaire algérien, le manuel demeure un outil didactique de base pour l'enseignement du français langue étrangère. Conçu suivant les directives et orientations du Ministère de l'Education Nationale, il s'inscrit dans une approche par les compétences et propose un ensemble d'activités ainsi que des textes relevant de différents types et genres. Ce sont ces textes, utilisés comme supports au développement de la lecture/compréhension, qui feront l'objet de notre recherche.

Dans notre pratique quotidienne d'enseignante de français au cycle moyen, il nous arrive, de temps à autre, de constater des modifications apportées aux textes que nous proposons aux élèves. Ainsi, lors de la préparation d'une séance de compréhension de l'écrit, nous avons observé ce type de manipulation dans un extrait du conte de « *La vache des orphelins* » de Marguerite Taous AMROUCHE tiré de son *Recueil de Contes Kabyles* : « *Le Grain magique* »; l'extrait du texte littéraire en question est proposé dans le manuel scolaire de la deuxième année. Les modifications, que nous avons relevées par comparaison à la version originale en notre possession, n'étaient pas signalées dans le manuel.

Cette première observation a suscité notre curiosité, et nous nous sommes demandé si de telles modifications apportées à des textes authentiques étaient fréquentes dans les manuels du cycle moyen ; et quelles étaient les raisons qui ont poussé les auteurs des manuels à opérer ces changements.

Nous avons alors consulté les guides des programmes de chaque palier et les documents d'accompagnements conçus pour expliciter la démarche adoptée dans la conception des manuels en vue de faciliter leur utilisation par les enseignants. Nous y avons trouvé plusieurs passages qui font référence à *l'adaptation* des textes dans les manuels :

« Les textes oraux ou écrits (d'une longueur d'environ 150 mots), à partir de documents authentiques (extraits de romans biographiques ou autobiographiques, séquences de films, articles de presse, tableaux de peinture) doivent être en relation avec les thèmes retenus et adaptés au niveau des élèves. » (Programme de Français, 3<sup>ème</sup> AM : 16).

« Les supports devront être des documents authentiques : textes oraux ou écrits, films, affiches, tableaux, BD. Ils doivent être en relation avec les thèmes retenus et adaptés au niveau des élèves (longueur des textes de 100 à 150 mots). » (Programme de Français, 2<sup>ème</sup> AM :16).

« Un texte assez long est proposé dans le projet 1; il s'agit d'une nouvelle (didactisée) de Jean Giono, *L'homme qui plantait des arbres.* »(Guide du manuel de français, 4AM :17).

Finalement, l'adaptation d'un texte en vue de le rendre plus accessible aux apprenants est une pratique reconnue et déclarée par les concepteurs des manuels.

Cependant, notre curiosité n'a pas été satisfaite : *adapter* quoi exactement ? Qui se charge de cette adaptation ? Comment procède-t-on ? Pour atteindre quel(s) objectif(s) ?...

Une première recherche documentaire (CONQUET et RICHAUDEAU, 1973, E. BEAUM, 1986) nous a permis de cerner davantage ce qu'est *l'adaptation* des textes dans le domaine de la didactique. Un autre concept revient souvent avec le terme *adaptation*, c'est celui de *la lisibilité des textes*.

Les problèmes de *la lisibilité des textes* ont été étudiés par de nombreux auteurs, parmi lesquels – dans la littérature francophone – RICHAUDEAU (1969-1984), DE LANDSHEER (1973) et HENRY (1975). L'intérêt de ces recherches dans le domaine de la conception des manuels scolaires est évident. En effet, les auteurs des manuels, aussi bien que les enseignants, ne manquent pas de s'interroger sur l'utilité et l'efficacité d'un texte appelé à servir de support à l'apprentissage.

Plusieurs procédés de simplification peuvent être utilisés afin de rendre les textes plus abordables pour le public d'apprenants et optimiser l'enseignement/apprentissage de la lecture. Cette simplification touche, entre autres, la syntaxe des phrases, en s'inspirant de l'orthophonie, et le vocabulaire en s'appuyant par exemple sur «*la Liste du Vocabulaire Fondamental de GOUGENHEIM* » (1964) ou «*la Liste Orthographique de Base de Nina CATACH*» (1984). Actuellement, des bases lexicales sont disponibles sur le web comme la base *Novlex* ( LAMBERT&CHESNET, 2001) ou la base *Manulex* (LETE, SPRENGER-CHAROLLES & COLE, 2004).

Les recherches sur la *lisibilité* s'inspirant de tels travaux en linguistique visent à adapter des textes d'expression française à des apprenants dont la langue première est le français. Cette adaptation est loin d'être aléatoire. Elle répond à des objectifs préétablis dans un cadrage théorique prédéfini.



On ne simplifie pas de la même manière un texte d'expression française destiné à des locuteurs français comme on l'adapte pour des apprenants algériens pour qui, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, le français est considéré officiellement comme une langue étrangère.

Ceci étant, quels procédés ont été utilisés par les concepteurs pour l'adaptation des textes des manuels de français utilisés en Algérie ? Quels sont les objectifs des modifications apportées ? Après avoir été adaptés, les textes sont-ils devenus plus lisibles pour les apprenants ?

Telles sont les trois principales questions de notre problématique de recherche. Notre objectif est, d'une part, de décrire la pratique d'*adaptation* dans les manuels scolaires de français en Algérie ; et d'autre part, d'examiner l'impact de cette *adaptation* sur la *lisibilité* des textes en question.

Pour ce faire, nous avons délimité notre champ d'investigation à l'enseignement/apprentissage du français au cycle moyen. Notre étude portera uniquement sur les textes destinés à la lecture dans les quatre manuels de ce palier (de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>ème</sup> année du cycle moyen). Nous avons donc écarté les textes destinés exclusivement à l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire ainsi que ceux proposés dans les rubriques « Ateliers d'écriture ».

Par ailleurs, étant donné la quantité et la diversité des types de textes utilisés au cycle moyen, nous avons décidé de réduire notre corpus d'analyse à un seul type de texte : le texte narratif, plus précisément le texte littéraire. D'une part, parce qu'il représente le genre de texte qui a enclenché notre constat de départ et, d'autre part, parce que la version originale des textes adaptés est plus accessible comparativement à la version originale d'autres types et d'autres genres.

Les trois questions de recherche que nous avons posées nous ont amenée à concevoir une planification de travail en trois moments :

Tout d'abord, nous avons commencé par la recherche de la réponse à la première question qui vise à comprendre les techniques auxquelles recourent les adaptateurs des textes littéraires des manuels. Nous avons intitulé ce premier volet « *Analyse linguistique* » dans la mesure où nous nous intéressons aux transformations apportées sur des énoncés relevés des

textes de notre corpus. Dans cette étape, nous comparons le texte du manuel avec sa version authentique afin de prélever et d'identifier toutes les adaptations possibles. Nous supposons que l'*adaptation* effectuée sur les textes littéraires touche le lexique et la longueur de phrases.

Nous nous sommes appliquée ensuite à apporter quelques éléments de réponse à la deuxième question qui s'adresse directement aux auteurs de ces manuels en s'interrogeant sur les raisons qui les ont amenés à modifier quelques fragments de textes littéraires. Pour cela nous avons improvisé un entretien semi-directif auprès des concepteurs des manuels de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> AM.

Face à la troisième question de recherche, qui porte sur l'efficacité de l'*adaptation* sur le plan de la compréhension, nous faisons l'hypothèse que cette adaptation risque plutôt de porter atteinte au sens du texte sans pour autant assurer sa *lisibilité*. Ceci nous a orientée vers une évaluation des effets de l'*adaptation* sur les utilisateurs des manuels, notamment les apprenants. A cet effet, nous soumettons les apprenants à des tests de compréhension et de vocabulaire, construits à partir des textes adaptés.

Dans l'échafaudage de notre raisonnement, nous nous sommes appuyée sur des travaux dans le domaine de la linguistique, de la compréhension et celui de la conception des manuels, notamment les travaux de M. GREVISSE (2008), E. CHARMEUX (2014), F.-M. GERARD et X. ROEGIERS(2003).

Les différentes parties de ce travail s'articulent de la manière suivante : dans un premier temps, nous présentons cette toile de fond qui nous permettra de mieux situer ce travail par rapport à ce qui a été fait dans le même domaine. Ce premier chapitre met à la disposition du lecteur les concepts opératoires et les fondements théoriques nécessaires à notre recherche. Nous l'avons intitulé : « *L'adaptation des textes supports dans les manuels scolaires* ».

Le second chapitre, titré « *Cadre méthodologique* », a pour objectif d'exposer d'une manière plus détaillée les critères de choix relatifs au corpus correspondant à chaque question de recherche et d'explicitier la méthode d'analyse que nous avons adoptée dans le but de vérifier nos hypothèses. Notre démarche est comparative-descriptive quand il s'agit d'analyser et d'identifier les procédés d'adaptation des textes littéraires, comparative-

exploratoire lorsqu'il est question de découvrir laquelle des versions, authentique ou adaptée, favorise une meilleure lisibilité des textes par les apprenants.

Les trois chapitres qui suivent, intitulés respectivement : « *Nature et fréquence des modifications: analyse linguistique* », « *Choix des textes et objectifs de l'adaptation : entretien avec les conceptrices des manuels* » et « *Impact de l'adaptation sur la lisibilité : résultats des tests* », sont consacrés à la présentation des résultats de chaque étape de notre travail séparément, afin d'aboutir à des synthèses regroupant les acquis de la recherche.

C'est dans ces derniers chapitres que nous présentons notre modeste contribution dans le domaine de la lisibilité des textes littéraires et qui consiste en une identification détaillée des formes d'adaptation utilisées dans les manuels de français du cycle moyen en Algérie.

Enfin, nous concluons par un bilan de notre étude, ainsi que de nouvelles perspectives de recherche qui s'ouvrent suite à l'étude des questions abordées et les résultats que nous avons obtenus.

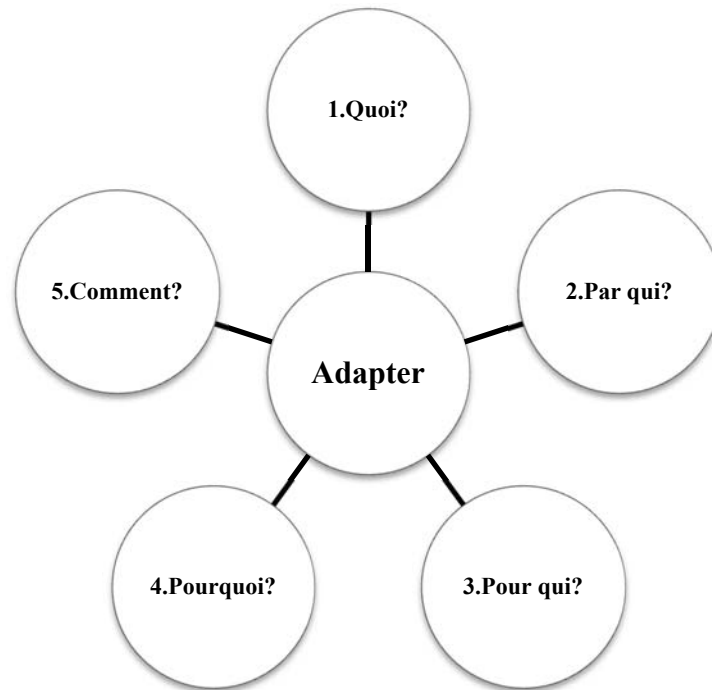
# CHAPITRE 1

---

## **L'adaptation des textes supports dans les manuels scolaires**

Dans ce mémoire de magister nous abordons le thème de l'adaptation des textes littéraires dans les manuels scolaires du cycle moyen en Algérie. Notre recherche a pour but de décrire les procédés appliqués à cette adaptation et de vérifier son impact sur la compréhension écrite.

Cependant, avant d'entamer l'analyse du corpus de textes ou la mise en œuvre de quelques tests mesurant les effets de l'adaptation sur la compréhension des textes, nous avons jugé nécessaire de mettre l'accent sur quelques éléments qui s'avèrent essentiels pour notre étude. Nous avons commencé par nous informer sur des notions en rapport avec le thème de l'enquête que nous étions sur le point d'entamer. Nous avons identifié ces notions en posant des questions qui s'articulent toutes autour du concept de l'adaptation :



Par la question « quoi ? », nous visons à délimiter notre corpus et à le préciser. Tenter de répondre à cette première interrogation nous amène à creuser sur ce que c'est qu'un manuel scolaire et ce à quoi renvoie un texte destiné à la lecture dans un manuel scolaire au collège.

Parmi tous les types et les genres de textes supports à la compréhension écrite dans les manuels, nous avons choisi de travailler sur le texte littéraire. Ces textes sont retouchés à des

degrés différents ce qui nous incite à nous demander « qui se charge de cette modification? ». A ce moment, nous évoquons le rôle de l'adaptateur dans le processus de la conception des manuels scolaires.

Nous découvrons que l'action de l'adaptateur est déterminée par des contraintes et répond à des objectifs correspondant à la finalité de l'enseignement/apprentissage du français. Chercher à préciser ces enjeux c'est œuvrer à porter des éléments de réponses à la question « pourquoi? ».

*Le pourquoi* ne peut se concevoir indépendamment des recherches actuelles sur la construction du sens par le lecteur. En effet, l'adaptation est fortement liée au processus de la réception du texte lu par l'apprenant. De ce fait, la lisibilité du texte en question serait un facteur optimisant l'enseignement/apprentissage de la lecture. Donc, *le pourquoi* et *le comment* se justifient l'un par l'autre au moment de l'adaptation.

De ce raisonnement émergent les notions-clés abordées dans ce chapitre à savoir : l'adaptation - la lisibilité - la compréhension de l'écrit - le texte littéraire - le manuel scolaire.

Ce premier chapitre a pour mission d'exposer au lecteur de ce mémoire les concepts opératoires ainsi que les données nécessaires de la recherche. De ce fait, il s'agit d'un travail de synthèse précis et concis en rapport direct avec notre problématique centrale et non un condensé de toute la recherche documentaire que nous avons effectuée dans l'intérêt de la présente étude.

En fait, la documentation nous a été utile tout le long de ce travail pour évaluer nos propos et nos suggestions. Elle a joué le rôle d'évaluation *diagnostic* en ce sens où elle a testé nos connaissances de départ dans le domaine de la lecture des textes. Ces connaissances étaient insuffisantes pour assurer une bonne démarche d'analyse vue la complexité de la compétence de compréhension écrite. Alors, la recherche documentaire nous a dotée des outils nécessaires pour le cadre méthodologique d'où son caractère formateur et formatif. Enfin, nous en avons tiré profit afin de faire notre autocritique ce qui fait d'elle un moyen d'autoévaluation sommative.

## 1.1. Le manuel scolaire

Selon F.-M. GERARD et X. ROEGIERS, (2003 : 10) « un manuel scolaire peut être défini comme un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité.»

Quand on parle de manuel scolaire, on se réfère au livre exploité par l'élève et par son enseignant dans le but d'un enseignement/apprentissage. Il est essentiellement un objet en papier souvent accompagné par des éléments périphériques explicitant sa démarche et approfondissant son contenu comme le cahier d'exercices, le guide du maître, des CD, des affiches...

Une étude analytique du manuel scolaire se révèle intéressante dans la mesure où cet objet reflète explicitement ou implicitement les compétences potentielles du citoyen qu'on veut former par cet enseignement ainsi qu'il laisse comprendre la méthodologie adoptée par les concepteurs et les utilisateurs à cet effet :

« Tout en ayant conscience des limites de cette affirmation, on peut néanmoins dire que le manuel est une manifestation observable des pratiques de classes. Il informe à la fois sur la conception qu'ont ses auteurs de la méthodologie mise en œuvre et sur la pratique des enseignants qui vont l'utiliser». (E. RIQUOIS, 2010 : 248)

### 1.1.1. Fonctions du manuel scolaire

Si dans sa forme d'ouvrage relié, le manuel est resté le même, ses fonctions évoluent sans cesse. Cette évolution dépend de plusieurs facteurs d'ordre intellectuel, technique, culturel, politique, économique, social...

« Traditionnellement, le manuel servait principalement à transmettre des connaissances et à constituer un réservoir d'exercices. Il avait aussi une fonction implicite de véhiculer des valeurs sociales et culturelles. Aujourd'hui, ces fonctions sont encore d'actualité. Mais les manuels scolaires doivent encore répondre à de nouveaux besoins : développer auprès des élèves des habitudes de travail, proposer des méthodes d'apprentissage, intégrer des connaissances acquises à la vie de tous les jours, pour n'en citer que quelques-uns.» (F.-M. GERARD et X. ROEGIERS, 2003 : 7)

C'est-à-dire que les concepteurs d'un manuel ne se contentent plus de répondre à la question « *enseigner quoi ?* » mais leur centre d'intérêt actuellement est « *comment enseigner ?* » pour répondre à des enjeux avant tout méthodologiques.

De ce fait, le manuel scolaire peut remplir différentes fonctions relatives à l'élève répertoriée par F.-M. GERARD et X. ROEGIERS comme suit :

« - Des fonctions relatives à l'apprentissage :

- Fonction de transmission des connaissances : l'élève doit être capable non seulement de répéter ces savoirs, mais il doit pouvoir en certains cas exercer un savoir-faire cognitif sur eux en les utilisant dans un contexte d'apprentissage (contexte scolaire surtout)
- Fonction de développement de capacités et de compétences : c'est le cas développant par exemple l'apprentissage d'une langue. On met l'accent sur l'activité : on amènera l'élève à exercer cette activité sur de nombreux objets d'apprentissage.
- Fonction de consolidation de l'acquis : c'est le rôle des exercices
- Fonction d'évaluation de l'acquis : elle est de type formatif.

- Des fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle :

- Fonction d'aide à l'intégration des acquis : L'inefficacité la plus marquante des apprentissages scolaires, spécialement pour des populations défavorisée, se manifeste souvent dans l'incapacité pour un apprenant d'utiliser les acquis scolaires dans une situation un tant soit peu différente de celle rencontrée à l'école. Poursuivre des objectifs d'intégration des acquis devrait donc être l'un des premiers soucis de tout enseignant, et donc de tout concepteur de manuel scolaire.
- Fonction de référence : un manuel scolaire peut être considéré comme un outil auquel l'élève peut se référer pour trouver une information précise et exacte.
- Fonction d'éducation sociale et culturelle : cette fonction concerne tous les acquis liés au comportement, aux relations avec l'autre, à la vie en société en général (...) permettant à l'élève de trouver sa place dans son cadre social, familial, culturel, national... (...) » (ibid. :84- 93)

Toujours, selon la même source, « il est rare qu'un manuel soit orienté exclusivement vers une fonction. Nous dirons qu'un manuel possède toujours une fonction principale, et une ou plusieurs fonctions secondaires. » (ibid. : 96)

Pour un manuel d'apprentissage de langue étrangère, la fonction principale est celle de développement de capacités et de compétences et la fonction secondaire est celle de la consolidation de l'acquis.



### 1.1.2. Les étapes de la conception d'un manuel

Avant que le manuel ne soit prêt à l'utilisation, il passe par plusieurs phases que nous pouvons résumer comme suit :

Tout d'abord, une analyse des besoins réels des utilisateurs potentiels de cet outil pédagogique doit précéder son élaboration. Elle permet, tant que faire se peut, de rationaliser les tentatives des concepteurs tout en mesurant l'écart entre l'existant et le souhaité. Pour mener une telle enquête de terrain, on procède par un recueil d'informations relatif aux objectifs et aux contenus du programme<sup>1</sup>, aux ouvrages déjà utilisés dans les écoles, à d'autres livres comparables dans d'autres pays, au niveau approximatif effectif des destinataires... Elle débouche sur des décisions qui déterminent l'élaboration du manuel.

Ensuite, le projet des concepteurs, autrement dit, la réalisation du manuel, va être concrétisé dans un cahier des charges pédagogiques. Ce document, souligne F. M. GERARD et X. ROEGIERS, « sera rédigé en fonction des usages et de la législation du pays concerné. C'est le cahier des charges qui permet de faire un pont entre les attentes et les exigences pédagogiques d'une part, et les volontés politiques ainsi que les exigences économiques d'autre part.» (F. M. GERARD et X. ROEGIERS, 2003 :317)

Après la prise en compte de toutes les contraintes possibles auxquelles doit répondre le manuel scolaire, les concepteurs sont amenés à délimiter le contenu du livre, à élaborer sa structure et à expliciter leur conception de l'apprentissage dans des documents accompagnant le manuscrit.

Le passage à la réalisation concrète et matérielle du manuel scolaire fait appel à certains facteurs et actants interagissant dans un mouvement circulaire :

- Les auteurs : ils travaillent seuls ou en équipe comme ils peuvent être des nationaux ou des étrangers. Ils conçoivent et rédigent le manuscrit en mobilisant leurs savoirs et leurs savoir-faire dans le domaine.
- L'/les adaptateur(s) : ils interviennent pour adapter le contenu d'un manuel à un contexte d'enseignement différent du contexte de la production d'origine. «Parfois le

---

<sup>1</sup>« Le programme constitue un cadre de référence que le manuel cherche à opérationnaliser en vue de favoriser l'apprentissage. Cette opérationnalisation nécessite *une transposition didactique* pour laquelle les auteurs doivent se sentir pleinement créateurs. » (F.-M. GERARD et X. ROEGIERS, 2003 :33)

travail de l'adaptateur est à ce point important qu'il devient co-auteur de l'ouvrage adapté. » (ibid. :21)

- L'éditeur: il contribue à la conception par le choix du mode de présentation des illustrations, le choix des caractères, des couleurs et de la mise en page qui sont des éléments de la typographie et de la topographie desquels dépend, entre autres, la lisibilité du livre.
- L'/les évaluateur(s): l'évaluation joue un rôle significatif dans le processus d'élaboration du manuel. Elle peut se faire au moment de l'élaboration à l'aide d'une grille d'évaluation exploitée comme moyen d'autoévaluation afin d'améliorer la qualité du produit. Cependant, elle peut s'effectuer aussi après l'élaboration dans le but de la valider par l'expérimentation menée par les concepteurs eux-mêmes ou par d'autres spécialistes du domaine dans des conditions réelles d'utilisation sur un échantillon représentatif des destinataires pour assurer la faisabilité du manuel.

Une fois, le manuel mis à la disposition des utilisateurs réels, une évaluation formelle et/ou informelle des effets du produit sur les utilisateurs va être réalisée. Cette évaluation donne lieu à des jugements subjectifs, venant de toute personne consultant le manuel, ou objectifs faisant l'objet d'étude par des chercheurs en didactique et en pédagogie. Nous nous situons dans ce dernier cas de figure.

## 1.2. Les présents manuels de français du Cycle Moyen en Algérie

Selon les déclarations des concepteurs des quatre manuels que nous avons pu situer et joindre, les documents d'accompagnement de ces derniers correspondent au programme officiel :

« L'élaboration et la conception du manuel de 3AM<sup>2</sup> se veut conforme aux directives et orientations introduites par la tutelle dans le programme et le document d'accompagnement tant sur le plan des finalités de l'enseignement du français dans le cycle moyen définies par la loi d'orientation de l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) de l'approche par compétences, de la pédagogie du projet<sup>3</sup>, de la prise en

---

<sup>2</sup>A titre d'exemple.

<sup>3</sup> « La pédagogie du projet organise les apprentissages en séquences suivant une progression bien précise (...) de façon à éviter l'empilement et la juxtaposition des notions. » (Document d'accompagnement du manuel de la 4AM : p38)

charge des valeurs identitaires, intellectuelles et universelles que des compétences transversales et disciplinaires.» (Programme de Français de la 3AM : 7)


« L'appui sur un manuel scolaire de qualité est un gage de succès pour l'enseignement. » (B.GERMAIN, 2001 :7) Cette affirmation nous a incitée à nous pencher sur la qualité du manuel de français du cycle moyen prenant comme point de repère le travail des concepteurs sur les textes littéraires proposés comme supports de compréhension écrite.

Dans ce qui suit, nous allons présenter sommairement les manuels en question, d'abord d'une façon générale, puis nous préciserons, au fur et à mesure, certains points de la description en fonction de notre problématique.

### 1.2.1. Présentation matérielle

Nous préférons présenter les manuels dans des fiches signalétiques que nous avons pu élaborer à partir d'une première consultation des livres scolaires. Dans chaque fiche sont exposés les dimensions et le poids du manuel en question, le nombre des pages, les noms des concepteurs et l'année de la première publication.

- Manuel de la 1AM :

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Années de la première publication : 2010</li><li>- Concepteur : B. LAICHAOUI (Inspecteur de langue française) avec la participation de : Y. BERDJANE, A.MEDDOUR, H. BENAMARA, H. AIT ALI, O. AOUAM, K. HADAB.</li><li>- Intitulé : Français, 1ère Année Moyenne</li><li>- Poids et dimensions : 315g. 28/20cm</li><li>- Nombre de pages : 127</li><li>- Types d'illustrations : dessins, images, photos, schémas.</li></ul>
---	---

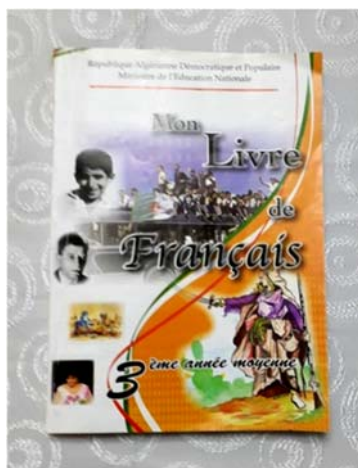
- 
- 
- 
- 
- 
- 
-

•  
Manuel de la 2AM :




- Années de la première publication : 2011
- Concepteurs :
  - A.SADOUNI-MADAGH (Inspectrice de français)
  - H.BOUZELBOUDJEN (Professeur de français)
  - Z.LEFFAD (Professeur de français)
- Intitulé : Manuel de Français 2ème Année Moyenne
- Poids et dimensions : 400g. 28/20cm
- Nombre de pages : 159
- Types d'illustrations : Majoritairement des images et des dessins réalisés par A. C. Sadouni, quelques photos.

• Manuel de la 3AM :



- Années de la première publication : 2012
- Conceptrices :
  - M.AYAD (Inspectrice de l'Education et de l'Enseignement Moyen)
  - H. CHEKIR DAOUDI (Inspectrice de l'Education et de l'Enseignement Moyen)
  - S. HADJI AODIA (Professeur de l'Enseignement Moyen)
  - O. MOUHOU BENTAHA (Professeur de l'Enseignement Moyen)
- Intitulé : Mon livre de Français (3ème année moyenne)
- Poids et dimensions : 455g. 28/20cm
- Nombre de pages : 189
- Types d'illustrations : En grande partie des photos en plus de portraits.

- Manuel de la 4AM :

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Années de la première publication : 2013</li><li>- Conceptrices :<ul style="list-style-type: none"><li>M.AYAD (Inspectrice de l'Education et de l'Enseignement Moyen)</li><li>S. HADJI AOUDIA (Professeur de l'Enseignement Moyen)</li><li>O. MOUHOU BENTAHA (Professeur de l'Enseignement Moyen)</li></ul></li><li>- Intitulé : Mon livre de Français (4ème Année Moyenne)</li><li>- Poids et dimensions : 480g. 28/20cm</li><li>- Nombre de pages : 189</li><li>- Types d'illustrations : Images et dessins, photos, schémas.</li></ul>
---	---

Les quatre manuels sont édités par le Ministère de l'Education Nationale, ils ont les mêmes dimensions et se rapprochent par rapport à la qualité du papier et celle des couleurs. Cependant, nous avons observé une petite amélioration d'une publication à l'autre. Ainsi nous trouvons que celui de la quatrième année est le plus lisible typographiquement par comparaison aux autres.

### 1.2.2. Contenus et structuration

L'enseignement/ apprentissage du français au cycle moyen se base sur des types de textes (explicatif, injonctif, descriptif, narratif et argumentatif) pour orienter les concepteurs du manuel et les enseignants dans leurs tâches respectives. Chaque manuel se charge d'explicitier les spécificités d'un type ou de plusieurs types précis et ce, dans le respect des directives du Ministère de l'Education selon lesquelles :

« Au terme du cycle fondamental, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, dans des situations de communication variées, l'élève est capable de comprendre/produire à l'oral et à l'écrit : des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de paroles, des textes relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif. » (Livre du professeur 2AM : P3)

Ainsi, chaque palier de l'enseignement moyen se base sur une typologie précise<sup>4</sup> pour structurer le programme qui lui est assigné et répartir les contenus choisis à cet effet :

- 1<sup>er</sup> palier (1AM): le manuel de la première année moyenne se base sur l'*explicatif* et l'*injonctif*. Autrement dit, les textes choisis à être enseignés pour ce palier appartiennent à ces deux types.
- Au 2<sup>ème</sup> palier (2AM/ 3AM), la narration occupe une place prépondérante :
  - Pour la 2AM, on use des textes littéraires à savoir les contes, les fables et les légendes (récits fictifs).
  - Pour la 3AM, c'est le fait divers- le récit de vie (biographie) – le récit historique (histoires réelles) qui sont exploités .
- Au 3<sup>ème</sup> palier (4AM), il a été dédié le type *argumentatif* dans la plupart des textes étudiés.

Tous les manuels s'inscrivent dans le cadre de l'approche par les compétences et :

« (...) dans l'approche par compétences, comme nouveau paradigme éducatif, on se réfère plutôt à la possibilité pour un apprenant de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources (savoirs/ savoir-faire/ savoir-être), en vue de résoudre une famille de situations<sup>5</sup>.» (Guide d'accompagnement du manuel de la 4AM : 6)

De ce fait, ces livres sont organisés selon une même démarche permettant la mise en place de compétences de manière graduelle à partir des acquis des élèves.

Dans chaque manuel, il y a trois projets. Chaque projet est subdivisé en deux ou trois séquences<sup>6</sup>. Celles-ci se répartissent en rubriques<sup>7</sup> ou activités.

---

<sup>4</sup>« La description n'est pas retenue comme type de texte à étudier mais elle est prise en charge durant les quatre années du cycle au services des autres types de textes. » (Programme de français de la 2<sup>e</sup> AM, 2010 : p8)

<sup>5</sup> On entend par famille de situations, un ensemble de situations de même nature et de même niveau de complexité, qui se rapportent toutes aux mêmes compétences.

<sup>6</sup> La séquence est l'ensemble des séances qui participent au même objectif d'apprentissage. (Document d'accompagnement du manuel de la 4AM : 38)

<sup>7</sup> Les mêmes rubriques peuvent avoir différentes appellations selon les manuels.

« Une séquence se structure de la façon suivante :

- 1- La compréhension de l'oral : Des supports sont proposés mais les enseignants peuvent en choisir d'autres plus adaptés au niveau de leur public.
- 2- La production de l'oral : Elle se fait à partir d'un support (dessin, photo, tableau, vignette de BD, ...) et d'un questionnaire.
- 3- La compréhension de l'écrit : Les activités proposées permettront à l'apprenant d'apprendre à construire progressivement le sens d'un texte en passant par quatre étapes :
  - J'observe et j'anticipe.
  - Je lis pour comprendre (compréhension globale)
  - Je relis pour mieux comprendre (compréhension détaillée)
  - Je retiens l'essentiel (synthèse)
- 4- Des outils pour dire, lire et écrire : L'étude de chaque point de langue s'appuie sur la lecture d'un corpus (généralement, un texte écrit).
- 5- Atelier d'écriture (...)
- 6- Evaluation-bilan (...)
- 7- Station-projet (...)
- 8- Lecture récréative (...) » (Guide du manuel de Français, 4<sup>ème</sup> année moyenne : 13)

Mis à part la contrainte typologique dans le choix des textes supports aux différentes activités, nous pouvons signaler aussi l'importance accordée aux thèmes d'actualités et d'intérêt général, porteurs de valeurs identitaires et en même temps universelles. On privilégie, d'après (le Livre du professeur 2AM : 15) « les grands thèmes qui motivent les adolescents et qui les inscrivent dans une ouverture sur le monde qui les entoure et où ils deviendront de plus en plus acteurs (...) »

Un bref examen des titres des supports écrits des quatre manuels nous révèle une présence très manifeste des auteurs étrangers (surtout français) mais aussi algériens ce qui traduit la tendance des concepteurs à avancer une idéologie peu marquée qui tend vers l'universalisme.

### **1.3. Le texte littéraire dans les manuels du Cycle Moyen**

Dans cette section, nous nous intéressons au texte littéraire et de son exploitation dans le champ de la pédagogie en général et dans les manuels de français du cycle moyen en Algérie en particulier. Mais avant cela, il nous faut expliciter ce que nous entendons par « texte littéraire », car la question du corpus littéraire et de son extension dépend de l'approche adoptée et de la valeur dominante au sein de cette approche dans le domaine de la

littérature. C'est une notion qui a évolué avec le temps. Essayer de définir ce que c'est qu'un texte littéraire n'est qu'une prise de position dans le champ :

Selon une perspective « ségrégationniste »<sup>8</sup> (BOURDIEU, GERVAIS) : « la littérature est un ensemble homogène et limité d'œuvres bien identifiées, qui correspond en gros au corpus des œuvres reconnues. » (J. L. DUFAYS- L. GEMENNE et D. LEDURE, 2005 :80) .Une œuvre littéraire est, donc, une création faisant partie de ce qu'on appelait jadis « *Les Belles Lettres* ».

Par contre, la perspective« intégrationniste» ou « relativiste » considère « la littérature dans sa sphère de production large et relève d'une conception extensive de la lecture.» Selon cette même approche : « la littérature intègre aussi bien les genres dits mineurs (écrits journalistiques, science-fiction, romans policiers, sentimentaux, érotiques...) ou non proprement textuels (chansons, bande dessinée, cinéma...) que les genres traditionnellement reconnus. » (Ibid. : 81)

Pour préciser ce que nous qualifions de texte littéraire employé comme support authentique au service de l'enseignement/apprentissage des langues, nous adhérons aux propos de J. L. DUFAYS- L. GEMENNE et D. LEDURE qui voient que « l'enseignement de la littérature se doit d'initier les élèves à la fois à la diversité des manifestations textuelles et à la (re)connaissance des textes qui fonctionnent dans la culture actuelle comme des références, des bases permettant de comprendre et d'interpréter les autres. » (ibid. : P81) C'est une vision médiane qui n'exclut pas les nouveautés stylistiques mais qui se méfie en même temps de la banalisation de ce qui est considéré comme littéraire.

### 1.3.1. Dimension didactique du texte littéraire

Le rôle que joue le texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est incontestable dans la mesure où la langue n'est plus enseignée, avec l'avènement de l'approche par compétences, seulement comme système de règles linguistiques mais aussi comme réservoir culturel. Et le texte littéraire est le meilleur moyen pour transmettre une langue riche de culture et d'imaginaire collectif. R. BARTHES, 1978, n'hésite pas à dire :

---

<sup>8</sup>C'est ce qu'on appelle aussi « La culture des héritiers », c'est une perspective qui a régnée du 18<sup>e</sup> siècle jusqu'aux années 1960.



« si, je ne sais par quel excès de socialisme ou de barbarie, toutes nos disciplines devraient être expulsées de l'enseignement sauf une, c'est la discipline littéraire qui devrait être sauvée, car toutes les sciences sont présentes dans le monument littéraire. »  
(R. BARTHES cité par J. L. DUFAYS- L. GEMENNE et D. LEDURE, 2005 : 129)

M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER partagent le même avis, selon eux,  
« la littérature c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu. Il faudrait probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes d'aujourd'hui. » M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER (1996 :138), cités par (NGUYEN BACH DUONG, 2010 :47)

En ce sens, on ne se pose plus la question : faut-il enseigner la littérature ou pas ? Mais on s'interroge plutôt sur les finalités et les corpus dédiés à cet enseignement. En fait, la littérature occupe une position privilégiée dans l'enseignement du français.

Pour H. BESSE le texte littéraire est vu comme un espace où se manifestent plusieurs faits constructifs de l'homme. Il stipule :

« Parce qu'en lui la langue travaille et est travaillée plus que dans tout autre texte, parce que sa facture lui assure une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de réception, parce qu'il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres, le texte littéraire nous paraît particulièrement approprié à la classe de français langue étrangère. » (H. BESSE(1991), cité par F.MIGEOT (2003 :20)

Le texte littéraire, parce qu'il est doté de diverses vertus pédagogiques, est le support par excellence qui répond aux attentes ambitieuses de l'école dont la mission est de contribuer fortement à la construction d'un citoyen universel :

« Les textes littéraires, même lorsqu'ils ne sont pas autrement définis, restent crédités de finalités spécifiques. Celles-ci oscillent entre visée éducative (développement de la personnalité globale de l'apprenant, y compris dans sa dimension psycho-active), visée patrimoniale (édifier une culture commune) et visée intellectuelle (aiguiser le sens critique par le recours à une pluralité de méthodes). » (J. L. DUFAYS- L. GEMENNE et D. LEDURE, 2005 : 42)

Le programme du français en Algérie encourage l'exploitation de ce genre de supports et incite les concepteurs à le valoriser. La section suivante met en relief le corpus de textes littéraires employés dans les manuels de français du cycle moyen en Algérie dans les rubriques consacrées à la lecture.

### 1.3.2. Présence du texte littéraire dans les manuels

Le système éducatif fonctionne en concordance avec le projet social. A l'époque post-indépendance, par exemple, et surtout après les réformes de 1971, l'école algérienne s'est renfermée en reniant tout ce qui est étranger. Elle voulait à tout prix mettre en valeur son patrimoine culturel, la preuve c'est qu'elle a tout arabisé.

Mais, on s'est rendu compte que ce n'est pas parce qu'on écarte l'*autre* qu'on se connaît mieux :

« Il n'est pas possible pour les élèves, de percevoir ce qui constitue leur propre environnement culturel sans terme de comparaison (...). Ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'autre que je puis percevoir ce qui fonde mes particularités culturelles. » (M. LITS, cité par M. MENACHE, 2010, d'après le Guide du professeur 2AM : 4)

De ce fait, l'éducation nationale a repensé ses finalités et redéfini ses axes d'action ce qui s'est traduit par diverses réformes de l'enseignement.

La Loi de l'Orientation sur l'Education Nationale (n° 08-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation : « L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle. » (Chap1.art2. cité dans le Guide du Professeur de la 2AM)

L'enseignement des langues étrangères fournit un accès rapide au monde extérieur. L'enjeu est de taille, le choix du support didactique est pertinent : quels types de supports linguistiques assurent la mise en place d'une plateforme universelle ouverte à l'interculturel ?

Le texte littéraire est l'un des médiateurs les plus importants dans la rencontre et la découverte de nouvelles civilisations. Le choc avec la langue cible déstabilise le lecteur/apprenant, il remet en cause ses connaissances préalables en le mettant dans une

situation de quête de ses repères. Il commence à chercher son « moi » dans cette altérité qui se présente à lui. Par exemple, il connaît le conte par le biais de sa langue maternelle, il a sa propre représentation de la fiction, il connaît *l'ogresse*, *les sultans*, *les sorcières* mais, les « *fées* » ne font pas forcément partie de son imaginaire, il va se remettre en question pour mieux se construire.

Quels supports privilégier pour l'étude du texte littéraire au cycle moyen en Algérie ? Pour répondre à cette question, nous avons opté par le traitement des titres disponibles dans les manuels pour l'enseignement/apprentissage de la lecture. (Voir ANNEXE 1)

C'est une analyse descriptive ayant pour but de déterminer la présence du texte littéraire parmi les supports textuels proposés dans les quatre manuels. Le corpus d'analyse se compose de tous les textes dédiés à la lecture dont l'objectif est de construire un sens à partir d'un document écrit.

Cette construction de sens peut être guidée par un questionnaire de compréhension accompagnant le texte en question pour inciter l'apprenant à relever quelques informations ou d'opérer des inférences preuves de sa compréhension. Dans ce cas, nous avons deux rubriques : une se présentant au début de chaque séquence intitulée « compréhension de l'écrit », l'autre située à la fin de la séquence ou du projet, portant comme titre « révision-bonus » dans le manuel de la 1AM et « Evaluation-bilan » dans ceux de la 3AM et 4AM.<sup>9</sup>

Tout de même, et toujours dans le cadre de la construction du sens à partir de l'écrit, nous pouvons citer des textes d'une longueur plus importante que celle des textes des deux rubriques précédentes mais, par contre, ils ne sont pas suivis de questions. Ces textes sont présentés à l'apprenant en vue d'une lecture de distraction d'où l'intitulé de la rubrique : « Plaisir de lire », dans le manuel de la 1AM, « lecture-plaisir » dans celui de la 2AM et « Lecture récréative » dans les deux manuels de la 3AM et la 4AM.

Nous tenons à signaler que nous avons écarté les textes exploités pour l'apprentissage exclusif du vocabulaire et de la grammaire ainsi que ceux utilisés comme supports dans le but de préparer l'élève à la production de l'écrit et bien sûr les textes des activités de l'oral.

Par ailleurs, nous n'avons pas inclus les textes des séquences passerelles des manuels de la 4AM et 3AM, ni ceux regroupés à la fin des manuels sous les titres : « Pages

---

<sup>9</sup> Cette rubrique n'existe pas dans le manuel de la 2AM.

récréatives » dans le manuel de la 1AM, « Mon pays, ma patrie » et « Textes longs à découvrir » dans le livre de la 2AM.

De ce fait, notre corpus d'analyse ne contient que les textes qui entrent en jeu dans une répartition didactique en projet.

Après la constitution du corpus, nous avons estimé l'ensemble des textes qui le composent pour compter le pourcentage des textes littéraires parmi la matière écrite consacrée à la compréhension écrite dans les manuels. Ce travail est fait, dans un premier temps, d'une façon générale, puis repris au sein de chaque rubrique à part.

Le tableau suivant donne une idée précise sur le nombre de textes en général et les textes littéraires par manuel et par rubrique :

Niveau d'enseignement	1AM	2AM	3AM	4AM
Textes littéraires et non littéraires en général	22	20	29	19
Textes littéraires en général	10	20	16	14
Textes de la rubrique compréhension de l'écrit en général	8	10	9	9
Textes littéraires de la rubrique compréhension de l'écrit	0	10	4	5
Textes de la rubrique lecture-plaisir en général	8	10	13	7
Textes littéraires de la rubrique lecture-plaisir	8	10	10	7
Textes de la rubrique évaluation-bilan en général	6	0	7	3
Textes littéraires de la rubrique évaluation-bilan	2	0	2	2

**Tableau 1: Supports textuels dans les différentes rubriques des manuels**

Le tableau ci-après présente les pourcentages du texte littéraire à partir des données du tableau précédent :

Niveau d'enseignement	1AM	2AM	3AM	4AM
Textes littéraires en général	45.45%	100%	55.17%	73.68%
Textes littéraires de la rubrique compréhension de l'écrit	0%	100%	44.44%	55.55%
Textes littéraires de la rubrique lecture-plaisir	100%	100%	76.92%	100%
Textes littéraires de la rubrique évaluation-bilan	33.33%	/	28.57%	66.66%

**Tableau2: Présence du texte littéraire, en pourcentages, dans les différentes rubriques des manuels**

Le manuel de la 2AM est le plus riche en textes littéraires par rapport aux autres manuels. Ce genre de texte narratif représente 100% des supports de lecture dans ce livre qui est consacré à l'étude du récit de fiction. Juste après vient le manuel de la 4AM avec 73,68%. Le texte littéraire est présent dans le livre de la 3AM à 55.17% et dans celui de la 1AM à 45%.

Par rapport aux différentes rubriques de lecture, en général, le texte littéraire occupe une place très importante dans la rubrique « lecture-plaisir » avec 92.10%. Dans l'activité « compréhension de l'écrit », on le trouve à 52.78%. Tandis que dans la rubrique « Evaluation-bilan » le texte littéraire n'est représenté qu'à 37.5% des textes proposés.

Des 60 textes littéraires faisant partie de notre corpus d'analyse descriptive, on a mentionné le nom de l'auteur pour 41 textes seulement, le reste des textes relève du patrimoine algérien ou universel ou tirés de sources officielles sans mention d'auteur. Quantitativement, les auteurs français sont les plus répertoriés, on en compte 27 pour seulement 12 auteurs algériens d'expression française et 2 auteurs d'expression anglaise dont les écrits ont été traduits sans indications concernant les traducteurs.

Nous avons pu déceler quelques modifications dans ces écrits. Dans les sections suivantes nous préciserons le concept de *l'adaptation* et sa relation avec les deux concepts de *lisibilité* et de *compréhension écrite*.

## 1.4. L'adaptation des textes en didactique du FLE

En didactique des langues, et suivant J-P. Cuq :

« les matériels d'enseignement et d'apprentissage sont dits adaptés lorsque, au moment de leur fabrication, donc préalablement à leur utilisation, sont prises en compte une ou plusieurs caractéristiques particulières de leurs futurs utilisateurs et de leur situation. »  
(J.P.CUQ, 2003 : 16)

Avec les approches communicatives, l'apprenant est au centre de l'apprentissage, on prend en compte sa langue maternelle, son niveau global, ses besoins réels, ..., pour concevoir un savoir à lui enseigner.

Ces facteurs interviennent dans toutes les étapes de la conception d'un manuel scolaire, notamment, au moment du choix des supports de compréhension écrite. L'approche par compétences préconise fortement l'exploitation de documents authentiques<sup>10</sup>, entre autres, ceux relevant de la littérature, par opposition aux documents fabriqués. Mais, nous constatons que ces textes dits authentiques dans les manuels ne sont pas à leur état brut, ils en diffèrent peu ou prou. Il y a eu intervention de la part des concepteurs, autrement dit une *didactisation* de l'objet littéraire qui consiste, selon J. P. CUQ, « à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. » (ibid. : 71), et c'est justement ce que nous appelons *adaptation des textes littéraires*. Le produit de telles opérations ne peut pas être qualifié de texte littéraire brut, ni de texte fabriqué, il est un document *didactisé*<sup>11</sup> d'origine littéraire.

Le niveau des apprenants auxquels sera destiné le texte en question est l'un des motifs pour lesquels s'effectue l'adaptation. L'accessibilité du texte support à la compréhension est un souci majeur du didacticien : « Les textes oraux ou écrits (...), à partir de documents authentiques (...) doivent être en relation avec les thèmes retenus et adaptés au niveau des élèves. » (D'après le Programme de français -3<sup>e</sup> Année Moyenne, 2011 :16).

Un texte accessible à l'apprenant est un texte plus ou moins lisible par celui-ci. Le concept de lisibilité joue un rôle primordial dans le processus d'adaptation. Le résultat de

---

<sup>10</sup>Un support authentique : « tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. » (J.-P. CUQ, 2003 : 29)

<sup>11</sup> « Par objet *didactisé*, j'entends un objet dont les éléments constitutifs ont une relation à l'enseignement et/ou à l'apprentissage. »(M.L. LUC MAISONNEUVE, 2010 :57)

cette lisibilité est ressentie sur le plan de la compréhension quand cette dernière est évaluée. Nous aurons donc une relation de cause à effet reliant les pôles suivants :

Adaptation → Lisibilité → Compréhension

Le concept de lisibilité et celui de compréhension seront développés davantage ci-après en rapport avec l'adaptation des textes littéraires.

#### **1.4.1. Le concept de la lisibilité dans le processus de l'adaptation**

Une des raisons principales qui poussent l'enseignant ou le concepteur du manuel à adapter un texte en le modifiant partiellement<sup>12</sup> est de rechercher sa lisibilité auprès des élèves qui vont le lire. Mais comment juger que le texte en question n'est pas suffisamment lisible pour vouloir l'adapter et comment s'assurer qu'il est devenu lisible après son adaptation ?

Connaître les difficultés d'un texte afin de l'adapter aux possibilités des lecteurs occupe les chercheurs depuis longtemps. Plusieurs formules de mesure de lisibilité ont été créées ou développées par de nombreux auteurs. Elles se basent sur des éléments de la langue comme la longueur des mots et des phrases, la rareté ou la fréquence d'utilisation des mots, leur catégorie grammaticale, la complexité ou la simplicité des phrases, leurs formes et leurs types, etc. Selon G. HENRY, (1975 :10), « le but général des recherches de lisibilité est d'apprendre à prédire et à contrôler la difficulté du langage écrit. »

D'après C. G. CHEBAT, C. PREFONTAINE, J. LECAVALLIER , et J.C. CHEBAT:

« Les formules de lisibilité les plus connues sont, pour le français, celle de Georges Henry (1975) et de De Landsheere (1963, 1973). Mais les formules de lisibilité qui ont inspiré ces auteurs européens sont toutes américaines. Pensons à celles de Lively et Pressey, 1923; Washburne et Vogel, 1926; Gray et Leary, 1935; Dale et Chall, 1948; Flesch, 1948; Gunning, 1952; Taylor, 1953; Chall, 1958; Fry, 1968 et 1977. » (C. G. CHEBAT, C. PREFONTAINE, J. LECAVALLIER et J.C. CHEBAT,1992 :n.p.)

G. De LENDSHEER (1964), et G. HENRY (1975) ont adapté au français des formules établies pour l'anglais. Le premier a adapté la formule anglo-saxonne «le langage simple» de R. FLESCH (1964), tout en exploitant la liste de vocabulaire de base de G.

---

<sup>12</sup>Nous tenons à préciser que dans le cadre de notre étude nous ne nous intéressons pas à l'adaptation totale d'un texte littéraire au point de le rendre une réécriture complète de celui-ci mais aux modifications effectuées sur quelques parties de ce texte de sorte que la majeure partie réfère au texte d'origine.

GOUGENHEIM et all (1964)<sup>13</sup>. Tandis que le second s'est appuyé sur le test de CLOSURE<sup>14</sup> à la suite de W.L. TAYLOR (1953).

G. HENRY, définit dans les termes suivants la lisibilité:

« La lisibilité d'un texte est le degré de difficulté éprouvé par un lecteur essayant de comprendre un texte sans s'attacher à la présentation matérielle du message, en particulier à la typographie, qui conditionne la difficulté du déchiffrement. » (G. HENRY, 1975 :9, cité par F.-M. GERARD, X. ROEGIERS, 2003 : 243)

Nous remarquons que ce chercheur définit la lisibilité en termes de difficultés en se limitant aux aspects linguistiques, contrairement à F. RICHAUDEAU, qui la définit en termes de degré de facilité :

« La lisibilité est l'aptitude d'un texte (généralement imprimé) à être lu rapidement, compris aisément, et bien mémorisé. Schématiquement, les facteurs de lisibilité relèvent de deux chapitres :

- La typographie, concernant elle-même deux parties : la composition, la mise en page ;
- L'écriture, analysable suivant deux rubriques : les mots, les assemblages de mots.» (F. RICHAUDEAU, cité par E. BEAUM, 1986 :132)

F. RICHAUDEAU, a ajouté l'aspect de la typographie aux études précédentes en distinguant la lisibilité linguistique de la lisibilité typographique comme il s'est intéressé par la suite aux études sur la mémoire. Il stipule qu' « un texte plus ou moins lisible est (...) assimilé à un texte plus ou moins retenu. » ( F. RICHAUDEAU , 1973 : 14)

A. CONQUET, (1974) a, quant à lui, introduit en France les moyens de mesure de la vitesse de lecture. Enfin, et en 1979, F. RICHAUDEAU, a élargi le nombre de facteurs de lisibilité en s'intéressant à la syntaxe, au style et même aux caractéristiques du lecteur.

Mais est-ce que ces formules sont facilement applicables dans le domaine de l'enseignement ?

---

<sup>13</sup>Le but d'une telle liste est de déterminer les termes fondamentaux d'une langue qui doivent être appris selon une progression définie. Ils ne permettent cependant pas d'appréhender le répertoire lexical de l'enfant et la façon dont se développe l'acquisition du vocabulaire aux différents âges. On considère que la liste de GOUGENHEIM est peu pédagogique.

<sup>14</sup>Le test de CLOSURE, (selon B.GROMER, M.WEISS, 1990 :136), mesure « la correspondance entre la langue du lecteur et celle du rédacteur. Il consiste à supprimer de façon aléatoire, un mot sur cinq d'un texte que les sujets doivent ensuite reconstituer. »



Dans le but de faciliter l'utilisation des mesures de lisibilité de textes, des logiciels informatisés ont été créés et mis à la disposition des personnes exerçant dans le corps de la pédagogie.

A titre d'exemple nous pouvons en citer deux, qui sont disponibles sur Internet, seulement pour donner une idée sur le sujet sans prétendre mener une recherche sur ces logiciels<sup>15</sup> :

- 1- *Scolarius* est un outil gratuit d'analyse de la lisibilité. Il analyse le niveau de difficulté d'un texte en fonction de la longueur des mots, des phrases et des paragraphes. *Scolarius* a été développé par *Influence Communication*. Pour élaborer *Scolarius*, trois critères d'analyse principaux ont été retenus dans sa mise au point, à savoir la longueur des mots, des phrases et des paragraphes. Nous partons donc de la prémisse voulant que plus les phrases et les mots sont longs, plus il est ardu de les lire et de les comprendre.
- 2- Le logiciel *Lisi* est utilisé depuis une dizaine d'années dans le cadre du Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture, et occasionnellement dans l'édition, pour évaluer la difficulté des textes. Ce logiciel a été élaboré il y a une quinzaine d'années par S. BRES et J. MESNAGER<sup>16</sup>. La principale évolution est que la mesure est informatisée. Après entrée du texte dans le logiciel, celui-ci produit son évaluation en une seconde. La différence de score *Lisi* correspond à une différence réelle de performance en compréhension<sup>17</sup>. Le coefficient de corrélation entre score *Lisi* et compréhension effective est de 0.86. La corrélation semble plus que fondée entre difficulté du texte narratif selon *Lisi* et les performances réelles de compréhension.

Néanmoins, nous constatons que ces logiciels ne prennent pas en compte les recherches récentes sur la lecture, en fait, ils ne se basent que sur des éléments très superficiels de la langue comme le lexique et la syntaxe. Leurs limites ont été exprimées mêmes par leurs créateurs qui insistent malgré tout sur l'efficacité de leur produit. J. MESNAGER, dans sa présentation du logiciel sur le site <http://jlisi.free.fr>, est totalement conscient que son outil, ne mesurant que la lisibilité linguistique, « passe à côté de l'essentiel »; *Lisi* « fondé sur un traitement informatique simple, ne prend pas en compte la polysémie ». Il poursuit : « le logiciel, qu'encore une fois j'avoue et revendique comme sommaire, ne prend pas en compte la grammaire de texte.»

---

<sup>15</sup>L'explication des principes et du fonctionnement des deux logiciels *Scolarius* et *Lisi* a été extraite de leurs pages d'accueil avec leurs propres propos dans les sites suivants : [scolarius@influencecommunication.ca](mailto:scolarius@influencecommunication.ca). et <http://jlisi.free.fr>

<sup>16</sup> Nous précisons.

<sup>17</sup> Le logiciel *Lisi* a été validé par un test d'évaluation de compréhension écrite des textes narratifs.

De ce fait, si ces logiciels, se basant sur les formules classiques de mesure de lisibilité, facilitent vivement l'application de ce genre d'outils, il ne demeure pas moins qu'ils sont très techniques et sont, à notre avis, loin de ce qui se fait dans le domaine de la compréhension. En plus de cela, nous n'avons pas rencontré des outils de mesure de lisibilité adaptés à un contexte spécifique tel que celui de l'école algérienne dans lequel la langue maternelle des apprenants est différente de la langue des textes dont on veut mesurer la lisibilité. Est-ce que ces outils, classiques ou informatiques, sont bénéfiques pour les concepteurs des manuels scolaires en Algérie ? Nous ne le pensons pas. Mais malgré tout, et comme l'affirme B.GROMER et M. WEISS, « ces recherches ont cependant le mérite d'attirer l'attention sur les facteurs de facilitation et de complexification des textes(...) » (B.GROMER et M. WEISS, 1990 : 74)

Selon les recherches de W. KINTSCH et J.R. MILLER, 1984 (Université du Colorado), cité par B.GROMER et M. WEISS (1990), qui sont issues de la psychologie cognitive, la lisibilité n'est pas superficielle et ne se limite pas en une formule facilement applicable. Ils préconisent « une autre approche qui considère la lisibilité comme le résultat d'une interaction entre le texte et le lecteur. » (ibid. :77)

Certes, c'est plus complexe et moins pratique, mais ne serait-ce que dans le but de donner une idée, un ensemble d'hypothèses sur les phases de traitement de textes ce qui permettra au pédagogue d'émettre quelques suggestions à partir de sa conception des difficultés de lecture, nous tendons vers une conception de lisibilité sans formules mais avec une très grande conscience professionnelle et à travers des enquêtes de terrains de longue haleine.

Dans ce mémoire nous nous intéressons à la conception des auteurs des manuels scolaires du cycle moyen par rapport aux facteurs assurant la lisibilité des textes d'expression française dans un contexte bien précis qui est celui de l'Algérie. Nous souhaitons comprendre de quelle manière ils ont effectué l'adaptation des textes dans le but de les proposer aux élèves avec plus ou moins de lisibilité.

### 1.4.2. La relation entre adaptation et compréhension des textes

La lisibilité recherchée par l'adaptation des textes peut être mesurée effectivement par l'évaluation de la compétence de compréhension écrite auprès des lecteurs auxquels seront destinés ces textes adaptés.

En revanche, pour évaluer cette compétence, il faut d'abord la définir. L'objectif de cette section est de préciser le concept de la compréhension des textes littéraires tout en le mettant en rapport avec celui de l'adaptation.

La conception de la compréhension écrite a évolué avec l'évolution des théories sur le texte et sur les méthodes de l'enseignement de la lecture, notamment celles de la lecture des textes littéraires.

D'après J.-L. DU FAYS, L. GEMMENE et D. LE DURE, (2005 :20), avant 1880, en France, « lire, consistait à retrouver dans les textes l'illustration des lois de la syntaxe, du bien écrire », Ensuite, entre 1880 et 1941, la lecture a été considérée comme moyen d'émancipation et son enseignement tâche à susciter « l'émotion » devant l'harmonie des mots et l'éclat des images. Jusqu'à la fin des années 1970, le texte a été vu comme un objet déjà-là renfermant un sens canonique et définitif.

En fait, selon la méthode traditionnelle, où l'enseignement de la lecture repose surtout sur des extraits de littérature, le texte littéraire a été vu « *comme un monument culturel intouchable* » pour reprendre les termes de E. RIQUOIS, (2010 : 249). L'objectif derrière la lecture d'un extrait d'œuvre littéraire était d'en tirer « sa vérité ». Dans une telle conception, l'adaptation de quelques fragments du texte est inadmissible.

Aujourd'hui, on sait que le sens est une construction du lecteur et non une entité cachée derrière les lignes. Pour que le sens soit construit par le lecteur dans de bonnes conditions, celui-ci doit combiner deux sources d'informations : ses connaissances antérieures concernant le sujet du texte, la matérialité du support, la situation d'utilisation du texte... Toutes choses appelées par F. SMITH, (1987), cité par B. GROMER, et M. WEISS, (1990 : 19) « *informations non visuelles* », en plus des éléments tirés du texte « *l'information visuelle* ».

Selon la célèbre formule de F. SMITH, cité par A. BENTOLILA, (1976 : 57), lire, c'est « *apporter une signification à...* » et non « *tirer une signification de...* ».

En ce sens, M. BOUHEND regroupe quatre points essentiels en tant que principes dans cette nouvelle perspective :

- « Le sens n'est pas ce que son auteur voulait dire mais plutôt ce que l'œuvre veut dire pour différents lecteurs.
- Ce sens dépasse souvent l'auteur lui-même.
- Chaque nouvelle interprétation fera désormais partie de la tradition littéraire comme elle change au fil du temps.
- Il n'y a sans doute pas d'interprétation exacte. » (M. BOUHEND, 2004 : 42)

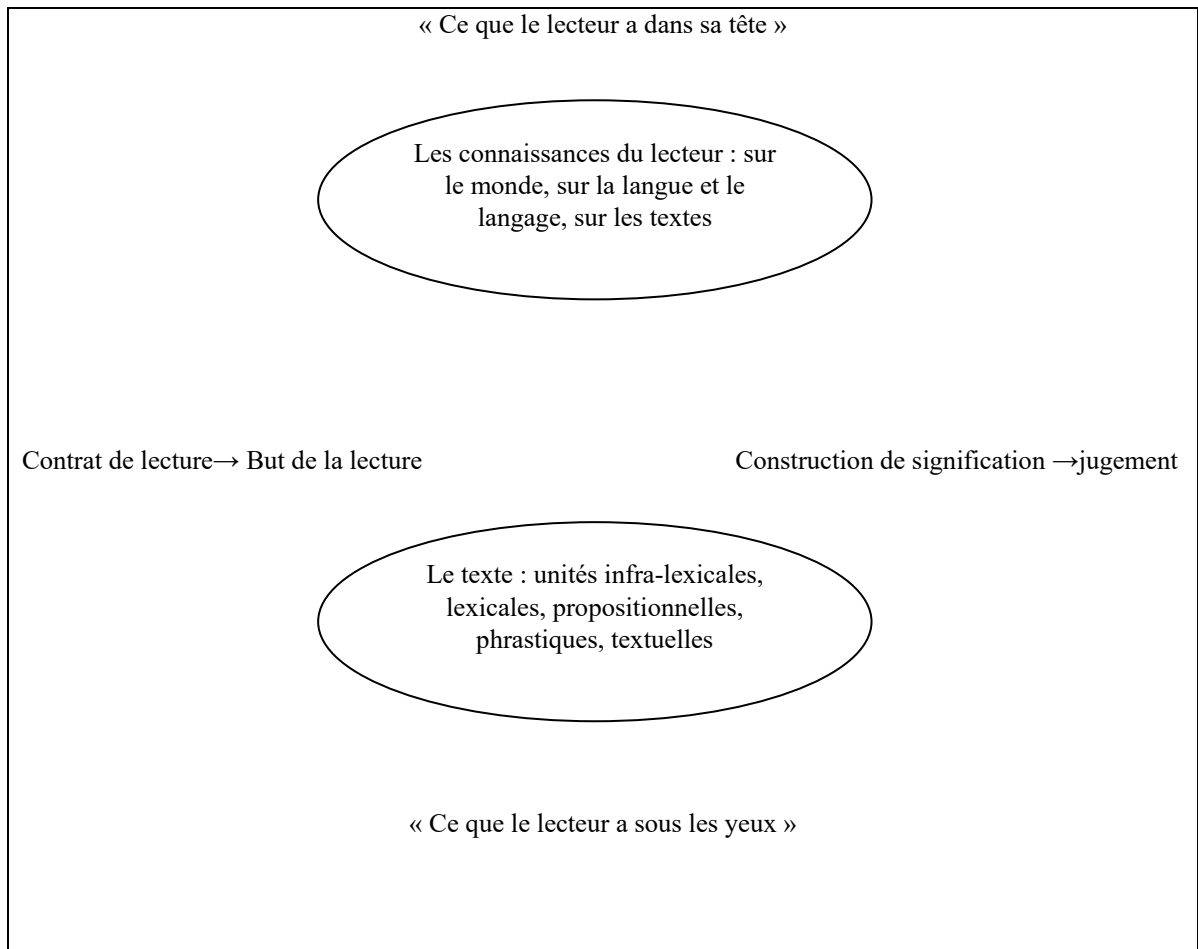
Le processus de la construction du sens passe par plusieurs étapes que M. FAYOL évoque sommairement dans l'action du lecteur qui doit « à la fois percevoir et traiter les informations nouvelles et mettre celles-ci en relation avec la représentation mentale déjà construite de manière à assurer la continuité de l'élaboration du modèle mental. » M. FAYOL (2003 : n.p.)

Selon lui, « les traitements mis en œuvre pour comprendre un texte concernent donc à la fois les éléments linguistiques et les concepts et relations que ceux-ci évoquent. » ( *ibid.*)

Il rejoint R. GOIGOUX qui définit la lecture comme une construction de significations :

« (...) elle est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. Les connaissances du lecteur conduisent celui-ci à développer un horizon d'attente vis-à-vis du texte, selon le contexte de lecture. L'activité de lecture aboutit à un retour personnel sur le contrat de lecture initial et à un travail interprétatif, autrement dit, au sens large, à l'élaboration d'un jugement. » (R. GOIGOUX , 2010 :53)

R. GOIGOUX explicite cette définition dans le schéma ci-après :



**FIGURE 1 : Une définition de la lecture par R. GOIGOUX, (2010 : 53)**

C'est-à dire que la compréhension du texte repose sur deux éléments qui interagissent simultanément, à savoir, le texte en tant que matérialité et le lecteur avec toutes les compétences dont il dispose pour aborder ce produit, ces deux éléments renvoient aux deux composantes intervenant dans le processus de la lecture expliquées par M. FAYOL dans ce qui suit :

« Les travaux conduits au cours des deux dernières décennies ont mis en évidence que deux composantes sont impliquées dans l'apprentissage de la maîtrise de la lecture. La première a trait au traitement perceptif et linguistique du texte. La deuxième concerne les processus généraux de compréhension, d'interprétation et de mise en relation des phrases successives, d'intégration de l'ensemble des informations dans une représentation cohérente unique. La lecture constitue en quelques sortes une double tâche en ce qu'elle

intègre le traitement de deux composantes qui se situent à la fois en complémentarité et en compétition. » (M. FAYOL, 2003 : n.p.)

Selon cet auteur intéressé par l'amélioration de l'apprentissage de la lecture dans un cadre scolaire, deux voies sont envisageables : la première est de travailler sur le code, la deuxième est d'aider l'élève à développer les stratégies qu'il déploie au moment de sa lecture.

Dans l'optique de notre problématique, nous trouvons que la composante qui se prête à une amélioration à travers l'adaptation est celle concernée par le côté matériel du texte, c'est à dire sa forme. Ce qui veut dire que nous sommes consciente dès le départ que l'adaptation ne peut que réduire le coût attentionnel sur le code et si elle n'est pas accompagnée d'un enseignement sérieux visant l'amélioration des stratégies efficaces pour la construction de sens, elle ne peut aboutir à des conclusions définitives à propos de l'évaluation de la compréhension écrite que nous allons effectuer dans cette étude.

Nous avons inventorié, plus ou moins exhaustivement, les notions-clés qui nous aiderons à mener, en connaissance de cause et en toute clarté, notre travail de recherche. Nous avons essayé, dans les différentes sections développées, de saisir et de comprendre les raisons qui incitent les concepteurs à aller au processus d'adaptation et d'identifier les contraintes qui peuvent survenir et influencer ce processus. Pour cela nous avons utilisé des moyens documentaires auxquels nous avons eu accès. Nous nous excusons pour toutes omissions ou méconnaissances de sources à potentiel informatif avéré non exploitées dans ce travail.

# CHAPITRE 2

---

## **Cadre méthodologique**

Dans le but de mener une étude sur *l'adaptation des textes littéraires dans les manuels scolaires du cycle moyen*, nous avons scindé notre problématique en trois questions de recherche. Pour chacune des questions, une hypothèse a été proposée et, afin de vérifier nos suggestions, nous avons envisagé des outils méthodologiques reposant sur les acquis théoriques du chapitre précédent et permettant une récolte de données consistantes pour donner quelques éléments de réponse à notre problématique.

Le tableau ci-dessous résume notre raisonnement en montrant la relation entre nos questions de recherche, nos hypothèses et le cadre méthodologique que nous avons envisagé pour atteindre notre objectif :

Questions de recherche	Hypothèses	Outils de vérification des hypothèses
1- Sur quel(s) point(s) ont portées les modifications sur les textes littéraires des manuels du cycle moyen et quels sont les procédés employés lors de l'adaptation ?	- Nous supposons que les transformations portent surtout sur la longueur du texte et sur son lexique.	- Analyse linguistique de plusieurs textes littéraires.
2- Pour quelle(s) raison(s) a-t-on modifié ces textes littéraires ?	- Pour améliorer leur lisibilité par rapport au niveau des apprenants.	- Entretien avec les concepteurs des manuels.
3- Après avoir été modifiés partiellement, les textes littéraires des manuels sont-ils devenus plus lisibles pour les apprenants ?	- Nous pensons que ces modifications ont porté plutôt atteinte au sens du texte sans pour autant assurer sa lisibilité pour la majorité des élèves.	- Tests de compréhension - Tests de vocabulaire

**TABLEAU 3: Cadre méthodologique de la recherche**



## **2.1. L'analyse linguistique du corpus de textes : une démarche descriptive et comparative**

### **2.1.1. Objectif de l'analyse**

Dans le but de renforcer notre constat de départ, selon lequel plusieurs modifications ont été effectuées sur les textes littéraires choisis comme supports à la compréhension écrite, et en vue de cerner la nature de ces modifications, nous avons décidé d'analyser le contenu linguistique de la version adaptée du manuel en le comparant avec celui de la version authentique du texte en question. Nous visons par cette analyse, d'une part, à objectiver notre constat et, d'autre part, à le cerner davantage en identifiant de façon précise les points qui ont fait l'objet de modifications.

Nous avons supposé que ces opérations d'adaptation touchent surtout le lexique et la longueur des phrases en les simplifiant. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons constitué un corpus de quelques textes étudiés dans le cycle moyen et nous l'avons soumis à une analyse linguistique.

### **2.1.2. Constitution du corpus de textes**

Nous avons commencé par recenser tous les textes littéraires existant dans les quatre manuels de français du cycle moyen et qui sont destinés à la compréhension écrite. (Voir ANNEXE 1)

Nous remarquons à travers le tableau de cette annexe que le manuel qui contient le plus grand nombre de textes littéraires est celui de la 2AM. En fait, ce niveau du cycle moyen est réservé à l'enseignement du texte narratif fictif dans ses trois genres (le conte, la fable et la légende), c'est pourquoi nous y trouvons plus de textes littéraires par rapport aux autres manuels.

Après avoir recensé tous les textes littéraires des quatre manuels, nous avons recherché les versions authentiques de ces extraits. Nous avons privilégié dans la mesure du possible la version en papier, mais dans les cas d'indisponibilité nous avons été contraints d'utiliser internet. Afin d'éviter les erreurs, nous avons pris nos précautions en consultant plusieurs sites et en procédant à des recoupements des sources avant d'utiliser ces textes.

La récolte du corpus n'a pas été facile. A vrai dire, on ne dispose pas d'un choix varié dans nos librairies même dans celles des grandes villes, souvent les livres ne sont pas réédités. Nous avons aussi consulté les bibliothèques de notre université, celle de la Maison des Jeunes, de l'Institut Français de Tlemcen et d'autres espaces culturels dans l'espoir de rassembler le maximum de versions authentiques.

Après une quête de longue haleine, nous avons pu avoir à notre disposition une vingtaine de textes originaux de littérature d'expression française utilisés dans nos collèges. (Voir ANNEXE 2)

En tout, nous avons pu regrouper environ 65.71% du corpus existant dans les quatre manuels du cycle moyen en termes de textes littéraires. Des textes de longueurs différentes, pouvant aller d'un petit passage descriptif, de 80 mots par exemple, à une œuvre entière, proposée dans le manuel en plusieurs extraits. Des textes de genres et de formes littéraires différents (le conte, la fable, la légende, l'essai, la poésie, le roman, la lettre, l'autobiographie...) et destinés à des élèves de différents paliers du cycle moyen.

### 2.1.3. Méthode d'analyse comparative

Notre démarche est comparative dans la mesure où elle met face à face deux versions d'un même texte (version de l'œuvre originale et version du manuel) par le biais d'un tableau à deux colonnes dans le but de déceler les différences linguistiques, quand elles existent, en les soulignant d'abord puis en les regroupant par catégories<sup>18</sup> en se basant sur des caractéristiques communes. C'est-à-dire que nous avons procédé en deux étapes, la première consiste à examiner les extraits en les filtrant mot-à-mot pour localiser les transformations ; la deuxième consiste à trouver des liens entre ces transformations de sorte à les classer selon leur nature et selon le procédé utilisé par les concepteurs du manuel au moment de l'opération d'adaptation sur le texte en question.

Afin de faciliter la lecture de notre travail, et que le lecteur puisse nous suivre aisément dans cette tâche minutieuse de catégorisation des procédés d'adaptation, nous avons utilisé des couleurs différentes pour distinguer entre les différentes techniques mises en jeu.

---

<sup>18</sup>« On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » selon M. BLAIS et S. MARTINEAU (2006 : 4)

Dans le prochain chapitre, nous présentons les résultats de cette analyse pour chaque extrait afin d'arriver à une synthèse quant à la nature et à la fréquence des adaptations utilisées par les concepteurs sur les textes littéraires proposés comme support à la lecture dans les manuels de français du cycle moyen ; ce qui inscrit notre démarche dans une approche essentiellement descriptive des faits.

Ainsi, nous avons procédé en fin de compte à une comparaison par induction en ce sens où nous sommes partie des exemples à la généralisation. Selon M. BLAIS et S. MARTINEAU (2006 :4), « l'induction est définie comme un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général ».

## 2.2. L'entretien avec des concepteurs de manuels

### 2.2.1. Préparation préalable de l'entretien

- Nos enquêtés

Il s'agit des conceptrice(s) des manuels de la 3AM et de la 4AM :

- Mme Oum Elkhir AYAD HAMRAOUI, Inspectrice de Français, Ministère de l'Education et de l'Enseignement Moyen
- Mme Saliha HADJI AOUDIA, Professeure de l'Enseignement Moyen
- Mme Ourida MUHOUB BENTAHA, Professeure de l'Enseignement Moyen

- Sujet principal de l'entretien :

L'adaptation des textes littéraires dans les manuels de français du cycle moyen.

- Objectif de l'entretien :

Notre objectif est d'obtenir des éléments de réponses aux questions concernant le choix des textes-supports proposés dans les manuels de français du cycle moyen, l'adaptation de ces textes et le but recherché par cette adaptation.

- Points abordés durant l'entretien :

- Le choix des textes littéraires proposés dans les manuels.
- L'adaptation de ces textes (Comment ? Pourquoi?)
- L'apport de cette adaptation
- L'impact négatif de l'adaptation

- Date et lieu prévus pour la rencontre : L'après-midi du mercredi 20 mai 2015 au lycée Omar RACIM (Alger-Centre), au bureau de M<sup>me</sup> l'inspectrice Oum Elkhir AYAD

- Mode d'accès aux interviewées : direct par un entretien semi directif<sup>19</sup>.
- Choix de l'entretien semi directif: Nous avons choisi l'entretien semi-directif parce qu'il permet d'obtenir des informations précises sur le thème de notre recherche comme il garantit d'aborder pratiquement toutes les questions qui nous intéressent.
- Outils d'enregistrement :
  - Un téléphone portable (Galaxy 5) - Un micro-portable (Acer)
- Guide d'entretien (Voir ANNEXE 3)

### 2.2.2. Réalisation de l'entretien, une expérience marquante

Le mercredi 20 mai 2015, nous nous sommes rendus à Alger, par voiture, mon père, mon frère et moi. Nous avons pris le départ de Remchi à 5 heures du matin. Ciel voilé, climat agréable. Nous sommes arrivés à Alger vers 11 heures 30 minutes ; nous étions devant le lycée Omar RACIM, vers 13 heures. J'ai alors téléphoné à M<sup>me</sup> AYAD pour lui annoncer mon arrivée. Elle m'a invitée à la rejoindre dans son bureau au premier étage du bloc pédagogique. Je m'y suis rendue. Dans son bureau, elle était en compagnie des deux autres membres de l'équipe de conception : M<sup>me</sup> Ourida MOUHOUB BENTAHA, professeure retraitée de français, et M<sup>me</sup> Saliha HADJI AOUDIA, professeure de l'enseignement moyen et de Mme Fatéma BOUSMAHA, professeure de français et présidente du CNEFA qui a participé au débat mais qui ne fait pas partie de l'équipe de conception. Elles ont été très accueillantes. Après les présentations, je leur ai expliqué l'objectif de mon travail. Le sujet les a intéressées, elles l'ont trouvé très pertinent.

Cependant, elles furent un peu réticentes à propos de l'enregistrement. J'ai proposé d'appliquer l'anonymat, mais elles répondirent « non, on assume notre responsabilité. ». Elles ont demandé à prendre connaissance des questions et ont débattu entre elles du sujet avant l'enregistrement. J'étais tellement contente de voir ces dames prendre ma problématique avec tellement de sérieux. J'intervenais de temps à autre pour leur rappeler l'objectif principal de l'entretien de peur que l'on perde beaucoup de temps dans des sujets qui s'éloignent de ce dernier. Ce premier débat a pris environ 40 minutes. Une fois qu'elles étaient prêtes, nous

---

<sup>19</sup> « L'entretien semi-directif est une technique d'enquête qualitative fréquemment utilisée dans les recherches en sciences humaines et sociales. Il permet d'orienter en partie le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis au préalable par les enquêteurs et consignés dans un guide d'entretien. »(Wikipédia, consulté en mai 2015)

avons commencé l'enregistrement. Ce n'était pas aussi facile que je l'imaginai. J'ai oublié toutes les belles tournures que j'avais préparées et les introductions pertinentes qui devaient précéder mes questions. J'étais un peu stressée. Nous avons dû recommencer après 5 minutes. J'ai entamé le deuxième enregistrement par une question directe, je n'avais pas le choix. J'avais peur que la fatigue ne prenne place. Heureusement, j'ai pu obtenir des réponses à mes questions qui convergeaient plus ou moins avec les hypothèses que j'ai formulées pour chacune d'elles. J'ai découvert des choses aussi.

Je raconte tout cela à la manière d'un récit car cette expérience me tient à cœur. C'était une véritable aventure pour moi, moi qui débute dans le domaine de la recherche, dans l'élaboration d'un entretien, mon premier entretien.

J'ai appris beaucoup de choses sur le plan technique, organisationnel, méthodologique mais aussi sur le plan relationnel et moral.

## 2.3. Tests de compréhension et de vocabulaire

### 2.3.1. Tests de compréhension

Alors que l'analyse linguistique, rappelons-le, a pour but d'identifier dans notre corpus de textes les types de modifications apportées, les tests de compréhension que nous présentons ici ont pour objectif de répondre à la question suivante : après avoir adapté les textes littéraires en les modifiant partiellement, est-ce qu'ils sont devenus plus accessibles pour la majorité des apprenants ?

En effet, les modifications apportées aux textes littéraires des manuels de français du cycle moyen sont censées être un facteur facilitant la compréhension des extraits authentiques et encourageant la lecture de la littérature universelle conformément aux directives de la tutelle exprimées comme suit dans le Programme de Français de la 3AM (2011 : 16) : « Les textes oraux ou écrits (d'une longueur d'environ 150 mots), à partir de documents authentiques (...) doivent être en relation avec les thèmes retenus et **adaptés au niveau des élèves.** » (c'est nous qui soulignons)

Nous consacrerons la troisième partie du deuxième chapitre à la mise en œuvre de quelques tests dits de compréhension qui s'appuient sur l'évaluation de la compétence de lecture à partir d'un corpus de textes littéraires choisis à cet effet, des quatre manuels de français.

### 2.3.1.1. Objectif des tests

Nous allons réexaminer l'efficacité de l'adaptation des textes littéraires présents dans les manuels dans le but de vérifier si elle améliore effectivement la lecture des élèves. Est-ce que en proposant aux apprenants la lecture du texte original on observerait le même effet sur le plan de la compréhension ?

Pour répondre à cette question, il est utile de comparer le degré de compréhension des deux versions du même texte, la version originale et la version adaptée. Pour cela nous avons réalisé des tests de compréhension afin d'évaluer la compréhension dans ces deux cas de figure.

Le principe dans l'élaboration de ces tests repose sur une démarche comparative dans le but de mesurer *la lisibilité linguistique*<sup>20</sup> des textes en question, tantôt sous leur forme originale et tantôt sous leur forme *retouchée*. Ceci consiste à tenter de découvrir quelle est la version qui favorise le mieux la compréhension en s'appuyant sur un ensemble de questions et/ou de consignes. Comme exemple, nous demandons à un groupe d'élèves, de répondre à des questions en lisant le texte adapté et à un autre groupe de répondre aux mêmes questions en lisant le texte authentique. Nous comparons, ensuite, les résultats obtenus par les deux groupes et nous les interprétons. Cette analyse nous permet de fonder une décision concernant le phénomène d'adaptation des textes.

Dans cet esprit, nous avons constitué un ensemble de textes choisis par rapport au nombre et à la qualité des modifications de manière à ce qu'ils représentent, plus ou moins, la totalité des textes littéraires des manuels. Il a fallu faire une sélection qualitative en tenant compte de plusieurs paramètres tels que l'origine des auteurs, les thèmes abordés, le genre, la forme, le style du texte, etc.

On trouvera ci-après plus de détails sur le corpus des textes/supports, sur le contenu des épreuves en question, sur le profil du public participant ainsi que sur le contexte qui a conditionné l'exécution des tests. Enfin, nous expliquerons la démarche que nous envisageons d'adopter dans l'analyse des données.

---

<sup>20</sup>Par opposition à la lisibilité typographique et topographique, la lisibilité linguistique s'intéresse uniquement au rapport existant entre le signifiant linguistique et son signifié.

### 2.3.1.2. Construction de nos outils d'évaluation

#### a. Le corpus de textes

Nous avons proposé aux élèves des quatre niveaux un ou deux textes à lire<sup>21</sup>. Les textes ont été puisés dans les rubriques destinées à la lecture des manuels scolaires. Les extraits des textes littéraires servant comme supports à l'apprentissage de la langue ne sont pas pris en considération.

Le choix porte surtout sur des textes intéressants du point de vue des modifications qu'ils contiennent et dont la version originale est à notre portée, parce qu'il faut dire que nous avons eu du mal à nous procurer certains textes authentiques.

Le tableau suivant présente, par niveau, les textes-supports utilisés dans le cadre des tests de compréhension :

N°T	Niveau	Titre du texte dans le manuel	Auteur	Titre de l'œuvre originale
Test 1	1AM	Souvenirs d'enfance	S. DE BEAUVOIR	<i>Mémoires d'une jeune fille rangée</i> (1958)
Test 2	1AM	Le petit prince et le renard	A. DE SAINT-EXUPERY	<i>Le Petit prince</i> (1994)
Test 3	2AM	L'ours et les deux compagnons	ESOPE	<i>L'Ours et les Deux Compagnons</i>
Test 4	2AM	Le chant du rossignole	S.-G. COLETTE	<i>Les Vrilles de la Vigne</i> (1908)
Test 5	3AM	Travail d'artiste	M. FERAOUN	<i>Le Fils du Pauvre</i> , (1954)
Test 6	3AM	Mondo	J.-M. G. LE CLEZIO	<i>Mondo et Autres Histoires</i> (1978)

<sup>21</sup>Deux textes pour les élèves de la 1AM, ceux de la 2AM et de la 3AM et un texte pour les élèves de la 4AM.

Test 7	4AM	Texte non titré	Gilbert SINOÛÉ	<i>A mon fils à l'aube du troisième millénaire,</i> (2000)
--------	-----	-----------------	----------------	---

TABLEAU 4 : Corpus de textes-soutiens aux tests de compréhension

Ce tableau comporte sept textes de type narratif relevant de la littérature d'expression française pour sept tests d'évaluation écrite :

Pour les élèves de la 1AM, nous avons proposé d'évaluer la compréhension de deux extraits tirés des œuvres littéraires : « *Mémoires d'une jeune fille rangée* », un roman autobiographique de Simone DE BEAUVOIR et un conte fantastique « *Le Petit prince* » de SAINT-EXUPÉRY. Les deux écrits émanent d'écrivains français de la même époque. Le style d'écriture est simple et la longueur est moyenne dans les deux textes. Le monde enfantin y est présent bien que ces ouvrages n'ont pas été conçus spécialement pour les enfants.

On a donné, dans le livre scolaire, le titre de « *Souvenirs d'enfance* » pour l'extrait autobiographique de « *Mémoires d'une jeune fille rangée* » après avoir supprimé quelques courts fragments, c'est le seul type de modification décelé : modification par *suppression*. On lit dans cet extrait une description figée de quelques photos d'un album d'enfance, moyen permettant le retour en arrière.

Tandis que l'extrait de SAINT-EXUPÉRY dont le titre, dans le manuel, est « *Le Petit prince et le renard* » raconte une rencontre entre un petit prince venant d'une « autre planète » pour chercher une fleur et un renard incarnant la sagesse. Le renard enseignera à son élève (le petit prince) le secret de l'amitié. Ce bel extrait de la plus belle œuvre de SAINT-EXUPÉRY, traduite dans plus de 250 langues, a été adapté par *substitution*, par *reformulation*, par *ajout*<sup>22</sup> et même par *suppression*.

Quant aux élèves de la 2AM, ils ont été soumis à deux tests de compréhension. Le premier porte sur une fable de l'auteur grec ESOPE « *L'Ours et les Deux Compagnons* », le second sur un extrait de « *Les Vrilles de la vigne* » de la femme de lettre française S.-G. COLETTE, intitulé « *Le chant du rossignol* ».

<sup>22</sup>Ces différents types d'adaptation que nous avons découverts grâce à l'analyse linguistique vont être définis dans le troisième chapitre, plus exactement dans la section (3.2. Acquis de l'analyse linguistique, p.93)



L'extrait de COLETTE raconte une légende dont le personnage principal est un oiseau naïf, dont la naïveté lui a presque été fatale. Ce texte a connu deux types de modifications : modification par *substitution* et modification par *suppression*. La fable d'ESOPE, quant à elle, a subi des transformations par *substitution*, par *suppression* et par *reformulation*. C'est une fable qui nous enseigne que les vrais amis sont ceux qui nous restent fidèles dans les moments difficiles.

Deux textes ont été choisis pour les élèves de la 3AM: un extrait intitulé « *Mondo* » de l'auteur J.M.G. LE CLEZIO, tiré de son œuvre « *Mondo et autres histoires* » et un extrait intitulé « *Un travail d'artiste* » du roman de M. FERAOUN, « *Le Fils du pauvre* ».

Dans les deux extraits, le personnage principal est un enfant alors que les thèmes traités sont différents : l'extrait « *Mondo* » est le portrait d'un étranger dont on ignore les origines, arrivant mystérieusement dans une ville. C'est un texte qui a été adapté suite à des opérations de transformation par *ajout*, par *substitution* mais surtout par *suppression*.

« *Un travail d'artiste* », accompagné de deux illustrations, a été considérablement modifié par *compression* par *suppression*, par un nombre important de *substitutions* ainsi que par *ajout*. On y assiste à une scène de travail de poterie où l'enfant-narrateur nous rapporte les différentes étapes de cette œuvre façonnée par ses deux tantes dans les détails.

Enfin, l'extrait du livre de G. SINOUE « *À mon fils à l'aube du troisième millénaire* », proposé à la lecture aux élèves de la 4AM fait l'objet de notre septième et dernier test de compréhension. Il s'agit d'un ensemble de conseils qu'adresse un père à son fils pour le mettre en garde contre le danger de la drogue. Quelques fragments de ce texte ont été *reformulés*, d'autres *supprimés*. On a *substitué* quelques mots par d'autres dans certains cas, ou *ajouté* des expressions dans d'autres situations. Il y a eu *réorganisation* d'éléments textuels aussi. C'est le texte le plus riche en types de modification par rapport aux supports textuels des tests précédents.

Les textes dont nous allons mesurer la lisibilité à travers l'examen de la compréhension présentent un éventail diversifié de genres, d'époques et de cultures. Nous y trouvons le conte la légende, le roman, la fable et l'essai. Ils invitent à la découverte de l'autre à travers le contact avec différentes cultures transmises par des auteurs de différentes provenances. Relevant tous de la littérature d'expression française, ces textes traitent une variété de thèmes comme ceux du travail artisanal, de l'amitié, des fléaux sociaux, du

merveilleux, ... Ainsi, nous pouvons dire que notre corpus est représentatif dans la mesure où il reflète le caractère pluriel et riche du contenu des quatre manuels de français du collège en termes de diversité thématique, culturelle et stylistique.

Nous présenterons, dans ANNEXE 4, les textes en question sous leurs deux versions, adaptée et authentique, avec un bref aperçu sur les auteurs et sur les œuvres d'origine.

## **b. Contenu des tests**

Après la sélection des textes qui nous ont servi de supports de compréhension à notre évaluation, nous sommes passée à l'élaboration des questions qui nous permettent de vérifier la compréhension du texte par l'apprenant (Voir ANNEXE 5).

Dans ce qui suit, nous évoquerons la nature et le type de ces questions tout en justifiant leur choix. Nous aborderons, également, les facteurs facilitateurs de la lecture dans le cadre de nos tests de compréhension, notamment, le para-texte et la qualité de l'écrit en termes de typographie et de topographie.

- Nature ou type des questions

Nous avons choisi de bâtir notre évaluation sur un ensemble de questions conçues de manières à interpeller les passages du texte qui ont fait l'objet d'une adaptation. Car, notre objectif derrière ces tests est d'examiner l'efficacité de l'adaptation par rapport à la compréhension écrite. Ceci dit, nous avons posé, parfois, des questions non liées aux parties adaptées pour des raisons que nous expliquerons plus loin dans ce chapitre.

Poser des questions pour mesurer l'assimilation d'un texte ou d'un fragment de texte n'est pas une mince affaire. Quelles questions pourraient vraiment transformer la capacité de compréhension écrite en performance évaluable ? Ces questions vont jouer un double rôle : non seulement elles rendent observable la compréhension mais elles permettent aussi de mesurer à quel stade cette dernière a abouti. Tout à fait comme une radiographie en cas de fracture osseuse, par exemple, elle permet en même temps de confirmer ou d'infirmer la présence de la fracture et d'en préciser le type et la gravité si elle existe.

Afin de concevoir des questions de compréhension plus ou moins pertinentes par rapport à notre objectif, nous nous sommes demandé en quoi consiste la compréhension d'un texte écrit en situation de *lecture silencieuse*.

En outre, le recours à des articles de pédagogues et de didacticiens tels que M. FAYOL (2003) et R. GOIGOUX (2004) nous a beaucoup aidée à cerner les caractéristiques de l'objet que nous voulons évaluer, à savoir des traces de la compréhension de l'écrit et plus précisément celle des textes littéraires. La compréhension est « une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problème au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation. »(M. FAYOL : 2003)

Autrement dit, comprendre implique construire *une représentation mentale* du texte lu. Et cela passe par plusieurs étapes et nécessite le recours à différents processus cognitifs d'où la complexité d'une telle compétence.

De ce fait, évaluer la compréhension d'un texte c'est, d'abord, évaluer l'assimilation de ses diverses composantes, notamment, la compréhension du lexique, la compréhension de la syntaxe, de la grammaire textuelle... et ensuite, évaluer l'articulation harmonieuse des différents traitements entrant en jeu. C'est-à-dire, amener l'apprenant à répondre à des questions à objectifs précis : des questions visant la compréhension des mots, d'autres des ensembles de mots ; des questions qui interpellent les connaissances extratextuelles du lecteur, ou celles dont les réponses existent dans les relations entre les différentes unités sémantiques.

Il faut soigneusement choisir ses questions et surtout se demander pourquoi les poser. La nature de la question à poser dépend de l'objectif qu'on lui assigne. Si on veut tester la compréhension globale du texte, on pose des questions dont la réponse se trouve directement dans le texte. Par contre, si on vise la compréhension fine du texte, si on cherche à vérifier si l'apprenant « sait lire entre les lignes », on opte plutôt pour des questions qui nécessitent de la part de l'élève une mise en relation de plusieurs éléments textuels et parfois même des connaissances extratextuelles afin d'arriver à fournir une interprétation.

Notre démarche, dans la formulation des questions, est pratiquement déductive dans la mesure où nous partons des différentes composantes de la compréhension pour identifier ce qu'on doit évaluer. Ainsi, comme la compréhension est une activité mentale de construction du sens qui se réalise progressivement par l'intégration de nouveaux éléments et comme cette intégration se produit soit explicitement, soit au niveau implicite, nous supposons que pour évaluer cette compétence, il nous est indispensable de varier les questions entre celles qui ne demandent qu'une lecture superficielle ou globale du texte et celles qui, par contre, exigent un

travail plus raffiné et intelligent de la part de l'élève en l'incitant à lire profondément pour arriver à donner quelques éléments de réponse.

En plus, les travaux de J. GIASSON (1990) sur les types de question nous ont inspirée dans l'élaboration de notre outil d'évaluation. En fait, cette auteure met à notre disposition une typologie de questions en trois grandes catégories selon le type de la relation entre la question et la réponse attendue :

- 1- « La relation est « explicite et textuelle », la réponse est explicitement indiquée dans le texte ; (réponse objective/compréhension).
- 2- La relation est « implicite est textuelle », la réponse, sans être explicitement indiquée est construite par le texte ; (réponse objective/compréhension).
- 3- La relation est « implicite et fondée sur les schémas du lecteur », la réponse dépend des connaissances et des choix que le lecteur utilise ; (réponse subjective/interprétation).»  
(J. GIASSON, 1990, cité par M. LUC MAISONNEUVE, 2010 : 4)

Il n'est pas difficile de concevoir des questions de type 1 et 3 parce qu'on fait recours au texte dans une relation de type 1 et au lecteur dans une relation de type 3. Les relations de type 2 sont largement écartées des tests de compréhension conçus par les enseignants et cela est dû, selon M. LUC MAISONNEUVE, (2010 : 5) «au faits que les enseignants sont tous, peu ou prou, des lecteurs experts qui construisent ou reconstruisent quasi automatiquement les éléments implicites et textuels nécessaires à la compréhension des textes, ce faisant, ils ne voient pas la (les) difficultés que vont rencontrer un certain nombre d'élèves.»

De ce fait, l'évaluation n'assume pas tout son rôle, elle n'est pas complète puisqu'elle ne tient pas compte du processus le plus important dans la construction d'une image mentale « saine » de la situation de communication qui fait l'objet de l'écriture. Ne pas percevoir les implicites entraîne nécessairement un déficit, voire une impossibilité de construire du sens. D'après (U. ECO, 1979/1985), cité par (ibid. :5) « Un texte est en effet criblé de *trous*, de vides, que le lecteur doit compenser afin d'être à même lu.»

En ce sens, un élève qui ne possède pas cette habileté à réaliser des inférences textuelles n'est pas un bon lecteur même s'il répond correctement aux questions relevant des relations de type 1 ou 3 d'où l'importance d'une préparation sérieuse et « sage » de l'inventaire de questions destinées à évaluer la compréhension d'un texte écrit. Cet outil d'évaluation doit stimuler une lecture qui intègre un travail simultané sur *le code, le sens et le savoir culturel*.

De la sorte, nous avons conçu nos tests d'évaluation de manière à ce qu'ils puissent tenir compte, dans la mesure du possible, de tout ce qui a été dit auparavant; sans oublier le niveau mental des élèves, le statut de la langue française pour eux et le genre du texte lui-même qui impose sa logique de raisonnement: on ne questionne pas un conte comme on questionne un essai par exemple.

A propos de l'ordre de questions, généralement, nous avons commencé par des questions *littérales* et directes et terminer par des questions *inférentielles* de manière à donner une chance à tous les élèves de pouvoir au moins commencer à répondre, donc, la difficulté est transcendante en allant de ce qui est facilement repérable à ce qui doit être réfléchi, de ce qui est superficiel à ce qui est profond.

- Para-texte:

Un texte est souvent accompagné de différents supports (textes, images,...) appelés para-texte. Ces supports sont des aides précieuses sur lesquelles il faut s'appuyer. Ils sont là pour renforcer le sens du texte principal. Les sept textes choisis pour être lus dans le cadre de nos tests de compréhension sont accompagnés, dans les manuels, d'images, de photos ou de termes expliqués.

Nous avons gardé le para-texte proposé dans le manuel pour quelques tests parce qu'il est compatible avec notre objectif et nous avons éliminé d'autres que nous avons jugés inutiles ou qui peuvent fausser notre analyse. Nous avons gardé surtout les images et les photos et nous avons supprimé, dans la plupart des tests, les termes expliqués comme le montre le tableau suivant :

Test N°	Texte-support	Eléments du para-texte figurant dans le manuel	Eléments du para-texte maintenu pour le test
1	Souvenirs d'enfance	Mots expliqués	////////////////////
2	Le petit prince et le renard	Image	Image du manuel+ Image de l'extrait original
3	L'Ours et les deux compagnons	Image + Mots expliqués	Image+ Mots expliqués
4	Le chant du rossignole	Image	Image
5	Un travail d'artiste	1 image+ 1 photo	1 image+ 1 photo
6	Mondo	Mots expliqués	////////////////////
7	Extrait de <i>A mon fils à l'aube du troisième millénaire.</i>	Mots expliqués	////////////////////

**TABLEAU 5 : Le para-texte exploité dans le cadre des tests de compréhension**

Nous n'avons fait que reproduire les mêmes illustrations proposées par les concepteurs des manuels en vue d'accompagner les textes et d'en améliorer la lisibilité, exception faite pour le deuxième test, extrait de « *Le Petit prince* », où nous avons préféré garder l'image originale dans le texte authentique alors qu'elle a été modifiée par les concepteurs. Pourquoi ?

En fait, les illustrations dans « *Le Petit prince* » sont faites minutieusement par l'auteur lui-même et font donc partie intégrante du texte.

Dans la préface de l'œuvre, H.-A. MENNOUBA a écrit à propos de ces illustrations :

« La poésie qui imprègne le texte se concrétise pour le plaisir des yeux par les dessins de l'auteur. Les aquarelles laissent une impression de fraîcheur, originelle pourrait-on dire, qui rejoint et renforce la prégnance du texte. Figurant la naïveté des dessins d'enfants, elles nourrissent l'imagination avec autant de force que les mots. Cette représentation d'êtres et de choses, stylisée par l'art d'un grand poète, permet de vivre, le temps de la

lecture, dans un univers enchanteur, où tout est prodige.» (H.-A. MENNOUBA, VIII dans la préface du livre de A. de Saint-Exupéry, 1994)

Dans sa narration, le narrateur se projette parfois dans une perspective relevant de la situation d'écriture pour impliquer l'auteur et le lecteur dans la dynamique du texte. Quand il mentionne sous l'illustration qu'il a faite du petit prince à la page 9 « Voilà le meilleur portrait que, plus tard, j'ai réussi à faire de lui. », il oriente son lecteur vers une image mentale plus ou moins précise de son héros et toute autre illustration ne peut être, à notre humble avis, qu'une adaptation du portrait en question et donc s'éloigne du champ sémantique dans lequel le narrateur s'efforce d'intégrer, dans la mesure du possible, son lecteur.

De ce fait, nous jugeons nécessaire, voire logique, de proposer l'illustration originale pour le texte authentique puisqu'elle en fait partie; et l'illustration du manuel avec le texte adapté en la considérant comme adaptation sémantique du texte dans la mesure où elle oriente le lecteur vers une image mentale différente de celle évoquée par l'illustration originale et par conséquent elle change les référents.

- Topographie et typographie

En élaborant les tests de compréhension, nous avons toujours gardé à l'esprit la raison pour laquelle ils vont être conçus, à savoir mesurer la lisibilité des textes littéraires proposés dans les manuels. Analyser la lisibilité des textes implique l'analyse de certains facteurs contribuant à une compréhension plus ou moins facile de l'écrit.

Parmi ces facteurs et en plus de *la lisibilité linguistique*, il y a aussi ces marques d'organisation typographique et topographique où la topographie est l'organisation d'un texte dans l'espace en vue de le rendre agréable à lire et la typographie relève de sa présentation graphique.

En revanche, nous avons déjà expliqué dans des parties précédentes de ce mémoire que nous n'allons pas nous intéresser à la lisibilité liée aux aspects typographiques ou celle liée aux aspects topographiques des textes des manuels. Nous avons choisi comme objet d'analyse *la lisibilité linguistique* parce qu'elle nous permet de repérer les différences qui existent entre la version originale et la version adaptée d'un texte en comparant ce qui est écrit dans les deux formes. En fait, nous ne pouvons pas comparer la manière avec laquelle on a écrit. Nous ne pouvons pas dire que dans la version originale, on a utilisé telle police par exemple contrairement à la police choisie par les concepteurs parce que cela dépend de la

maison d'édition. Ceci pourrait être possible si l'objectif était de mesurer la lisibilité du manuel sans la comparer à la lisibilité de l'œuvre d'origine ; on pourrait dire que ce manuel est lisible parce qu'il y a suffisamment d'espace entre les paragraphes des textes, parce qu'on a utilisé des couleurs motivantes, parce qu'on a choisi une taille de police adaptées à l'âge des élèves, etc. Mais ce n'est pas le cas.

Nous évoquons les notions de typographie et de mise en page dans cette section pour parler de la lisibilité de nos tests de compréhension et non de la lisibilité des textes présents dans les manuels.

Notre champ d'intervention est précis ; nous voulons évaluer l'impact de l'adaptation linguistique sur la compréhension du texte. Afin d'assurer un maximum de fiabilité à nos résultats, nous allons réduire toutes les sources qui peuvent entraver la compréhension autre que le côté linguistique de l'écrit. De la sorte, nous pourrions confirmer, en cas de fausses réponses par exemple, que l'apprenant n'a pas compris l'énoncé tout en éliminant l'hypothèse selon laquelle, peut-être, la mise en page, la police choisie, la taille des caractères, la luminosité ont contribué à cette incompréhension.

Ainsi, nous avons veillé à ce que, dans tous les tests, les deux versions du texte-support, version originale et version adaptée, soient présentées de la même manière.

Dans le but de fournir aux apprenants une meilleure lisibilité typographique et topographique de nos outils d'évaluation, nous nous sommes inspirée des travaux de F.-M. GERARD et X. ROGIERS (2003 : 367). Nous avons tiré profit de l'une des grilles d'évaluation<sup>23</sup> des manuels proposées en annexes. Il s'agit d'une grille qui tient compte de *la lisibilité typographique et topographique* en posant des questions en ce sens :

- A propos de la lisibilité liée aux aspects typographiques,
  1. La police de caractère est-elle bien choisie ?
  2. La dimension des caractères du texte tient-elle compte de l'âge de l'élève ?
  3. La taille des caractères est-elle bien choisie pour mettre en évidence les titres, sous-titres, paragraphes, sous-paragraphes... ?
  
- Par rapport à la lisibilité liée aux aspects de mise en page,

---

<sup>23</sup> C'est une grille élaborée au cours du séminaire de formation de formateurs à la conception et l'évaluation de manuels scolaires de l'enseignement des sciences dans le secondaire, à l'Ile Maurice, Septembre et octobre 1991.



1. Y a-t-il assez d'espace entre les mots ?
2. Y a-t-il assez d'espace entre les lignes ?
3. Y a-t-il assez d'espace entre les paragraphes ?
4. Les couleurs utilisées dans le texte sont-elles utilisées à bon escient ?

A part le para-texte et les marques topographiques et typographiques, nous pouvons signaler que nos tests ont été imprimés en couleur quand il a été nécessaire<sup>24</sup>.

Toujours dans le souci d'assurer plus de confort visuel, nous avons séparé les textes-supports de l'inventaire des questions pour éviter que l'élève tourne à chaque fois le document de peur que cela ne constitue pour lui une gêne décourageant sa lecture. Ceci a été appliqué à six tests.<sup>25</sup>

### 2.3.1.3. Profil du public d'apprenants concerné

Notre public est constitué de 568 élèves qui se répartissent de la façon suivante :

- une classe de 4AM, trois classes de 3AM, huit classes de 2AM et trois classes de 1AM du collège Si-Tarik de Remchi (wilaya de Tlemcen) ;
- deux classes de 4AM du collège Abdelbasset<sup>26</sup> de la même ville.

C'est un public hétérogène du point de vue du milieu social (222 élèves habitant la ville de Remchi et 346 élèves venant des environs), du point de vue mixité (207 garçons, 361 filles) et du point de vue de l'âge (entre 11 et 17ans).

C'est sur la base de toutes ces données que nous avons conçu nos tests, décidé de la nature des questions à proposer aux élèves et formé des sous-groupes. Nous avons essayé de rester dans l'intervalle des capacités d'assimilation des élèves afin d'éviter des situations-problèmes trop compliquées<sup>27</sup>. Ceci dit, il est évident qu'il y a d'autres paramètres qui rentrent en jeu lors de la lecture et que nous avons omis de considérer car ils ne sont pas bien maîtrisés.<sup>28</sup>

---

<sup>24</sup>Cas du test N°2 portant sur l'extrait de « *LePetit prince* » et du test N°5 portant sur l'extrait du « *Fils du pauvre* »

<sup>25</sup>Exception faite pour le test N°1 portant sur l'extrait des « *Mémoires d'une jeune fille rangée* » car il est court.

<sup>26</sup>Contrairement au collège Abdelbasset qui ne reçoit que des élèves provenant de Remchi, le collège Si-Tarik reçoit un grand pourcentage d'élèves habitants des bourgs avoisinant cette ville.

<sup>27</sup>Pour ce faire, nous nous sommes basée sur les profil d'entrée et de sortie des élèves de chaque niveau en termes de compréhension écrite d'après les programmes officiels de français.

<sup>28</sup>Selon F.-M. GERARD et X. ROGIERS (2003 : 244), il importe de signaler que le degré de lisibilité dépend non seulement du texte lui-même (et de son support), mais aussi des caractéristiques propres au lecteur : son

#### 2.3.1.4. Cadre spatio-temporel et déroulement de la passation

- *Quand et où?*

Nos tests de compréhension se sont déroulés dans des classes<sup>29</sup> des deux établissements précités : collège Si-Tarik et collège Abdelbasset de la ville de Remchi. L'ANNEXE 6 indique la date de la réalisation de chacun des sept tests, l'espace qui les a conditionnés et le nombre de copies recueillies.

Les apprenants ont passé les tests dans leurs classes, sur leurs bancs habituels. Ce sont des classes spacieuses, bien éclairées. Les élèves étaient assis en binômes dans un schéma de classe traditionnel (rangées de tables).

On peut voir, à travers le tableau, que six tests ont été mis en œuvre vers la fin de l'année scolaire (2014-2015) alors que le quatrième et la moitié du troisième test ont été exécutés à la fin de l'année scolaire précédente (2013-2014).

En fait, dans le but de recueillir quelques données pouvant constituer notre éventuel corpus d'analyse, nous avons fait subir, à la fin du troisième trimestre de l'année 2013-2014, deux tests à des élèves de la 2AM. Le premier a comme support la fable d'ESOPE « *L'Ours et les deux compagnons* » et le deuxième questionne l'extrait de « *Les Vrilles de la vigne* » de COLETTE.

En revanche, après avoir récolté les 146 copies des réponses produites par 95 élèves<sup>30</sup>, nous nous sommes rendu compte qu'un tel corpus ne nous donne pas la possibilité de prendre des décisions concernant le phénomène de l'adaptation des textes littéraires et son impact sur la compétence de lecture des apprenants parce que ni le nombre de copies, ni celui des tests reproduits ne laisse apparaître des récurrences qui pourraient appuyer notre raisonnement pour déclarer nos résultats consistants. Alors, nous avons décidé d'élaborer d'autres tests de compréhension en étendant la population d'enquête à tous les niveaux de l'enseignement

---

intelligence et son niveau de développement, sa connaissance (y compris linguistique), son habileté en lecture, sa personnalité, son état physique, sa capacité d'attention...

<sup>29</sup>Le concept « classe » ici est relatif à l'espace : un lieu technique caractérisé par sa localisation (collège) et par sa configuration traditionnelle (disposition en rangées).

<sup>30</sup> Le nombre de copies est supérieur au nombre d'élèves parce qu'il y a des élèves qui ont passé les deux tests comme il y a ceux qui ont été soumis seulement à l'un des deux tests.

moyen et comme l'année scolaire tirait à sa fin, nous avons été obligée de reporter cette affaire à l'année suivante (2014- 2015).

Tout de même, nous avons préféré laisser les nouveaux tests au dernier trimestre pour donner aux élèves le temps de s'adapter à la situation d'apprentissage visée, de se familiariser avec la démarche de l'enseignante et au type de consignes à exécuter, d'acquérir ce dont on a besoin dans ce genre de tâches, et aussi pour permettre à l'enseignant-chercheur de mieux connaître son public.

- **Comment ?**

Par cette question, nous évoquons les paramètres qui ont accompagné la mise en œuvre des tests en vue d'améliorer la qualité des données à analyser. Ces paramètres sont liés au type de la tâche<sup>31</sup> à exécuter, à la préparation préalable des apprenants pour réaliser la tâche en question, au rôle de l'enseignant/surveillant et au degré de son implication dans la réalisation de la tâche,... Bref, il s'agit de décrire au mieux les conditions que nous avons jugées propices à l'élaboration des tests de compréhension :

1- Les apprenants ont été mis en situation de lecture silencieuse et individuelle d'un texte écrit en vue de répondre à des questions de compréhension distribuées après ou en même temps que la distribution des textes-supports.

Les tests ont été exécutés dans un climat de travail calme et serein qui permet d'assurer aux apprenants les meilleures conditions possibles pour se donner à fond en essayant de reconstruire la cohérence et la cohésion du texte. Cette sérénité a été possible grâce à l'ordre établi par le surveillant et qui est proche de celui d'un examen trimestriel.

2- Certains tests ont bénéficié des activités préparatoires à la lecture du texte-support dans le but de diminuer les éventuelles entraves sur lesquelles pourrait buter l'élève au moment de la lecture et qui n'ont pas un lien direct ou indirect avec les parties adaptées du texte-support. C'est un travail d'anticipation qui consiste à prévoir les différentes difficultés de lecture qui peuvent survenir lors de la compréhension.

---

<sup>31</sup> « La notion de tâche renvoie à l'idée d'un travail à faire pour répondre à la demande et aux attentes de la personne qui l'a donnée et qui en sera généralement le destinataire et/ou l'évaluateur. La tâche est donc le fait d'un *travailleur*, qui réalise un travail obligé, défini et évalué par d'autres, soumis à des contraintes temporelles et /ou matérielles, généralement imposées de l'extérieur. » (Y. REUTER et al.2011 : 215)

Ces lacunes prévisibles seront évitées par des exercices d'ordre lexical ou syntaxique, par une lecture d'un texte similaire ou par d'autres dispositifs didactiques précédant le test et permettant d'aborder le texte-support avec une somme d'informations qui placent les élèves dans une situation où la lecture se trouve facilitée et plus centrée sur l'objectif principal du test.

- 3- Le rôle qu'a joué l'enseignant-*surveillant*<sup>32</sup> diffère d'un test à un autre, d'un niveau à un autre. Parfois, le *surveillant* est l'enseignant de français qui porte la double casquette, celle de l'enseignant et celle du chercheur en même temps. Dans ce cas, il se retrouve dans une situation d'*observation participante* ; autrement dit, le chercheur se charge lui-même de l'exécution des tests qu'il a conçus. Ce n'est pas toujours le cas ; parfois cette observation est indirecte ce qui implique que l'enseignant assurant l'exécution de la tâche est une tierce personne déléguée par le chercheur.

Dans cet état de choses, la qualité d'aide que peut procurer le surveillant aux apprenants n'est pas la même :

Quand il est question d'*observation indirecte*, nous avons demandé aux surveillants de n'offrir aucune aide aux lecteurs qui sont livrés à eux-mêmes et ce de peur de fausser les résultats en essayant d'expliquer un mot-clé du texte par exemple.

Par contre, dans le cas d'*observation directe*, nous avons procédé suivant la méthode du *modèle d'apprentissage optimal* de R. ROUTMAN (2007 : 130), c'est-à-dire *le transfert graduel de responsabilité dans un contexte de lecture guidée* : Le degré d'explication et d'aide diminue au fur et à mesure de la lecture. Cela c'est pour prendre en main l'élève et l'aider à entamer la lecture. Cet accompagnement peut se réaliser grâce à la manière de reformulation des questions, à la lecture magistrale du début du texte, à l'attraction de l'attention des apprenants en cas de fatigue...

Dans le but de pallier à l'absence affective de l'enseignant de la matière dans quelques tests, nous avons essayé, autant que faire se peut, de formuler des consignes et des questions simples, claires, compréhensibles et familières aux apprenants.

---

<sup>32</sup>Nous désignons par *surveillant* la personne qui a accompagné les apprenants au moment de leur lecture silencieuse.

Nous souhaitions récolter 897 copies contenant les réponses des apprenants sur les questions de compréhension que nous avons distribuées avec le texte/support à la lecture, cependant nous n'avons recueillies que 797 à cause de l'absence d'un nombre important d'élèves. Cette absence que nous pourrions justifier par le fait que la majorité des tests se sont déroulés en dehors des séances programmées telles que les séances de rattrapage.

Malgré ce genre d'imprévus, nous avons réussi à avoir un corpus intéressant, du moins, du point de vue quantitatif. Il restait à mettre en œuvre une démarche en vue de l'exploiter à bon escient.

### **2.3.1.5. Démarche prévue dans l'analyse des données**

Notre démarche d'analyse dépend fortement de l'objectif de l'analyse elle-même et celle-ci vise à examiner l'impact des deux versions d'un même texte sur la compréhension chez l'apprenant : la version originale et la version adaptée. Laquelle des deux favorise une meilleure lisibilité ?

Cette problématique nous conduit à une démarche approche. Ainsi nous allons comparer les données émanant de la lecture de la version originale et celles émanant de la lecture de la version *retouchée* du texte-support à la compréhension écrite.

#### **a. Types de comparaison**

Il est clair que nous allons comparer deux types de données pour les différents tests : des *don.(or.)* faisant référence aux résultats de la compréhension du texte original et des *don.(ad.)* faisant référence aux résultats de la compréhension du texte adapté. Mais, qui est le producteur de ces deux types de données ?

Nous avons deux types de comparaison en fonction du public lecteur/producteur de l'objet à comparer :

- Comparaison de type 1 :

Dans une comparaison de type 1, le groupe d'apprenants qui a répondu aux questions sur le texte authentique et le groupe d'apprenants qui a répondu aux questions sur le texte adapté est le même. C'est-à-dire, les mêmes élèves ont été soumis au test sur le texte original et à celui sur le texte adapté avec un intervalle de temps d'un mois séparant les deux tests.

Dans ce cas nous allons comparer des sujets avec eux-mêmes sur un objet de comparaison différent :

Un apprenant (*AI*) est producteur des *don.(or.)*<sup>33</sup> le 05 avril 2015 et des *don.(ad.)*<sup>34</sup> le 05 mai 2015. Nous estimons que cet intervalle de temps permet de traiter le même texte deux fois en le considérant à chaque fois presque comme nouveau.

Le public concerné par ce type de comparaison se compose des élèves de la 4AM avec le test N°7 et ceux de la 3AM avec le test N°6.

- Comparaison de type 2 :

Dans une comparaison de type 2, le groupe d'apprenants qui a répondu aux questions sur le texte authentique et le groupe d'apprenants qui a répondu aux questions sur le texte adapté n'est pas le même. C'est-à-dire que nous avons deux groupes d'apprenants différents qui ont été soumis à deux tests, l'un sur la version adaptée, l'autre sur la version originale d'un même texte et en même temps.

Dans ce cas nous allons comparer les données émanant d'un sujet du groupe de l'adapté avec celles émanant d'un autre sujet du groupe de l'original. Les deux élèves (sujets) présentent un niveau similaire ! Comment les deux groupes ont été formés ?

Nous avons formé deux groupes d'élèves de sorte que les deux groupes soient plus ou moins proches (comparables) en compréhension écrite, sachant que cela est quasiment impossible. En fait, nous ne pourrions jamais, avec les moyens d'évaluation dont nous disposons former deux groupes d'élèves identiques quant à leur niveau. Supposons, donc,

---

<sup>33</sup>Données émanant de la lecture du texte original.

<sup>34</sup> Données émanant de la lecture du texte adapté.

que les élèves du premier groupe soient suffisamment *proches* de leurs camarades du second groupe en termes de compétences cognitives en matière de compréhension écrite. Nous expliquerons plus loin les critères sur lesquels nous nous sommes basée dans l'appariement des deux groupes.

Nous proposerons aux élèves du premier groupe de lire l'extrait présenté dans le manuel scolaire et aux élèves du deuxième groupe de lire la version originale du texte sans aucune modification. Les élèves des deux groupes répondront pratiquement aux mêmes questions. Ces questions portent surtout sur les parties qui ont été modifiées.

Ensuite, nous recueillerons les réponses des élèves et nous les corrigerons pour comparer les réponses produites par les deux groupes. Cela nous permettra de répondre aux questions suivantes :

- Quel est le groupe qui aura obtenu le plus de points ?
- Est-ce que les parties adaptées ont vraiment aidé les élèves à trouver les bonnes réponses ?
- Quelles questions ou consignes ont permis de faire la différence entre les résultats si différence il y a ?

#### **b. Appariement des groupes et des sous-groupes dans *une comparaison de type 2***

- Structure des groupes et des sous-groupes :

Nous avons pris tous les élèves sans distinction et nous les avons divisés en deux groupes présentant les mêmes critères : un groupe appelé à travailler sur le texte adapté, le deuxième traitera le texte original. Chaque groupe est constitué de quatre sous-groupes de niveaux différents : N1, N2, N3, N4 où N1 est le sous-groupe des élèves dont le niveau est supérieur et N4 est le sous-groupe d'élèves dont le niveau est inférieur par rapport à l'ensemble des sous-groupes.

L'apprenant A1 appartenant à un sous-groupe X du texte adapté est approximativement du même niveau que son camarade A1 du sous-groupe X du texte original. Nous désignerons ces deux éléments respectivement par (A1. N1.ad.) et (A1. N1.or.). Ainsi chaque apprenant d'un sous-groupe du texte adapté a été apparié à un apprenant du sous-groupe correspondant du texte authentique.

Dans ce cas, la comparaison peut se faire sur quatre axes différents :

- Moyenne générale de compréhension du texte des deux groupes.
  - Moyenne générale de compréhension du texte à l'intérieur des sous-groupes.
  - Moyenne de compréhension par question de chacun des deux groupes.
  - Moyenne de compréhension par question et par sous-groupe.
- 
- Critères de sélection dans l'appariement des binômes et des sous-groupes

Pour réaliser une correspondance plus ou moins harmonieuse entre les apprenants du groupe texte adapté (G.ad) et ceux du groupe texte original (G.or), nous nous sommes basé sur quelques critères de sélection que nous avons jugés déterminants dans l'évaluation de la compréhension de l'écrit qui est une compétence complexe. Nous nous sommes inspirée de certains travaux menés par B. LETE (2002 :75) dans une école du Centre-Est de la France pour puiser les critères pris en compte dans la constitution des groupes. A cela, nous avons ajouté un autre critère qui nous a semblé important dans notre contexte qui est différent de celui de B. LETE ; ce dernier évaluait les compétences de lecture d'un public natif, alors que nous travaillons dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Nous avons retenu les critères suivants : le sexe, l'âge et *le quotient intellectuel* et nous avons ajouté le critère *environnement sociolinguistique* qui s'intéresse à l'impact du milieu familial et social sur l'évolution de la compétence lexicale. Nous estimons que ce dernier critère est important dans l'appariement des groupes dans la mesure où notre terrain de recherche est une école formée de groupes hétérogènes car recevant des élèves de localisations différentes, les uns de la ville (Remchi), les autres venant de zones où les parents sont pratiquement tous d'origine rurale, milieu où la langue française n'est pratiquement pas usitée. Nous avons observé qu'il y a une différence d'assimilation entre les élèves issus de ces deux provenances en analysant les notes qu'ils obtiennent dans les devoirs et les examens. Cette distinction particulière est loin d'être unique et ne reflète qu'une des nombreuses facettes de la mesure sociolinguistique mais à laquelle nous nous limiterons dans le cadre de cette modeste contribution faute de temps et de savoir-faire suffisant.

Nous avons classifié ces critères par ordre de pertinence. Le premier critère, incontournable, est celui du *quotient intellectuel* qui doit être obtenu à partir de l'Echelle Collective de Niveau Intellectuel (INETOP, 1969) et qui consiste en une batterie d'exercices appliquée aux élèves sur une durée de passation du test de plusieurs mois pour arriver à



dissocier l'aspect verbal et non verbal de l'intelligence des apprenants ce qui nous est impossible de réaliser pour deux raisons: d'une part, le temps ne nous permet pas d'inclure ces exercices dans le programme, d'autre part, ces exercices sont conçus pour un public à profil langagier différent du notre. Or, cette notion de *quotient intellectuel* est si pertinente dans le choix des binômes que nous avons essayé de la substituer par d'autres outils de mesure de cette faculté abstraite. Ces mesures ne sont pas aussi rigoureuses que le test de l'INETOP mais sont accessibles et faciles à mettre en œuvre. Elles consistent en la perspicacité et le jugement de l'enseignant pour classer virtuellement ses élèves ainsi que la moyenne générale des six épreuves de compréhension de l'écrit réalisées dans les deux premiers trimestres.

En effet, qui mieux que l'enseignant connaît le niveau de ses élèves ? Il sait que celui-là est comme celui-ci, que cet élève qui a décroché cette bonne note est en fait juste moyen et que cette note ne reflète pas son vrai niveau. Son vrai niveau, c'est lui, observateur vigilant et formateur qui le connaît bien. D'autant plus que pour plusieurs tests, il s'agit d'une observation participante : le chercheur est lui-même l'enseignant. Il peut constituer équitablement les groupes en fonction de son objectif de recherche. Certains diraient que c'est subjectif, mais nous l'avons considéré comme le plus important des critères. Selon nous, c'est le plus *objectif des subjectifs*. La note attribuée à un élève pour juger de sa compétence de compréhension, si elle n'est pas la somme d'une dizaine de tests bien orientés selon l'objectif, ne peut renseigner, à elle seule, sur la compréhension de l'écrit tant cette dernière est une compétence multidimensionnelle.

Le deuxième critère se base sur la moyenne générale des notes de compréhension de l'écrit obtenues durant les deux premiers trimestres (la note des deux devoirs surveillés de chaque trimestre et la note des deux compositions après avoir soustrait la note de la rédaction). La quasi-totalité des élèves appariés en binômes ont pratiquement la même moyenne.

Le troisième critère appliqué est l'« environnement sociolinguistique ». Nous avons fait de notre mieux pour comparer des élèves de la même localité. Des élèves habitant Remchi ensemble et ceux venant des environs ensemble. Ce critère est respecté à 73,54%. Le fait d'avoir priorisé le premier critère nous a obligée, parfois, à prendre deux élèves de milieux sociolinguistiques différents.

Ensuite, le critère « tranche d'âge » est important aussi. Il donne une idée, quoique vague, sur le parcours de l'élève et sur son état physiologique (est-ce qu'il a doublé des classes ou pas ? a-t-il été à l'école précocement par rapport à ses camarades de classe ? Pour les élèves de la 3AM et de la 4AM, la puberté, influence-t-elle sa concentration ? ...). 57,67% des binômes subissent cette distinction, la quasi-totalité des autres binômes présentent une différence d'âge inférieure à un an.

Enfin, le critère « sexe » peut jouer un rôle dans la concentration de l'élève sur l'écrit. Les centres d'intérêt des filles peuvent être différents de ceux des garçons. 17,46% des binômes sont constitués d'éléments mixtes.

Dans l'incapacité de trouver un complément de binôme selon les règles instaurées, nous avons été contrainte d'accepter quelques différences d'âge ou de sexe. Mais, jamais, nous n'avons opposé deux élèves de *niveaux cognitifs* différents. C'est pourquoi nous avons éliminé un nombre important de copies. Les critères ont été respectés à hauteur de 78,44%.

Après avoir constitué les binômes, nous avons formé, deux fois, quatre sous-groupes de niveaux différents. Nous les avons désignés par N1, N2, N3 et N4 où N1 est le sous-groupe des élèves dont le niveau en matière de compréhension écrite est jugé le plus élevé par rapport aux autres. Les élèves du sous-groupe N4 sont considérés comme ayant le niveau le plus faible. Les sous-groupes N2 et le N3 sont de niveaux intermédiaires. Nous soulignons que la frontière entre les éléments de deux sous-groupes successifs est conventionnelle, ainsi, par exemple, le meilleur élève du N3 et le plus faible des élèves du N2 sont à-peu-près de même niveau. Cependant, il a fallu trancher et décider d'un seuil d'affectation à un groupe ou à un autre.

Niveau	Moyenne en compréhension de l'écrit
N1	De 17,00 à 20,00
N2	De 14, 00 à 16,99
N3	De 10,00 à 13,99
N4	De 05,00 à 09,99

Remarque:

Dans une comparaison de type 1, nous avons aussi classé les sujets par niveaux N1, N2, N3, N4 suivant les mêmes critères d'appartenance appliqués dans l'appariement des groupes dans une comparaison de type 2, sauf que nous avons comparé deux copies d'un même élève.

Dans ANNEXE 7 nous présenterons les résultats de l'appariement des groupes et des sous-groupes par test.

- **Légende des couleurs :**

Couleur	Signification
	Groupe d'élèves ayant le niveau N1
	Groupe d'élèves ayant le niveau N2
	Groupe d'élèves ayant le niveau N3
	Groupe d'élèves ayant le niveau N4

- **Légende des abréviations**

<p>P : Provenance des élèves  E. : Environs  V. : Ville  A.N. : Année de naissance  M. : Moyenne de français en termes de compréhension écrite  C. : Code de l'élève  S. : Sexe  G. : Garçon  F. : Fille  T. : Test  T'3 : test 3 exécuté pendant l'année scolaire (2014-2015)  T'7 : test 7 concernant les élèves dont nous ne disposons pas d'informations nécessaires à l'appariement des sous-groupes.</p>
--

Les copies faisant effectivement objet d'analyse sont au nombre de 716. Nous avons malheureusement perdu 81 copies du nombre total des copies recueillies à cause du manque d'expérience et de vigilance.

En fait, nous aurions dû constituer les groupes et les sous-groupes avec appariement des binômes avant l'exécution des tests contrairement à ce que nous avons fait dans les cinq premiers tests où nous avons d'abord soumis les élèves aux tests de compréhension et ce n'est qu'après le recueil des données que nous avons essayé de constituer les groupes. Ce qui fait que les copies de certains élèves n'ont pas été prises en considération parce nous n'avions pas trouvé leur binôme respectif tout en satisfaisant aux critères de sélection soulignés précédemment.

### **2.3.2. Tests de vocabulaire**

#### **2.3.2.1. Objectif des tests**

Il est vrai qu'on peut comprendre un texte sans pour autant comprendre tous les mots qui le constituent. Ceci est possible grâce à deux processus complémentaires que J. FOUCAMBERT, cité par M. J. BOUCHARD, appelle *l'identification* et *l'anticipation* :

« L'identification permet d'associer instantanément une signification à un mot où à un ensemble de mots pris parmi ceux que l'enfant a mémorisé. L'anticipation lui permet de déduire le sens des mots inconnus en s'appuyant sur le contexte, sur le sens du texte, sur le sens des mots connus et identifiés. » M. J. BOUCHARD, (1991 :33)

En revanche et selon la même source « le niveau de langage, assez pauvre quant au vocabulaire et à la syntaxe, rend difficile le processus d'anticipation. » (ibid. :37)

Il s'est avéré que le *bagage lexical* que possèdent les élèves est à *déplorer* pour reprendre les termes de E.CHARMEUX, (2014 :7). Donc ce problème, à savoir la méconnaissance du vocabulaire, qui entrave la compréhension de l'écrit se pose même chez des apprenants pour qui le français est une langue maternelle et il prend plus d'ampleur dans notre contexte où le français est enseigné comme langue étrangère.

Face à cet état de fait et dans le but d'optimiser l'enseignement/apprentissage de la lecture, les concepteurs des manuels se chargent de diminuer au maximum le nombre de mots inconnus dans un texte donné en les simplifiant.

Comment a-t-on procédé à la simplification du vocabulaire des textes littéraires dans les manuels de français du cycle moyen ?

L'analyse linguistique que nous avons menée dans le cadre de notre recherche nous a permis d'identifier les procédés auxquels ont eu recours les concepteurs dans leur adaptation du vocabulaire : la *substitution lexicale* et l'*ajout explicatif* des mots.

Est-ce que, après cette adaptation du vocabulaire, on est arrivé à rendre le texte littéraire plus lisible ?

C'est ce que nous souhaitons examiner avec ces tests de vocabulaire qui visent à vérifier lequel est plus facile à comprendre, le lexique authentique ou le lexique adapté. Ceci dit, à part les tests de vocabulaire, nous rappelons que les tests de compréhension contiennent des questions visant à mesurer la lisibilité du vocabulaire.

### 2.3.2.2. Contenu des tests et méthode d'analyse comparative :

Nous avons tiré de l'analyse linguistique quelques adaptations du vocabulaire, que ce soit par *substitution lexicale* ou par *ajout explicatif* en para-texte, de sorte à former des listes de vocabulaire adapté dans les trois niveaux (2AM, 3AM et 4AM)<sup>35</sup> :

Vocabulaire authentique	Vocabulaire adapté
Ration	Part
Matois	Rusé
Fêlure	Fissure
Agrémenter	Décorer
Querelle	Guerre
Traite	Chemin
Dogue	Chien
Fourvoyé	Trompé
Sarment	Arbre

<sup>35</sup>Nous avons écarté la 1AM parce que nous n'avons analysé que deux textes du manuel destiné à ce niveau ce qui ne nous permet pas d'établir une liste de vocabulaire.

haleine	Respiration
Donner	Sécréter
Combe	Vallée
Extrême	Très grand
Semence	Gland
Providence	Calamité
Désir	Envie
Péril	Danger
Foisonnement	Multiplication
Sauvegarde	Protection
Délabrement	Détérioration
Chausse-trappe	Piège
Contrefaire	Faire
Hure	Tête
Auroch sauvage	Monstre
Hardiment	Avec courage
Suppléer	Remplacer
Entre-baiser	Entrelacer
Constante	Solide
Bâton	Perche
Couleuvre	Serpent
Distiller	Transmettre
Bosquets	Arbustes

**TABLEAU 6 : Corpus des tests de vocabulaire**

Dans la colonne gauche, nous avons disposé les mots tirés des extraits littéraires authentiques. La colonne de droite comporte une liste de mots de la version adaptée de ces extraits.

Ensuite, nous avons établi des listes de mots à la portée des apprenants de chaque niveau, en demandant à ces derniers de cocher les mots qu'ils connaissent. Chaque liste contient des mots authentiques, leurs formes adaptées et des mots qui n'existent pas. Nous avons ajouté des formes graphiques dépourvues de sens pour mesurer à quel point on peut faire confiance aux choix des apprenants qui ne sont, après tout, que des représentations face à des formes linguistiques.

Voici les listes de mots destinés aux élèves des trois niveaux avec la même consigne : **Souligne** dans la liste ci-dessous les mots que tu connais.

- Pour les élèves de la 2AM :

- Tête	- Respiration	- Fourvoyé
- Haleine	- Monstre	- Traite
- Hure	- Décorer	- Faire
- Rusé	- Parapation	- Matois
- Auroch sauvage	- Remplacer	- Entrebaiser
- Entrelacer	- Trompé	- Grand
- Extrême	- Chemin	- Méléve
- Contrefaire	Hardiment	- Agrémenter
- Sécole	- Suppléer	- Courage
	- Lable	- Fécrire

- Pour les élèves de la 3AM :

- Un piège	- Un danger	- Perche
- Un chemin	- Solide	- méporte
- Constante	- Bâton	- Serpent
- Une hure	- Couleuvre	- auroch sauvage
- foudement	- rusé	- Un péril
- Un monstre	- traite	- Une chausse-trape
- matois	- brudition	- tête

- Pour les élèves de la 4AM :

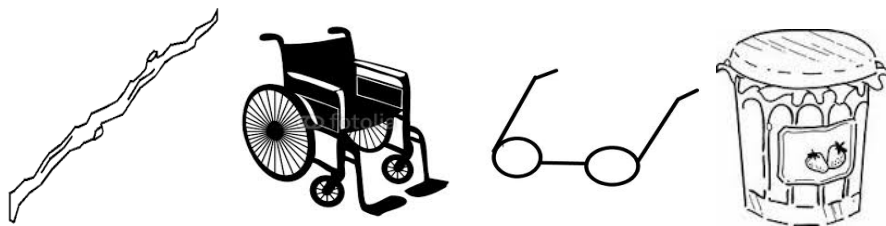
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un piège</li> <li>- Un péril</li> <li>- Distiller</li> <li>- Transmettre</li> <li>- Extrême</li> <li>- Une combe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un danger</li> <li>- L'envie</li> <li>- Microsophone</li> <li>- Bosquet</li> <li>- Une vallée</li> <li>- Bâton</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une chausse-trape</li> <li>- Grand</li> <li>- Arbustes</li> <li>- perche</li> <li>- Le désir</li> <li>- weesbook</li> </ul>
--	--	--

En plus de ces listes de vocabulaire décontextualisé, nous avons conçu une autre consigne de vocabulaire pour les élèves de la 2AM et de la 3AM qui consiste à associer un mot avec l'illustration qui lui convient car, selon J. FOUCAMBERT, 1976, cité par M.- J. BOUCHARD, (1991 : 30), « savoir lire c'est lire des yeux, c'est attribuer directement un sens aux signes graphiques ». Ceci est proposé dans le but de vérifier si le mot adapté permet mieux que l'authentique de se faire une image mentale.

- Pour les élèves de la 2AM<sup>36</sup> :
- Extrait du texte avec un vocabulaire original :

Une vieille dame chinoise possédait deux grands pots, chacun suspendu au bout d'une **perche** qu'elle transportait, appuyée derrière son cou.

Parmi les images ci-dessous, encadre celle qui représente le mot souligné dans la phrase précédente.



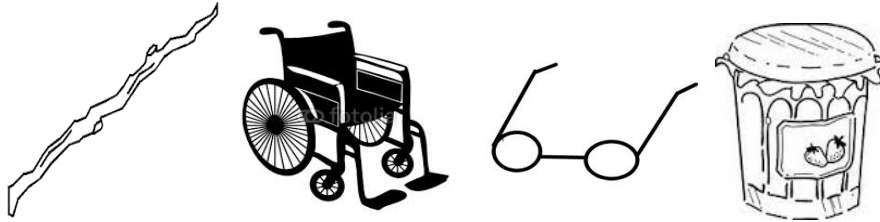
<sup>36</sup>« perche » et « bâton » sont extraits du conte chinois « *Le pot fêlé* », adapté et proposé à la lecture à la page 33 du manuel de la 2AM, et de sa version originale.



- Extrait correspondant à la même séquence mais avec un mot adapté :

Une vieille dame chinoise possédait deux grands pots, chacun suspendu au bout d'un **bâton** qu'elle transportait, appuyée derrière son cou.

Parmi les images ci-dessous, encadre celle qui représente le mot souligné dans la phrase précédente.



- Pour les élèves de la 3AM<sup>37</sup> :

- Extrait avec un vocabulaire original :

**Encadre l'image qui représente le mot souligné**

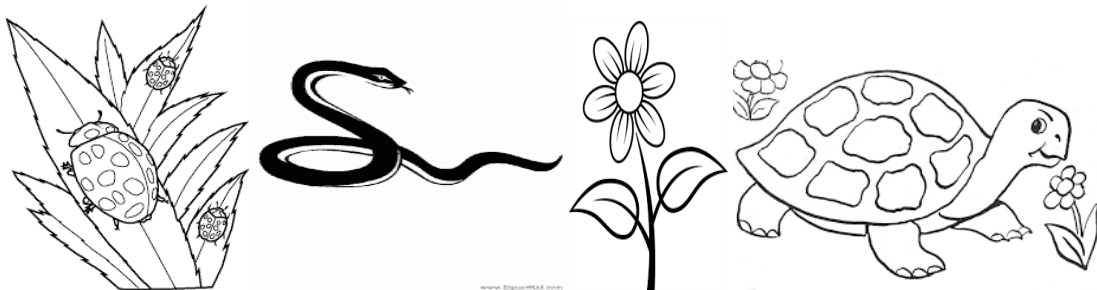
- J'ai vu une **couleuvre** dans le jardin.



---

<sup>37</sup>« couleuvre » et « serpent » sont tirés de l'extrait de « *Le fils du pauvre* » de M. FERAOUN proposé à la lecture à la page 186 du manuel de la 3AM.

- Même proposition que précédemment mais avec un vocabulaire adapté  
**Encadre l'image qui représente le mot souligné**
- J'ai vu un serpent dans le jardin.



### 2.3.2. 3. Cadre spatio-temporel et déroulement de la passation

Ces tests de vocabulaire ont été soumis à 115 élèves de la 2AM, 92 de la 3AM et 91 de la 4AM ; en tout nous avons compté 298 copies. L'opération a été réalisée durant les examens trimestriels de fin d'année qui ont eu lieu le 26 mai 2015 au collège Si-Tarik. Nous avons mis à profit cette période des examens pour intégrer, en annexe, les tests dans le sujet de la composition. Nous sommes passée dans toutes les salles pour expliquer les consignes, nonobstant leur clarté.

## CHAPITRE 3

---

### **Nature et fréquence des modifications : analyse linguistique**

Nous avons opté pour une analyse linguistique afin de confirmer la présence effective de la pratique courante de l'*adaptation* des textes littéraires dans les manuels de français du cycle moyen d'un côté et, d'un autre côté, pour identifier les procédés déployés par les concepteurs pour une telle opération.

Le corpus de textes littéraires faisant l'objet de la présente analyse et la démarche prévue pour son exécution ont été abordés dans *le cadre méthodologique de la recherche* dans le deuxième chapitre.

Dans la présente analyse, nous présenterons les résultats de l'analyse comparative du contenu linguistique de tous les textes dédiés à cet effet. Pour ce faire, les résultats découlant de la comparaison des deux versions de chaque texte seront développés séparément sous formes de tableaux suivis de commentaires. Après nous ferons une lecture globale qui mettra en relation tous les résultats dans le but d'aboutir à une synthèse concernant la nature et la fréquence des adaptations effectuées sur les textes littéraires destinés à la compréhension écrite. Cette synthèse sera le fruit de plusieurs comparaisons afin de corroborer le constat de départ.

### 3.1. Localisation et catégorisation des adaptations

Dans l'ANNEXE 8, nous présentons la comparaison faite sur le corpus de textes choisis sous formes de tableaux. Une fiche technique de l'extrait du manuel et une autre de l'extrait du texte authentique précèdent tout tableau de comparaison.

Dans ce qui suit, nous débitons directement les résultats de cette comparaison en les insérant dans des tableaux suivis de statistiques concernant le nombre et la nature des modifications dans chaque extrait analysé.

Plusieurs procédés d'adaptation ont été décelés à travers la comparaison des deux versions des extraits de texte. Nous avons choisi de les présenter en amont de l'analyse bien qu'ils en soient issus, et ce dans le but de faciliter la lecture des tableaux comparatifs. Nous avons utilisé les couleurs comme technique de distinction entre les différents procédés. Puis, nous avons tenté de caractériser chaque procédé par l'action exécutée à l'endroit considéré du texte. Voici la légende des couleurs et des catégories exploitées dans l'analyse :

Couleur	Procédé	Nature d'adaptation
	Remplacement d'un mot ou d'une expression par un autre mot ou par une autre expression se rapprochant du sens.	Adaptation par substitution
	Suppression d'un mot ou d'un groupe de mots.	Adaptation par suppression
	Ajout d'un mot ou d'un groupe de mots à l'intérieur du texte ou une explication figurant dans le para texte	Adaptation par ajout
	Réécriture d'une phrase ou d'une expression en gardant à peu près le même lexique.	Adaptation par reformulation
	Changement de l'ordre des informations dans un texte ou dans une phrase.	Adaptation par réorganisation.
	Réduction d'une partie de texte en supprimant un ou plusieurs de ses éléments constitutifs.	Adaptation par compression

**TABLEAU 7: Légende des couleurs caractérisant les procédés d'adaptation effectués sur les extraits du corpus de l'analyse linguistique**

Dans le but d'alléger la lecture de la présente section, nous allons présenter les tableaux de catégorisation et de recensement des adaptations dans ANNEXE 9. Cependant, nous avons choisi de présenter un modèle, ci-dessous, représentant la démarche suivie dans l'analyse linguistique des autres textes.

### 3.1.1. Localisation et catégorisation des adaptations dans les textes de la 1AM

- Dans l'extrait de « *Mémoire d'une jeune fille rangée* » de SIMONE DE BEAUVOIR

	Enoncé original	Enoncé adapté	Nature de la modification
1	////////////////////////////////////	Souvenirs d'enfance	Ajout
2	Je suis née à quatre heures du matin, le 9 janvier 1908, dans une chambre aux meubles laqués de blanc, qui donnait sur le boulevard Raspail.	Je suis née à quatre heures du matin, le 9 janvier 1908, dans une chambre qui donnait sur le boulevard Raspail.	Suppression

3	Sur les photos de famille prises l'été suivant, on voit de jeunes dames en robes longues, aux chapeaux empanachés de plumes d'autruche, des messieurs (...)	Sur les photos de famille prises l'été suivant, on voit de jeunes dames en robes longues, des messieurs (...)	Suppression
4	des messieurs coiffés de canotiers et de panamas qui sourient à un bébé (...)	des messieurs coiffés de canotiers qui sourient à un bébé (...)	Suppression
5	(...) je porte une jupe plissée, un béret, j'ai deux ans et demi, et ma sœur vient de naître. J'en fus, paraît-il, jalouse, mais pendant peu de temps. Aussi loin que je me souviens, j'étais fière d'être l'aînée (...)	(...) je porte une jupe plissée, un béret, j'ai deux ans et demi, et ma sœur vient de naître. Aussi loin que je me souviens, j'étais fière d'être l'aînée (...)	Suppression
6	J'avais une petite sœur : ce poupon ne m'avait pas.	J'avais une petite sœur (...).	Suppression

**TABLEAU 8 : Localisation et catégorisation des adaptations dans l'extrait de « Mémoire d'une jeune fille rangée » de Simone de Beauvoir**

Statistiques :

Type de la modification	Nombre	Pourcentage
Modification par suppression	5	83.33 %
Modification par addition	1	16.67 %
Nombre total de modifications	6	100%

**Tableau 9 : fréquence des adaptations dans l'extrait de « Mémoire d'une jeune fille rangée » de Simone de Beauvoir**

Commentaire :

Ce bref extrait descriptif a été modifié suite à cinq opérations par suppressions de fragments qui étaient des expansions (compléments de nom) et des formules de registre soutenu, et un ajout de titre pour renforcer *Mémoires d'une jeune fille*.

- Dans l'extrait de « *Le Petit prince* » d'A. de SAINT-EXUPÉRY

L'extrait de « *Le Petit prince* » a subi un nombre important de modifications surtout à son début qui donne un bref aperçu sur toute l'histoire jusqu'à l'apparition du renard. À vrai dire, l'adaptation par *compression* est le type de modification le plus difficile à expliquer car il nous est difficile de préciser exactement les parties qui ont été résumées et celles supprimées ou même reformulées. En fait, c'est un type qui couvre d'autres types dans le but de réduire le volume du texte. Dans cette opération de *compression*, on a même *substitué* des termes par d'autres, on a *reformulé* une proposition et *ajouté* un adjectif. Dans la partie qui suit la *compression*, on a *supprimé* un mot qui paraît comme répétition mais qui fait partie d'une logique établie par l'auteur au fil de la trame.

En pourcentage, les chiffres montrent que l'adaptation par *suppression* a été la plus pratiquée. Or, c'est seulement par rapport au nombre des modifications décelées; mais si nous nous intéressons à l'importance de la partie du texte adaptée, la compression entraîne le plus grand changement sur l'extrait en supprimant une partie très importante des événements se déroulant entre l'arrivée du *Petit prince* sur la planète Terre et la découverte du jardin de roses.

### 3.1.2. Localisation et catégorisation des adaptations dans les textes de la 2AM

- Dans l'extrait de « *La Boule de cristal* », D'après les contes des frères GRIMM

Ce conte a été modifié suite à 44 opérations de transformation. La *suppression* a été effectuée à 40,91% ; c'est le type d'adaptation le plus utilisé sur ce texte. On a *supprimé* les détails ne laissant que les événements qui contribuent au développement de la trame. On a *supprimé* aussi des expansions comme « le château *du soleil d'or* », ainsi que les *redites* comme : « Craignant d'être changé lui aussi en bête féroce, *en ours ou en loup*, le troisième fils prit secrètement la fuite. » ou dans « celui qui le met peut faire le souhait d'être transporté où il veut, *et à l'instant il y est*. ». Cette *suppression* peut couvrir un mot, un

fragment ou toute une *séquence narratologique*<sup>38</sup> comme c'est le cas dans les adaptations 41, 42 et 43. Parfois on récupère de la suppression quelques termes qu'on réutilise dans d'autres adaptations par *substitution* ou par *ajout*. Par exemple le mot « *sorcier* » récupéré de l'adaptation n°42 va être réutilisé dans l'adaptation n°35.

En outre, on a eu recours à la *substitution lexicale* en remplaçant un mot ou un groupe de mots lexical par un autre mot ou un autre groupe de mots lexical : *tuer* à la place de *livrer combat*, ou un mot grammatical par un mot ou un groupe de mots lexical : *il* par *le jeune homme*. Ce premier type de substitution repose souvent sur le vocabulaire récupéré des suppressions. Comme on peut substituer un mot grammatical par un autre mot grammatical : « *Et à peine les mots(...)* » remplacé par « *Et à peine ces mots(...)* ».

Il y a eu pratique de *reformulation* aussi. On a reformulé dans le sens de restructurer un groupe de mots : *Il avait déjà longtemps erré à l'aventure(...)* à la place de *Il avait longtemps déjà erré à l'aventure(...)*. Ce type de *reformulation* conserve le vocabulaire d'origine contrairement au type de *reformulation* qui entraîne avec lui une *substitution lexicale* ou une *suppression* : quand on remplace « *... que ne suis-je au château du soleil d'or !* » par « *... j'aimerais être au château du soleil d'or !* » on effectue plus de modifications qu'une simple restructuration. La majorité des *reformulations* effectuées sur cet extrait vise un transfert du style direct de la communication au style indirect ou du registre soutenu reposant sur l'inversion de sujet dans une phrase déclarative au registre standard.

Par ailleurs, nous avons relevé des *réorganisations textuelles* qui consistent en une remise en ordre des informations délivrées par la version originale. Par exemple, dans l'adaptation n° 25, *la princesse* expliqua, dans la version authentique, le pouvoir du *miroir* avant de le tendre au *jeune homme*, alors que, dans la version adaptée, elle commença par tendre le *miroir* au *jeune homme*, puis elle expliqua son *pouvoir*.

Aussi, on a *ajouté* des mots ou des groupes de mots comme c'est le cas des adaptations n°30 et n°9.

---

<sup>38</sup> « *La séquence* en narratologie est la combinaison d'au moins trois fonctions (ou atomes narratifs découverts et décrits par Vladimir Propp dans LA MORPHOLOGIE DU CONTE). Elles correspondent d'une manière générale, et dans l'ordre, à une virtualité d'action, à sa réalisation et au résultat de celle-ci. » (C. BREMOND, in COMMUNICATIONS, n° 8)



Enfin, il faut dire que les différentes modifications citées ci-dessus ont été le résultat soit d'un *choix libre* (ajouter des traits physiques pour décrire davantage la princesse : *Le jeune homme contempla l'image de la plus belle fille du monde, avec de longs cheveux soyeux, la peau dorée et des yeux noirs.*) ou d'une *conséquence logique* qu'impose d'autres transformations (après avoir supprimé une bonne partie de la parole des géants, on obtiendrait : « *Nous nous querellons à propos d'un chapeau, (...) celui qui le met peut faire le souhait d'être transporté où il veut,– Donnez-moi le chapeau, (...)* » ou le mot chapeau se répète, alors on a décidé de le *substituer* par « *coiffe* » qui a été récupéré à partir de la *reformulation* n°16.

- Dans l'extrait de « *Le Grain magique* », D'après M. T. AMROUCHE.

C'est un conte qui a été considérablement modifié par différentes opérations d'adaptation :

La *substitution* a été exercée surtout sous sa forme *lexicale* et souvent sans d'autres contraintes (*Autrefois/ L'on raconte qu'aux temps anciens - Ali/ Ahmed - Les orphelins/ Frère et sœur - Donner/sécréter - redeviennent blancs et roses/ embellissaient - Sa femme/ Son épouse*). Nous avons décelé aussi une *substitution* qui consiste à remplacer un personnage par un autre pour la même fonction actancielle, d'où sa dénomination *substitution actancielle*. Par exemple, dans la version authentique, c'est la marâtre qui avait brûlé la tombe de la mère des orphelins : « *Alors, sa mère furieuse prit un vieux plat ébréché qu'elle remplit en braise, ramassa des branchages et courut au cimetière pour brûler la tombe.* », alors que, dans la version adaptée c'est la marâtre et sa fille qui l'avaient brûlé : « *Furieuses, la mère et la fille incendièrent la tombe de la défunte.* »

Comme il y a eu des *réorganisations*, des *reformulations* surtout pour transformer du style direct au style indirect et des *ajouts intertextuels* en fonction de la séquence pédagogique qui consiste à travailler les portraits des personnages : « *Dès qu'elle mit au monde son premier enfant, une petite fille nommée Djohar, la marâtre, une femme au teint pâle, chétive avec un visage long, aux joues flasques et pendantes, un nez relevé qui trônait au milieu d'une figure, tel un piquet, des yeux sombres, un air désagréable et antipathique la rendant encore plus méchante se mit à détester Aïcha et Ahmed.* »

Nous y trouvons aussi des *suppressions* avec ses différents types : *suppression* de mots, de fragments, de paragraphes ou de *séquences narratologiques* comme il est expliqué ci-après. On a *supprimé les détails*, les *figures de style* et tous les événements qui ne font pas partie de la séquence narratologique principale. En plus des suppressions de cinq séquences narratologiques :

Séquence narratologique 1 :

- Destinateur : la marâtre
- Sujet : Djohar
- Objet : Imiter les demi-frères dans leur nourriture
- Destinataire : Djohar
- Adjuvant : Les demi-frères
- Opposant : La vache
- Objet non atteint

Séquence narratologique 2 :

- Destinateur : marâtre
- Sujet : père des orphelins
- Objet : vendre la vache
- Destinataire : marâtre
- Adjuvant : père des orphelins
- Opposant : père des orphelins et les gens au marché
- Mission non accomplie

Séquence narratologique 3 :

- Destinateur : les orphelins
- Sujet : le frère Ali
- Objet : boire
- Destinataire : Ali
- Adjuvant : la source
- Opposant : la source
- Transformation en gazelle

Séquence narratologique 4 :

- Destinateur : le roi
- Sujet : les serviteurs
- Objet : lui ramener Aïcha
- Destinataire : le roi
- Opposant : Aïcha
- Adjuvant : Settout la sorcière
- Objet atteint

Séquence narratologique 5 :

- Destinateur : Roi et Aïcha
- Sujet : La sultane Aïcha
- Objet : vivre en paix – donner au sultan un héritier- transformer le frère-gazelle en sa forme originale
- Destinataire : le roi – Aïcha et Ahmed
- Adjuvant : La fée du puits- le cheikh- les serviteurs
- Opposant : une des femmes du roi
- Mission accomplie

- Dans l'extrait de « *L'Atlantide* », D'après P. BENOIT

67.29% de l'extrait original ont été supprimés. De cette *suppression*, on a récupéré deux mots, *cauchemar* et *déluge* qui vont être additionnés par procédé d'*ajout* au tiers de l'extrait qu'on a conservé. On a supprimé surtout les détails dans la description de l'orage.

- Dans l'extrait de « *Les Vrilles de la vigne* », D'après COLETTE

Dans l'extrait de Colette, on a surtout *supprimé les figures de style*: « ...le jabot en boule et la tête inclinée, comme avec un gracieux torticolis. », « Il s'interrompt parfois, le col penché, comme pour écouter en lui le prolongement d'une note éteinte... », « Il varia son thème, l'enguirlanda de vocalises, s'éprit de sa voix, devint ce chanteur éperdu, enivré et haletant, qu'on écoute avec le désir insupportable de le voir chanter. ». Sinon toutes les parties où il y a implication directe de l'écrivaine tout en rompant avec la légende du rossignol : « les vrilles d'une vigne amère m'avaient liée, tandis que dans mon printemps je

dormais d'un somme heureux et sans défiance. », « Toute seule, éveillée dans la nuit, je regarde à présent monter devant moi l'astre voluptueux et morose... », « Je ne connais plus le somme heureux, mais je ne crains plus les vrilles de la vigne. »

De la *substitution*, nous avons trouvé celle qui modifie l'orthographe, une *substitution orthographique* : « (...) et leur éveil effarouché(...) »/ « (...) et le réveil effarouché (...) ». Nous avons décelé aussi une *substitution grammaticale* : « ...dans les vignes en fleurs qui... » au lieu de « ...dans les vignes en fleur qui... », un changement dans le nombre du substantif. Il y a tout de même la *substitution lexicale* : arbre à la place de sarment.

- Dans l'extrait de « L'Ours et les deux compagnons », D'après ESOPE

La fable est un texte très réduit par rapport à d'autres genres de textes littéraires comme le conte, le roman, la nouvelle, ...

De ce fait, les adaptations effectuées sur ce texte ne peuvent pas être nombreuses. Par exemple, dans la fable d'ESOPE, il y a seulement 9 adaptations qui correspondent à 10.36% du texte original modifiés par *suppression*, par *substitution lexicale* ainsi que par *reformulation* et par *ajout sous forme de para-texte linguistique*.

- Dans l'extrait de « L'arbre entêté », d'après un conte chinois

A travers l'analyse linguistique-comparative de ce conte et, en plus de la *substitution lexicale* dans l'adaptation n° 9 et les *ajouts intertextuels* dans les adaptations 8 et 11, nous observons qu'il y a deux types de *suppressions* : une *suppression* volontairement choisie visant soit la diminution du volume du texte soit l'élimination d'un vocabulaire ou d'une syntaxe compliqués et une suppression consécutive d'une autre opération d'adaptation. C'est le deuxième cas de figure que nous tentons d'élucider à ce niveau de l'analyse.

Nous remarquons que la *suppression* d'un élément constitutif de l'histoire entraîne avec elle la *suppression* de tout ce qui peut avoir une relation directe ou indirecte avec cet élément supprimé. Par exemple, l'adaptation n°5 consiste en la *suppression* de la manière avec laquelle l'arbre cachait sa nudité « ... il décida de ne produire ni feuille, ni fleur, ni fruit.

*C'est ainsi que les années passèrent, à chaque printemps, son tronc s'épaississait, s'allongeait, de nouvelles branches poussaient, mais... ni feuille, ni fleur, ni fruit.*

*Pour ne pas se trouver nu face aux autres, il s'était depuis son jeune âge laissé peu à peu recouvrir par un lierre grimpant, par des liserons et par des bouquets de gui : ne sachant à quoi il pourrait ressembler, il se couvrait d'une beauté qui n'était pas la sienne.*

*Le jardinier plus d'une fois projeta de le couper pour en faire du bois de chauffage (...) ».*

Cette suppression de l'existence du « lierre », des « liserons » et « des bouquets de gui » autour de l'arbre nu, a nécessité la suppression dans l'adaptation n°6 : « Cette nuit là, un petit ver parasite piqua le liseron qui en mourut aussitôt et le lendemain, les oiseaux du ciel apercevant le gui vinrent le picorer. Il ne restait plus de l'arbre au milieu du verger qu'un tronc et des branches : il ne restait plus que l'arbre au milieu du verger. » et celle dans l'adaptation n°7 : « S'apercevant soudain de sa nudité et ne sachant par quel artifice la couvrir, il se décida enfin à laisser pousser tout au long de ses branches (...) » parce que la première évoque la destruction du liseron par le petit ver parasite et du gui par les oiseaux du ciel et la deuxième évoque la conséquence de la mort subite de ces artifices couvrant la nudité de l'arbre. Ainsi, nous avons déduit qu'il y a des suppressions à effet local, qui ne dérègle pas la suite des événements et des suppressions à effet transitif<sup>39</sup> qui ont un impact sur la narration à venir.

- Dans l'extrait de « *Le pot fêlé* », D'après un conte chinois.

Ce texte ne subit aucun des procédés de modification découverts dans les textes analysés précédemment sauf qu'il est renforcé de mots expliqués et donc jugés comme nécessaires à la compréhension et en même temps considérés comme entraves à la compréhension.

Ces mots sont :

- Une perche : un long bâton.
- Une ration : une part.
- Fier de ses accomplissements : fier de son travail.
- Percevait : ressentait.

---

<sup>39</sup> Nous nous inspirons dans cette dénomination de la distinction en grammaire entre un verbe transitif qui nécessite un complément d'objet direct et un verbe non transitif qui donne un sens complet sans avoir besoin d'un complément essentiel.

- Une fêlure : fissure, lézarde.
- Agrémenter : décorer.
  
- Dans l'extrait de « Le Renard et le Lion », d'après J. MUZI et G. FRANQUIN

Cet extrait a été légèrement modifié suite à deux opérations d'adaptations effectuées sur un seul énoncé linguistique, une fois pour simplifier son vocabulaire par *substitution lexicale* et une fois pour simplifier sa syntaxe par procédé de *reformulation*.

- Dans l'extrait de « *L'âne et le chien* », d'après J. DE LA FONTAINE

Trois types d'adaptation transforment cette fable. Premièrement, une *substitution grammaticale* qui consiste en un changement du nombre d'un substantif du pluriel « *chardons* » en singulier « *chardon* ». Ensuite, deux *reformulations* sur une façon de dire, non usitée actuellement : « *Il faut s'entr'aider* » au lieu de « *Il se faut entr'aider* » et « *si tu veux m'en croire* » à la place de « *si tu me veux croire* ». Ainsi qu'un article défini « *la* » ajouté avant le substantif « *nature* » et six autres *ajouts explicatifs* sous forme de para-texte.

Remarque :

Nous remarquons qu'il y a une différence entre « *s'entr'aider* » du texte du manuel et « *s'entraider* » de la version authentique, mais nous ne nous sommes pas permis de dire qu'il s'agit d'une *substitution orthographique* parce que l'orthographe proposée par les concepteurs du manuel existe dans d'autres versions<sup>40</sup> de cette fable. Quoiqu'une adaptation faisant référence à l'orthographe usitée actuellement nous semblerait nécessaire.

- Dans l'extrait de « Le coq et le renard », D'après J. DE LA FONTAINE.

Nous avons pu déceler des *substitutions lexicales* proposant un vocabulaire plus ou moins familier (*rusé* à la place de *matois*, *guerre* à la place de *querelle*, *chemin* au lieu de *traite...*), des *substitutions orthographiques* écartant une orthographe non usitée (*amour*

---

<sup>40</sup>Par exemple dans la version tirée de l'œuvre LA FONTAINE, *Fables, Livres VIII à XII, Poésie/ Gallimard, France, 1974*.

*fraternel* au lieu de *amour fraternelle*, *je ne pouvais* à la place de *je ne pouvois*), deux ajouts en para-texte et une suppression d'un fragment contenant un vocabulaire et une formule non habituels (*gagne en haut, grègues, stratagèmes...*).

- Dans l'extrait de « Le loup et le chien », d'après J. DE LA FONTAINE.

Dans cette fable, on a supprimé les parties où il y a un vocabulaire soutenu (*cancre, hères, point de franche lippée, sera force relief de toutes les façons*) et on a expliqué le vocabulaire qu'on a jugé difficile à comprendre (*dogue, fourvoyé, hardiment, embonpoint, repartir* –dans le sens de répondre-, *pelé*). Donc, c'était surtout un travail sur le vocabulaire. Nous attirons l'attention sur l'orthographe de « *encor* » alors qu'on devrait l'adapter en « *encore* » selon l'orthographe contemporaine.

### 3.1.3. Localisation et catégorisation des adaptations dans les textes de la 3AM

- Dans l'extrait de « *La Gloire de Mon Père* », d'après M. PAGNOL

Un seul type d'adaptation est effectué sur cet extrait du roman autobiographique « *La Gloire de mon père* » : l'adaptation par *suppression*. Mais ce qui distingue la suppression dans ce texte des suppressions analysées auparavant dans d'autres textes est que celle-là (plus précisément l'adaptation n°3) vise à éliminer un trait d'une religion *étrangère* qu'est le christianisme.

- Dans l'extrait 1 de « *L'âge d'homme* », d'après M. LEIRIS

Cet extrait a été modifié par un seul procédé d'adaptation qui est *la suppression*. Cette dernière a réduit le texte à moins de son tiers (32.95%) en supprimant 67.04%. On n'en a laissé que le portrait objectif du personnage et on a supprimé tout ce qui renvoie à son idéologie ou à sa perception personnelle.

- Dans l'extrait 2 de « *L'âge d'homme* », d'après M. LEIRIS.

Le procédé de *reformulation* déployé dans l'adaptation n°1 repose sur une substitution du sujet pluriel (*le vieux médecin de la famille + le chirurgien*) exerçant la fonction (*réserver un tour sinistre*) en le remplaçant par un sujet singulier (*le vieux médecin de la famille*) pour la même fonction. Mais le chirurgien joue un rôle important dans le développement des

événements, c'est pourquoi on l'a gardé en restructurant la phrase pour qu'elle devienne « (...) *j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservait le vieux médecin de famille qui assistait le chirurgien.* » au lieu de « *j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservaient le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même.* ».

Nous avons souligné aussi une *substitution lexicale* qui remplace un mot composé non familier par un autre connu *pièges* à la place de *chausse-trappes*.

Quant à la *suppression*, elle a été appliquée à quatre occasions dans le but de réduire l'espace textuel bien entendu mais si nous observons attentivement les parties supprimées (plus précisément celles de l'adaptation n°3, n°4 et n°6), nous remarquons qu'on a supprimé un champ lexical de la terreur et de la torture qui, peut-être, ne convient pas à l'âge des élèves (*ogre, instruments tranchants, attaque soudaine, douleur, cri de bête qu'on éventre, mère effarée, le choc si violent, vaste prison, chair à canons, chair à cercueil, abattoir...*).

On a, tout de même, supprimé une figure de style à dimension philosophique et psychique : « *Toute ma représentation de la vie en est restée marquée (...), tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me donner la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.* ».

- Dans l'extrait de « Le Fils du Pauvre », d'après M. FERAOUN

Nombreuses sont les adaptations effectuées sur cet extrait de roman :

Nous y trouvons l'adaptation par *ajout textuel* dans le but de mettre le lecteur ignorant de ce qui précède l'extrait dans la situation d'énonciation (*Comme ma mère était très occupée, j'allais souvent chez mes tantes. Avec elles je ne m'ennuyais jamais. Je pouvais rester des heures à les observer.*)

Il y a aussi la présence de *la substitution* avec ses différents types : *l'adaptation lexicale* (*solide* à la place de *consiste*, *morceau* à la place de *tronçon*, *serpent* au lieu de *couleuvre*, *pas* au lieu de *guère*) afin de proposer un lexique fréquent dans l'environnement linguistique de l'élève.



On y trouve aussi, la *substitution grammaticale* qui revêt différents objectifs : celle de l'adaptation n°2 a été engendrée par l'*ajout* dans l'adaptation n°1, en ajoutant « *Comme ma mère était très occupée, j'allais souvent chez mes tantes.* », on était dans l'obligation d'éviter la répétition de « *tantes* » dans la phrase suivante « *Mes tantes travaillaient l'argile et la laine* » alors on l'a remplacée par un pronom personnel sujet pour que cela donne : « *Elles travaillent l'argile et la laine.* » ; la *substitution grammaticale* dans l'adaptation n°11 et n°20 consiste en la transformation du procédé reliant deux propositions par juxtaposition (par deux points) en procédé par coordination (par la conjonction *et*) afin de mieux élucider le rapport existant entre les deux propositions. Par ailleurs, nous avons relevé une *substitution actancielle* qui consiste en la substitution d'un personnage exerçant une action par un autre personnage exerçant la même action comme c'est le cas dans l'adaptation n°3 où on a remplacé « *Baya et Khalti vont la chercher dans des paniers, à plusieurs kilomètres du village* » par « *Mes tantes vont la chercher dans des paniers, à plusieurs kilomètres du village* ». A vrai dire, cette dernière substitution est le résultat d'une *suppression à effet transitif* : en supprimant le personnage de Baya (la sœur du narrateur) au début du texte, parce qu'en réalité c'est elle qui l'emmène avec elle chez leurs tantes et ce n'est pas lui qui va tout seul, on était contraint de supprimer toutes les présences de ce personnage dans ce qui reste de l'extrait.

Dans l'adaptation n° 4 (*Les mottes sèchent au soleil dans la cour, puis elles sont écrasées et réduites en poussière./ (...) puis elles la font sécher et l'écrasent pour obtenir une fine poussière*) et n°17 (*elle s'arrête, coupe la couleuvre en tronçons et, avec précaution, entoure la galette préparée par Khalti./ elle s'arrête, elle le coupe en morceau et, avec précaution, entoure la galette que Khalti a préparée.*), la *reformulation* a été effectuée dans le but de transformer la forme passive en une forme active.

Il y a eu lieu de *suppression de détails* et de *réorganisation phrastique* aussi. Cette dernière forme d'adaptation consiste à changer l'ordre des éléments d'une phrase sans toucher ni au vocabulaire ni à la syntaxe : « *Elle façonne vivement le fond de la marmite, de la cruche ou du plat.* » à la place de « *Elle façonne vivement le fond de la cruche, de la marmite ou du plat.* ». Nous pensons que cette *réorganisation phrastique* n'a pas été faite consciencieusement parce que cela ne change pratiquement rien.

- Dans l'extrait de « Mondo », D'après LE CLEZIO

On a supprimé *des retours en arrière* qui n'ont aucune relation avec le portrait de *Mondo* le personnage principal de l'extrait à dominante descriptive comme c'est le cas de la dernière adaptation. En outre, on a recouru à des *substitutions lexicales*, par exemple, pour proposer *toile* à la place de *denim*. Comme il y a eu un *ajout* d'un mot.

- Dans l'extrait de « *Poil de Carotte* », d'après J. RENARD

Aucune modification n'a été décelée à travers la comparaison des deux versions (authentique et adaptée) de cet extrait.

#### 3.1.4. Localisation et catégorisation des adaptations dans les textes de la 4AM:

- Dans l'extrait de « Mon bel oranger », D'après J. M. DE VANSCONCELOS

On a surtout adapté cet extrait par *suppression*. Mais ce qui attire le plus l'attention est la *suppression*, correspondant à l'adaptation n°3 et qui consiste en l'élimination d'un personnage non introduit auparavant. On ne peut pas évoquer brusquement un personnage comme « *Jacob le fripier* ».

Cette *suppression* a engendré un *ajout* essayant de combler le vide en gardant la fonction de l'énoncé supprimé et qui vise à convaincre la mère.

- Dans l'extrait de « Le Loup et l'agneau », D'après J. DE LA FONTAINE

On a substitué une orthographe classique (*encor*) par une orthographe contemporaine (*encore*). Par ailleurs, on a expliqué un vocabulaire et des expressions (*nous l'allons montrer tout à l'heure, se désaltérer, je me vas désaltérant*) par des *ajouts explicatifs en para-texte*.

Remarque :

On n'a pas changé *je me vas désaltérant*.

- Dans l'extrait de G. SINOUE

L'extrait de l'essai de G. SINOUE a été modifié par *suppression de détails* mais aussi par la *suppression* d'un paragraphe purement informatif «*Vous serez probablement 7 milliards d'ici vingt ans. 7 milliards répartis essentiellement dans des mégapoles qui défient l'imagination. Aujourd'hui 2,8 milliards de personnes vivent dans une ville. Chaque année, ils sont rejoints par 60 millions d'autres. En 1995, 35% de la population du globe vivaient en milieu urbain. D'ici dix ans, ce taux franchira la barre de 62%. Des cités telles que Mexico ou Tokyo abriteront, vers 2010, 20 millions d'habitants pour la première, 29 millions pour la seconde.*», par *substitution lexicale* (*les trafiquants, malvie, transmettent à petites doses...*) au lieu de (*assassins, des cités ghettos, distillent...*), par *substitution grammaticale* : le présent de l'indicatif à la place du passé composé «*qui n'ont jamais connu (...)* / *qui ne connaissent(...)*», par *réorganisation textuelle* comme c'est le cas dans la première adaptation, par *reformulation* et par *ajout intertextuel* et *explicatif en para-texte*.

- Dans l'extrait 1 de « L'Homme qui plantait des arbres », D'après J. GIONO

Vue l'étendu de l'extrait analysé ci-dessus, le nombre d'adaptations a été très important au point de présenter 23 paragraphes en l'espace de deux pages du manuel scolaire ce qui fait 13 paragraphes. On a usité de tout : *substitution* de vocabulaire et d'expressions, *ajouts* pour assurer la continuité harmonieuse de la narration en dépit de toutes les transformations, des *reformulations* et des *réorganisations*, des *compressions* et des *suppressions*. Cela a demandé de la part des concepteurs un grand effort dans le but de garder la cohérence interne et principale du texte narratif et un grand effort de notre part pour détecter, quasiment, toutes les adaptations ayant été apportées.

Commençons par la *suppression* ; le genre d'adaptation qui a été le plus pratiqué :

On a *supprimé* tout ce qui ne relève pas de la connaissance culturelle des élèves comme la situation de quelques sites d'Europe et leur dénomination tels que : *le courant moyen de la Durance, Sisteron, Mirabeau, le cours supérieur de la Drôme, Die, Comtat Venaissin, contreforts du Mont-Ventoux, département des Basses-Alpes, Vaucluse...*

On a supprimé aussi la description des détails comme la description de l'intérieur du foyer de l'homme qui plantait des arbres« *Son ménage était en ordre, sa vaisselle lavée, son*

parquet balayé, son fusil graissé ; sa soupe bouillait sur le feu. Je remarquais alors qu'il était aussi rasé de frais, que tous ses boutons étaient solidement cousus, que ses vêtements étaient reprisés avec le soin minutieux qui rend les reprises invisibles. »

Plusieurs figures de style ont été effacées: « *Comme un vieux nid de guêpes* », « *Ses grondements dans les carcasses des maisons étaient ceux d'un fauve dérangé dans son repas.* », ...

Il y a eu des *suppressions thématiques*, c'est-à-dire d'une idée, d'un champ lexical en relation avec un sujet donné. Par exemple, nous avons supprimé le fragment suivant : « (...) *et, comme après je lui offrais ma blague de tabac, il me dit qu'il ne fumait pas.* » et du coup on va supprimer tout ce qui va être en relation avec l'idée de « *fumer* » : « *Le berger qui ne fumait pas alla chercher un petit sac et déversa sur la table un tas de glands.* », « *... séparant les bons des mauvais. Je fumais ma pipe. Je me proposais pour l'aider. Il me dit que c'était son affaire. En effet : voyant le soin qu'il mettait à ce travail, je n'insistais pas. Ce fut toute notre conversation. Quand il eût du côté des bons un tas de glands assez gros, il les compta par paquets de dix.* »...

Cependant, on a juxtaposé de petits paragraphes sans suppression quand il s'est agi d'éléments importants dans la suite des événements, exemple de l'adaptation n°24 qui consiste en la juxtaposition du paragraphe 6 et du paragraphe 7 pour donner un seul paragraphe dans le manuel (paragraphe 3). On n'en a rien supprimé parce que c'est un moment crucial de narration, le moment de la rencontre avec le destin avec tout le suspense et la poésie qu'il peut évoquer.

Après la suppression, c'est la *substitution* qui a été la plus appliquée comme genre d'adaptation de l'extrait. Nous en avons décelé des *substitutions lexicales* (*course, landes, camper à côté, lever le camp, entendu, combe, extrême, semence, du fait des, ...*) remplacés respectivement par (*promenade, étendues de terre, s'arrêter près de, reprendre le chemin, convenu, vallée, très grand, glands, à cause des...*).

Cette *substitution lexicale* exploite parfois un vocabulaire récupéré de la *suppression* : « *Depuis trois ans il plantait des arbres dans cette solitude.* » a été remplacé par « *Depuis trois ans, il plantait des arbres sur ces hauteurs désertiques* ». On ne qualifie pas la région de désertique de son propre chef. En effet, cela vient de l'adaptation n°5 où on a supprimé: « (...) *dans ces déserts*(...) ».

Nous pouvons aussi parler de la *substitution grammaticale*. Par exemple, dans l'adaptation n°46, on a modifié le procédé de juxtaposition reliant les deux propositions par le procédé de coordination explicitant davantage le rapport entre les deux propositions: « *Il fit sortir son troupeau et il le mena à la pâture, avant de partir, il trempa dans un seau d'eau le petit sac où il a mis les glands soigneusement choisis et comptés.* » pour que cela devienne « *Il fit sortir son troupeau pour l'emmener paître et, avant de partir, il trempa dans un seau d'eau le petit sac où il avait mis les glands soigneusement choisis et comptés.* »

Toujours comme *substitution grammaticale*, nous pouvons citer l'exemple de l'adaptation n° 13 où on a remplacé l'adjectif démonstratif *déictique* « *ces* » par l'article défini « *les* »: « *Ces maisons agglomérées,...* » a été remplacé par -« *Les maisons agglomérées,...* ». Les deux sont des déterminants et peuvent commuter entre eux devant un nom. « L'article défini s'emploie auprès d'un substantif représentant une chose ou un être déjà connu, pour lequel on a une référence, soit dans la phrase, soit dans la pensée. » et « L'adjectif démonstratif présente un substantif déterminé soit par les circonstances extralinguistiques, soit par le contexte. » (M. Grevisse, 1969 : pp.240-242)

Comme, il y a eu une *substitution orthographique* qui propose « ... *il avait près de sa maison une pépinière issue des faïnes.* » à la place de « ... *il avait près de sa maison une pépinière issue des faïnes.* ».

Quant à l'adaptation par *réorganisation*, elle a été effectuée pour différentes raisons: elle est le résultat de la *suppression* de paragraphe qui impose une nouvelle *réorganisation textuelle* des constituants du paragraphe précédent, elle est faite dans le but d'ordonner les éléments par importance ce qui fait que l'on a inversé la cause et la conséquence quand celle-ci précède la première comme c'est le cas de l'adaptation n°25 et celle du n°30 où la réorganisation est plutôt phrastique.

On a aussi *reformulé* des phrases ou des expressions que l'on a jugé plus compréhensibles ou plus économiques de l'espace textuel, le cas de l'adaptation n°2 où on est passé de la forme verbale à la forme nominale, de l'adaptation n°51 où on a transformé une interrogation directe en une interrogation indirecte, de l'adaptation n° 59 où on propose une forme impersonnelle à la place d'une forme personnelle mais dans laquelle le verbe précède le sujet ce qui n'est pas habituel pour l'élève...

Toujours dans le but de mieux élucider le sens du mot, de l'expression ou de la phrase, on ajoute des éléments éclaircissants du rapport syntaxique existant entre les différents éléments d'une phrase par exemple : - « *Il y avait bien une fontaine, mais elle était sèche.* » au lieu de -« *Il y avait bien une fontaine, mais sèche.* »/ « *Il tirait son eau, qui était excellente, d'un trou naturel,...* » au lieu de « *Il tirait son eau, excellente, d'un trou naturel,...* ». Dans le premier exemple on a préféré l'adjectif attribut à l'adjectif épithète de peur que l'élève ne sache à quoi renvoie *sèche*, dans le deuxième exemple, et dans le même souci, on a transformé l'expansion représentée par un adjectif épithète en une expansion sous forme de proposition subordonnée relative.

Enfin, pour réduire le volume de l'écrit, on a *compressé* des parties de texte en supprimant des fragments, en réorganisant quelques éléments et en substituant un vocabulaire pour éviter la répétition ou tout simplement en supprimant seulement l'alinéa et les blancs pour unir les paragraphes séparés en les juxtaposant.

### 3.2. Acquis de l'analyse linguistique

Après chaque analyse d'extrait de texte littéraire, nous avons fait un bilan du genre et du nombre des adaptations qui l'ont modifié. Il s'est avéré que la fréquence et la nature de l'adaptation dépendent fortement du genre, de l'époque et de la longueur du texte littéraire en question. Ainsi, nous trouvons beaucoup de suppressions et de compressions pour réduire un extrait de roman ou une légende alors qu'on procède surtout par reformulation ou substitution dans un texte court comme celui de la fable. Ceci ne veut pas dire que l'on ne trouve pas de suppressions dans une fable ou des substitutions dans un extrait de nouvelle, mais nous parlons ici de l'adaptation dominante.

Si l'on rassemble toutes les synthèses découlant de l'analyse linguistique des 23 extraits de textes littéraires pris des quatre manuels de français du Cycle Moyen, nous aurons une idée globale du phénomène de l'adaptation sur ce type de textes présentés dans les manuels comme supports à la compréhension écrite :

Niveau	Texte concerné par l'analyse	Suppression	Substitution	Reformulation	Réorganisation	Ajout	Compression	Totalité des modifications
1AM	Texte 1	5	0	0	0	1	0	6
	Texte 2	4	2	1	0	2	2	11
2AM	Texte 3	18	13	8	2	2	1	44
	Texte 4	6	9	6	2	5	0	28
	Texte 5	4	0	0	0	2	0	6
	Texte 6	7	3	0	0	0	0	10
	Texte 7	3	3	1	0	2	0	9
	Texte 8	9	1	0	0	2	0	12
	Texte 9	0	0	0	0	6	0	6
	Texte 10	0	1	1	0	0	0	2
	Texte 11	0	1	2	0	7	0	10
	Texte 12	1	9	0	0	2	0	12
3AM	Texte 13	3	0	0	0	6	0	9
	Texte 14	3	0	0	0	0	0	3
	Texte 15	6	0	0	0	0	0	6
	Texte 16	4	1	1	0	0	0	6
	Texte 17	6	11	4	1	2	0	24
	Texte 18	3	2	0	0	1	0	6
4AM	Texte 19	3	0	0	0	1	0	4
	Texte 20	0	1	0	0	3	0	4
	Texte 21	4	5	1	1	6	0	17
	Texte 22	26	16	10	8	4	5	69
	Total	115	78	35	14	54	8	304
	%	37,83%	25,66%	11,51%	4,61%	17,76%	2,63%	100%

**TABLEAU 10 : Nature et fréquence des adaptations dans le corpus de l'analyse linguistique**

Commentaire :

Le tableau ci-dessus nous offre une vue récapitulative du genre et du nombre des modifications appliquées sur chaque support textuel faisant partie du corpus de l'analyse linguistique.

En général, le genre d'adaptation le plus utilisé est la *suppression*. Elle est suivie de la substitution puis de l'adaptation par ajout et de la reformulation. La réorganisation et la compression ne sont usitées qu'occasionnellement.

304 opérations d'adaptations ont été effectuées sur 22 textes littéraires. Malgré cela, nous ne nous permettons pas d'estimer une moyenne générale d'adaptation par texte, ni de décider sur le texte ou le manuel le plus adapté parce que les textes sont de longueurs et de genres littéraires différents. Nous ne pouvons pas dire par exemple que le texte 3 (L'extrait de *La Boule de cristal*) qui a enregistré 44 adaptations est plus adapté que le texte 1 (l'extrait de *Mémoires d'une jeune fille rangée*) qui a été modifié suite à 6 adaptations. En fait, le premier représente un conte complet d'un vocabulaire du merveilleux proposé en une demi-page et le second est un petit passage descriptif de vocabulaire réaliste.

En revanche une sorte de comparaison est plus ou moins possible si nous rassemblons en groupes les textes du même genre littéraires et de longueur approximative :

- a- Des passages descriptifs extraits de romans autobiographiques.
- b- Des contes.
- c- De longs extraits de romans s'étalant sur une page du manuel.
- d- Courts extraits de romans s'étalant sur une demi-page.
- e- La fable.
- f- Une œuvre entière.

Dans le groupe (a), nous avons les textes suivants : texte 1 (*Mémoires d'une jeune fille rangée*), texte 15 (L'extrait 1 de *l'âge d'homme*) et le texte 18 (*Mondo*). Nous remarquons qu'il n'y a pas d'écart entre le nombre d'adaptations effectuées sur les trois extraits (6 adaptations). Dans les trois textes, les concepteurs ont cherché à les raccourcir en procédant par suppression et à simplifier le lexique par substitution et par ajout.

Le groupe (b) est constitué du texte 3 (La Boule de cristal), texte 4 (La vache des orphelins), texte 6 (Les vrilles de la vigne), texte 8 (l'arbre entêté) et texte 9 (le pot fêlé).



Même à l'intérieur de ce groupe, il y a des distinctions qui s'imposent : nous ne pouvons pas comparer le texte 3 modifié par 44 adaptations avec le texte 4 modifié par 28 car pour un même espace sur le manuel, nous avons présenté un conte complet dans le texte 3 et une partie du conte dans le texte 4. Cela nous amène à déduire que le nombre de modifications dépend du volume du texte authentique par rapport à l'espace qui lui est réservé dans le manuel.

Par contre, nous pouvons comparer les textes 8 et 9, en sachant que le premier est deux fois plus adapté que le second. Ils ont à peu près une même longueur en version authentique, ils sont tous les deux présentés entièrement et relèvent de la même culture (Contes chinois).

Dans le groupe (c), le texte 2 est le plus adapté (11 modifications sur l'extrait 1 du Petit Prince) par rapport aux textes 5 (l'Atlantide : 6 adaptations), 14 (La Gloire de mon père : 3 adaptations) et 19 (Mon bel oranger : 4 adaptations). Cela revient à l'espace qu'occupe le texte dans le manuel : le texte 2 n'est pas long par rapport aux autres qui remplissent une page complète du manuel ce qui a induit un nombre d'adaptations plus grand dans le premier.

Dans le groupe (d), le texte 17 (Le Fils du pauvre : 24 modifications) est le plus riche en termes de nature d'adaptation par rapport aux deux autres textes : texte 16 (Extrait 2 de l'âge d'homme : 6 modifications) et texte 21 (A mon fils : 17 modifications). Par contre en termes de nombre, c'est relatif dans la mesure où une seule suppression du texte 2 vaut plus que la quantité (nombre de mots) supprimée par toutes les opérations de suppression effectuées sur le texte 17.

Les fables qui constituent le groupe (e) sont comparables. Nous observons que le texte 10 (Le Renard et le Lion : 2 modifications) est le moins adapté. L'écart en nombre de modifications entre les autres fables du manuels de la 2AM n'est pas très grand (texte 7 avec 9 adaptations, texte 11 : 10 adaptations, texte 12 : 12 adaptations et texte 13 : 9 adaptations). Nous expliquons cela par le fait que le texte 10 est le plus récent, sa langue est contemporaine par rapport aux autres textes écrits ou traduits en français avant le 20ème siècle et, donc nécessitent plus de travail sur le vocabulaire. La preuve est que l'adaptation par substitution et par ajout, que nous considérons comme des adaptations qui visent surtout le vocabulaire, sont moins intenses dans le texte 10 que dans les autres textes.

La fable du texte 20 (le loup et l'agneau : 4 adaptations) n'a pas été beaucoup modifiée, pourtant elle appartient à la même époque que les fables qui ont été

considérablement modifiées. Nous pensons que cela a une relation avec le niveau des élèves : si les fables citées dans le paragraphe précédent sont destinées aux élèves de la 2AM, celle du texte 20 est destinée aux élèves de la 4AM. Cela implique que le phénomène d'adaptation est lié aussi au niveau intellectuel du public/lecteur visé par le support écrit.

Enfin, quand on propose une œuvre complète dans un espace de cinq pages du manuel de la 4AM, répartie en trois extraits comme c'est le cas du texte 22, il s'agit là d'une réécriture du texte en le modifiant par toutes formes d'adaptations possibles.

A ce niveau de l'analyse, nous avons compris que pour mener une analyse linguistique débouchant sur des déductions valables, il faut comparer des textes dont nous avons déjà mesuré le rapport entre l'espace de la version authentique et l'espace réservé à ce texte dans le manuel. Ce rapport devrait être plus ou moins maintenu dans tous les textes ; ainsi ces textes appartiendraient à un même genre et seraient exploités dans une même rubrique de compréhension (lecture guidée, lecture plaisir, lecture dans le cadre d'une évaluation bilan...).

En revanche, nous pouvons dire, qu'en général, l'adaptation dépend de plusieurs facteurs:

- Le rapport entre l'espace du texte authentique et l'espace du manuel ;
- La simplification du lexique et/ou de la syntaxe
- Le niveau des élèves concernés par la lecture ;
- L'époque de l'écriture et son idéologie
- L'objectif pédagogique de la séance de lecture

Après avoir mené cette analyse comparative, nous avons essayé de définir les différents types d'adaptation en illustrant par des exemples relevés dans les énoncés adaptés :

Nature de l'adaptation	Subdivisions des adaptations <sup>41</sup>	Illustrations
<p><b><i>Adaptation par suppression</i></b></p> <p>Elle consiste en la suppression d'un mot ou d'un groupe de mots (de deux mots à un nombre très important de mots constituant un paragraphe ou plusieurs paragraphes)</p>	Suppression des détails	Texte22/ad.27
	Suppression des redites	Texte2/ad.11
	Suppression de figures de style	Texte16/ad.6
	Suppression à effet local	Texte 14/ad.3
	Suppression à effet transitif	Texte6/ad.5
	Suppression de surplus (compléments secondaires)	Texte1/ad.3
	Suppression de séquence narratologique	Texte 3/séquence 3
	Suppression à caractère religieux et/ou culturel	Texte 14/ad.4
<p><b><i>Adaptation par substitution</i></b></p> <p>Il s'agit de permuter un mot ou une expression par un autre mot ou une autre expression qui conservent plus ou moins la signification dégagée de ce qui a été modifié.</p>	Substitution lexicale	Texte 3/ad.35
	Substitution grammaticale	Texte 3/ad.8
	Substitution orthographique	Texte 12/ad.7
	Substitution actancielle	Texte 3/ad.19
<p><b><i>Adaptation par ajout</i></b></p> <p>Dans le but d'élucider davantage la signification d'un</p>	Ajout intertextuel (élucider la signification d'une idée en ajoutant un mot ou un groupe de mots à l'intérieur	Texte 2/ad.8

<sup>41</sup>Chaque adaptation couvre des types qui en découlent c'est ce que nous évoquons par « les variables d'une même adaptations »

<p>mot, d'un groupe de mots ou d'une situation d'énonciation, on ajoute un mot ou un groupe de mots ayant une fonction explicative.</p>	<p>du texte)</p>	
<p><b>Adaptation par reformulation</b></p> <p>Dans le but de simplifier un syntagme, on le réécrit d'une autre manière tout en conservant la même signification dégagée par le syntagme proposé par la version originale. Cela exige une légère transformation, soit sur le plan syntaxique, morphologique et/ou lexical.</p>	<p>Reformulation simple (restructuration des éléments d'un ou de plusieurs syntagmes avec un léger changement syntaxique et non lexical)</p>	<p>Texte 7/ad.3</p> <p>Texte 7/ad.10</p>
	<p>Reformulation complexe (la restructuration syntaxique accompagnée par un type de substitution)</p>	<p>Texte3/ad.19</p>
<p><b>Adaptation par réorganisation</b></p> <p>Elle consiste en une remise en ordre des éléments constituant une phrase ou un texte sans les modifier ni sur le plan syntaxique ni sur le plan lexical ou morphologique.</p>	<p>Réorganisation phrastique (changer l'ordre des éléments à l'intérieur d'une phrase)</p>	<p>Texte 22/ad.30</p>
	<p>Réorganisation textuelle (changer l'ordre des informations délivrées par la version originale du texte)</p>	<p>Texte3/ ad.25</p>
<p><b>Adaptation par compression</b></p> <p>Contrairement au résumé qui préserve tous les éléments</p>	<p>Compression par juxtaposition (réduction de l'espace de lecture en unissant les paragraphes en</p>	<p>Texte 22/ad.24</p>

constituant d'un texte, la compression peut juger inutiles quelques éléments à l'objectif visé derrière la lecture du texte et par là les éliminer. Elle vise essentiellement de réduire le volume du texte.	un seul paragraphe)	
	Compression par d'autres formes d'adaptations (réduction de l'espace textuel par suppression de fragments, par reformulation ou par réorganisation)	Texte 2/ad.2

**TABLEAU 11 : Identification et illustration de la nature des adaptations dans les manuels de français du cycle moyen**

Ainsi, nous avons confirmé l'existence du phénomène d'adaptation dans les textes littéraires proposés dans les manuels de français du cycle moyen. Cependant, cette adaptation ne touche pas uniquement le lexique et la longueur des phrases comme nous l'avons supposé au début de cette analyse mais elle couvre plusieurs procédés que nous avons essayé de définir et d'illustrer dans cette partie.

## CHAPITRE 4

---

### **Choix des textes et objectifs de l'adaptation : entretien avec les conceptrices des manuels**

Nous allons à présent entamer l'analyse des données recueillies au moyen de l'entretien semi-directif que nous avons eu avec les conceptrices des manuels. L'enregistrement de l'entretien est accompagné de notes<sup>42</sup> (trace écrite), que les conceptrices ont rédigées en guise de guide de débat.

Dans cette partie, nous expliquerons à quel point notre objectif a été atteint, c'est-à-dire, à quel point nous avons obtenu des réponses à nos questions, quelles sont les hypothèses que nous avons confirmées, quelles sont les nouvelles pistes que nous avons pu découvrir grâce à cet entretien mais surtout avec quelles conclusions nous sommes sortie.

#### **4.1. Transcription orthographique de l'enregistrement**

- Durée de l'enregistrement transcrit : 12 minutes 55<sup>43</sup>
- Outils d'enregistrement : Ordinateur portable (acer), Téléphone portable (Galaxy S5)
- Personnes présentes lors de l'entretien :  
M<sup>me</sup> Oum Elkhir AYAD HAMRAOUI, Inspectrice de l'Education et de l'Enseignement Moyen  
M<sup>me</sup> Saliha HADJI AOUDIA, Professeure de l'Enseignement Moyen  
M<sup>me</sup> Ourida MOUHOU B BENTAHHA, Professeure de l'Enseignement Moyen
- Lieu de l'entretien : lycée Omar RACIM, Alger-centre au bureau de Madame AYAD Oum Elkhir.
- Date de la rencontre : le mercredi 20 mai 2015 (13heures15)
- Durée de l'entretien complet : deux heures et quart. (de 13heures 45minutes à 16heures)
- Enquêtrice : Mme CHERMITI Manel, magistérante en Didactique des langues à la faculté des langues- Tlemcen.
- Interlocuteurs : CHERMITI Manel et M<sup>me</sup> AYAD Oum Elkhir (porte-parole des membres de l'équipe)

---

<sup>42</sup>Avant d'entamer l'enregistrement, les conceptrices discutaient autour du sujet et notaient l'essentiel en papier. A la fin de la rencontre, elles m'ont offert cette trace écrite que j'ai utilisée dans mon analyse en la comparant avec les données orales. (Voir ANNEXE 10)

<sup>43</sup>L'enregistrement complet a duré 22minutes mais nous n'avons laissé que les parties compréhensibles et qui tournent autour de notre objectif.

Voici la transcription de l'entretien où:

E : enquêtrice

C : conceptrice

(...) : des hésitations

... : des vides

E : Alors... Je commence directement par la 1<sup>ère</sup> question : qui choisit les textes littéraires proposés dans les manuels ? Est-ce les concepteurs ou bien c'est la tutelle qui impose ces textes ?

C : Evidemment, ce sont les conceptrices qui choisissent les textes. Mais, cela dit, ce choix se base sur le contenu du programme officiel et du document d'accompagnement dans lequel tout est précisé : la thématique, le type de texte, les valeurs, le public ciblé et ses centres d'intérêt. Le choix du texte est également tributaire des objectifs qu'on lui assigne dans son exploitation. Parfois, on a dû abandonner des textes que nous avons beaucoup aimés pour certaines considérations.

E: Par exemple Madame ?



C : Par exemple, eh bien écoutez, pour l'autobiographie, nous avons choisi un petit extrait d'Albert Cohen, *Le livre de ma mère*, mais pour des considérations d'origine de l'auteur, nous avons préféré l'éviter... Parce qu'il y a des évaluateurs... ça il ne faut pas l'oublier derrière.

E : Oui.

C : Bien que nous, nous pensions que la littérature est universelle... On devrait pas entrer dans ses considérations. Le cahier des charges aussi est très important parce que lui, il précise les critères de conception du manuel, tous les critères : culturels, religieux, tout..., la longueur limitée des textes, etc.

E : Voilà ! Alors, notre 2<sup>ème</sup> question est la suivante : Sur quels critères ou bien sur quelles bases s'est fait le choix des textes littéraires dans les manuels de la 3AM et de la 4AM ? En ce qui concerne les auteurs, est-ce qu'il y a, par exemple, une préférence pour certains auteurs ? Et, en ce qui concerne les thèmes ?...

C : D'accord. Eh bien ! Ce choix est guidé d'abord par l'accès à la compréhension. (Euh) Nous avons préféré ne pas prendre des textes très compliqués, très complexes mais des textes qui sont faciles d'accès. Ensuite, (la val...) la beauté du texte, puis l'esthétique du texte, l'aspect culturel, les valeurs véhiculées par le texte, et puis on n'oublie pas, on ne perd pas de vue qu'un texte est un modèle d'inspiration à l'écriture, à la production écrite,...

E: C'est vrai...

C : ... et puis, surtout aussi, nous avons essayé de développer le goût et le plaisir de la lecture d'œuvres chez nos apprenants.

E : En ce qui concerne le degré de difficulté de la langue, est-ce qu'il est pris en considération au moment de la conception des manuels ou bien au moment du choix des textes littéraires ? Est-ce que, c'est-à-dire, vous avez pris en considération le niveau de langue... le niveau des (des) élèves pour choisir le degré de difficulté de la langue du texte littéraire choisi ?

C : Bien sûr, les difficultés de (de) langue ont certes influencé notre choix (euh) car le public ciblé, le destinataire, l'adolescent était au cœur de notre choix. Et puis, il y a aussi les valeurs véhiculées (des considé...) pour des considérations politiques aussi, culturelles, religieuses, morales,... nous avons sacrifié certains textes à l'exemple que j'ai cité tout à l'heure.

E : Voilà ! A propos de l'adaptation des textes, est-ce que vous travaillez en équipe, ou bien, c'est-à-dire (vous) les tâches sont partagées (chacun se charge de...) c'est-à-dire par exemple, le choix des illustrations, de la langue,... ou bien vous travaillez en groupe, en équipe ?

C : Eh ! Oui. Nous avons travaillé en parfaite symbiose, nous sommes une équipe soudée, nous lisons beaucoup, nous faisons des recherches, nous avons fait des recherches, nous avons ramené des textes, donc nous avons constitué une banque de textes... Et, et puis nous avons choisi en commun les textes qu'il faut garder et puis, nous les avons adaptés ensemble.

E : Une fois les textes choisis, les auteures, c'est-à-dire les conceptrices, ont effectué quelques modifications qui consistent, par exemple, en la suppression de quelques parties ou bien la reformulation de quelques phrases, sinon la substitution des termes par d'autres termes ayant la même signification. Dans quel but ont eu lieu ces modifications ? Pourquoi on ne propose pas directement le texte authentique tel qu'il est ?

C : Oui, alors, (euh) évidemment, nous avons adapté certains textes, mais notre objectif était, d'une part, surtout, de faciliter la compréhension ; et puis parfois si nous avons retiré quelques passages qui ne portent pas atteinte ni à la cohérence ni au sens du texte, c'est parce que... , pour respecter la longueur limitée, la longueur imposée par le programme, et puis nous avons également, parfois, supprimé un vocabulaire qui serait suggestif (et) mais tout cela en veillant à rester fidèles au sens du texte et à sa cohérence.

E : Très bien. Donc, si j'ai bien compris, l'objectif de l'adaptation c'est rendre le texte plus (plus) accessible, plus lisible aux élèves. Est-ce que vous pouvez expliquer mieux la notion ou le concept du texte lisible ? Qu'est-ce qu'un texte lisible pour un élève ?

C : Un texte lisible pour un élève, c'est un texte qui est d'abord facile d'accès, c'est un texte où il n'y aurait pas d'embûches, de (de) mots trop compliqués. Bon, on peut garder un ou deux mots et les expliquer au bas de la page mais parfois il n'y en a pas beaucoup. C'est pas possible, donc (il faut), il est vrai que comprendre un texte, ce n'est pas comprendre chaque mot du texte, ça nous le savons, et nous apprenons à nos élèves, nous avons essayé, d'ailleurs, dans toutes les compréhensions de l'écrit du manuel d'apprendre à l'élève à approcher un texte pour en construire le sens de façon progressive.

C : A propos du vocabulaire, maintenant. Sur quels critères vous avez choisi un vocabulaire au lieu d'un autre. Par exemple, « très grand » à la place de « extrême »<sup>44</sup>...(euh)...

E : Eh bien nous avons préféré, favorisé le vocabulaire courant (courant), qui est beaucoup plus à la portée de l'ensemble des élèves de tout le pays.

C : Pensez-vous, madame, que les textes proposés dans les deux manuels de la 3<sup>ème</sup> année et de la 4<sup>ème</sup> année moyenne sont à la portée des élèves algériens ?

E : Nous le pensons et nous avons tout fait pour. Les textes proposés dans (le manuel), les deux manuels de 3AM et de 4AM, en général, sont à la portée d'un élève moyen qui est supposé avoir le profil d'entrée au collège, qui est indiqué dans le programme et le document d'accompagnement ; donc après trois années au primaire, une 1AM et une 2AM (justement oui) Donc, cela fait quand même cinq ans. Il a fait cinq ans de français avant d'arriver en 3AM et 6ans avant d'arriver en 4AM. Evidemment, il y a des spécificités régionales, mais nous, nous avons eu une commande pour un manuel, pour un enfant normalement scolarisé, qui aurait fait ses 6 années de français, voilà. Et puis,

---

<sup>44</sup>L'exemple a été extrait du texte « *L'homme qui plantait des arbres* » de Jean Giono.

nous essayons toujours d'élever ..., notre souci est d'élever le niveau de nos apprenants, de ne pas les sous-estimer. Et pas l'inverse.

E : Une analyse qualitative<sup>45</sup> des textes littéraires proposés dans les deux manuels de la 3AM et de la 4AM nous a permis de déceler quelques modifications qui touchent parfois à la structure interne du texte. Quel est votre point de vue vis-à-vis de ce constat et que pourriez-vous dire du risque que certaines modifications peuvent engendrer par rapport à l'harmonie du texte ?

C : Bien, vous dites bien que c'est un constat.

E : Oui, bien sûr, un constat.

C : Evidemment des textes mal adaptés ce sont des textes mutilés, ce sont des suppressions de passages-clés, peut-être, qui portent atteinte (à la) au sens du texte, des (mm) ou des suppressions de passages-clés de manière brutale, irréfléchie et qui donne lieu à des textes tronqués, dénaturés et qui ôtent, qui enlèvent le sens, la beauté du texte littéraire d'un texte.

E : Donc, faut-il limiter au maximum l'adaptation des textes proposés dans le manuel et pourquoi ?

C : (Eh) Ecoutez, oui, il faut limiter l'adaptation des textes littéraires mais il faut en trouver également, qui soient vraiment, on va dire, ... adaptés, (à la portée), à la portée, il y en a pas beaucoup. Par exemple, nous, en 4AM, on a eu beaucoup de peine à trouver des textes argumentatifs.

On a eu beaucoup de peine à trouver des textes argumentatifs parce qu'on ne propose pas des textes fabriqués dans les manuels. Voilà ; dans les deux manuels. Je parle du manuel ... voilà, voilà, je ne parle pas des autres manuels. Mais dans le manuel de la 3AM et de la 4AM, nous avons tout fait pour privilégier la littérature algérienne, les

---

<sup>45</sup>L'analyse qualitative des deux manuels de la 3AM et de la 4AM renvoie à notre analyse linguistique.

valeurs, la culture et des textes authentiques, il n'y a pas de textes fabriqués, presque pas, (ou presque pas).

E : Donc, je vous remercie mesdames (eh...)

C : C'est nous qui vous remercions, et nous vous félicitons pour ce travail très, moi je trouve, très pertinent, de réflexion sur ce qui se fait dans les manuels scolaires que à l'avenir nous puissions avoir de meilleurs. Cela dit, sachez que ce sont des manuels qui ont été fait en même pas quatre mois, dans des conditions très lamentables. Et nous avons travaillé les jours fériés, les week-ends et ça était, ça n'a pas été facile. Et l'apport, il est moral, surtout, c'est la satisfaction morale d'avoir produit quelque chose, produit des documents qui sont utiles aux enseignants dans lesquels nous avons transmis toute notre expérience parce que nous avons toutes ici... Moi, je partirai en retraite cette année et mes deux collègues sont déjà retraitées. Vous voyez et donc nous avons laissé un petit peu cette expérience à travers ces manuels. Voilà, voilà, mais sinon, sur le plan matériel, ça ne rapporte presque rien. C'est pour la bonne cause. Nous sommes très contentes d'avoir fait ces manuels mais si nous avions eu beaucoup plus de temps, évidemment, nous aurions fait mieux. Et puis nous déplorons aussi la qualité du papier, les couleurs des photos, des images mais ça, ça nous dépasse. Voilà, merci et bon courage.

En effet, cet entretien nous a apporté des éléments de réponses à notre problématique principale qui a pour objectif de comprendre le pourquoi et le comment de l'adaptation des textes littéraires proposés dans les manuels de français du cycle moyen. Comme il nous a permis d'aborder la question d'un angle différent en ouvrant devant nous des pistes auxquelles nous n'avions pas pensé. Du côté technique, ce fut une expérience qui nous a donné la possibilité d'approcher autant que faire se peut l'attitude du chercheur en sciences humaines. Réaliser un entretien avec les conceptrices des manuels de la 3AM et de la 4AM a été très enrichissant et instructif pour nous. Obtenir des réponses à toutes les questions que nous nous sommes posées avant notre rencontre est une satisfaction professionnelle qui nous rassure pour la suite du travail.

## **4.2.Choix et adaptation des textes-soutiens du point de vue des conceptrices**

Selon M<sup>me</sup> AYAD HAMRAOUI, M<sup>me</sup> HADJI AOUZIA et M<sup>me</sup> MOUHOUB BENTAHHA, les trois conceptrices du manuels de la 3AM et membres d'équipe de conception du manuel de la 4AM, le choix des textes destinés à la lecture est très déterminant dans le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, notamment le français dans la mesure où il peut faciliter comme il peut entraver la lecture.

La constitution d'une banque de textes qui servira plus tard de corpus à l'apprentissage de la lecture est une mission très délicate. Le concepteur doit être extrêmement vigilant au point d'opter pour un choix qui tient compte de plusieurs paramètres à la fois :

- le respect du contenu du programme officiel et du document d'accompagnement dans lesquels sont précisés : la thématique, le type et les valeurs du texte à enseigner ;
- le respect du cahier des charges où la commande est bien définie et le contrat est établi entre la tutelle et les concepteurs à propos du produit attendu;
- les exigences politiques et les orientations culturelles du pays qu'il ne faut pas franchir ;
- le degré de difficulté des textes par rapport au niveau des élèves et par rapport à leurs pré-requis ;
- la longueur du texte exigée par le programme officiel (une longueur d'environ 150 mots) ;
- le fait que le texte proposé dans la séance de lecture doit être un modèle qui inspire l'apprenant pour améliorer sa compétence d'écrire ;
- ce texte devrait contenir tous les points de langue programmés pour l'apprentissage du vocabulaire et de la morphosyntaxe durant la séquence en cours ; ...

Ce n'est pas facile de trouver un texte qui répond à toutes les exigences citées ci-dessus sans être plus ou moins modifié.

La sélection des textes est parmi les difficultés majeures de la conception des manuels. Dans l'équipe de M<sup>me</sup> AYAD Oum Elkhir, cela se fait en groupe. C'est un travail de fourmi qui

consiste d'abord en la constitution d'un corpus de textes sur lequel les auteures vont porter quelques modifications par la suite. «(...) nous avons choisi en commun les textes qu'il faut garder et puis, nous les avons adaptés ensemble » a précisé Mme Oum Elkhir.

### **4.3. L'adaptation des textes littéraires dans les manuels de la 3AM et de la 4AM : objectifs et procédés**

La modification des textes littéraires dans le manuel de français du cycle moyen se fait sur le plan micro-structurel en substituant le lexique original par un lexique *adapté*, et en reformulant des phrases dont la structure ne favorise pas, selon les adaptateurs, la compréhension. Elle se manifeste également sur le plan macro-structurel en réorganisant les différentes unités sémantiques du texte ou en remplaçant une chaîne anaphorique par une autre. Nous évoquons par-là la cohérence et la cohésion du texte. Il faut dire que l'importance de ces modifications en termes de quantité ou de fréquence diffère d'un manuel à un autre, donc d'une équipe de concepteurs à une autre. Le manuel de la 4AM est le manuel qui subit le moins ce genre de modifications. Celui de la deuxième année moyenne contient un nombre important de transformations sur tous les plans. Nous avançons ces propos après une analyse linguistique minutieuse de textes littéraires proposés dans les quatre manuels de français du cycle moyen.

Quand nous avons demandé aux conceptrices des deux manuels de la 3AM et de la 4AM dans quel(s) but(s) elles ont effectué cette adaptation, elles ont expliqué que c'était surtout pour faciliter la compréhension de l'écrit. Donc, c'est pour rendre le texte plus lisible pour les élèves. Un texte lisible, selon M<sup>me</sup> AYAD Oum Elkhir est un texte « qui est d'abord facile d'accès, c'est un texte où il n'y aurait pas d'embûches, de mots trop compliqués.»

« Pas de mots compliqués », cela nécessite un travail sur le vocabulaire, un travail de substitution lexicale. Le nouveau vocabulaire, se substituant à celui de la version originale du texte, est *courant*, il « est beaucoup plus à la portée de l'ensemble des élèves de tout le pays. » pour reprendre les propos de Mme BENTAHA Ourida, qui tient à rappeler que « tout cela se fait en restant fidèle au sens et à la cohérence du texte authentique ».

Le souci de rendre le texte de compréhension à la portée des élèves est le but explicite qui justifie son adaptation. Cela n'empêche que d'autres facteurs aussi bien importants restent sous-jacents, pourtant, ils orientent fortement la pratique des adaptateurs : « Parfois, on a dû abandonner des textes que nous avons beaucoup aimés pour certaines considérations... »

Beaucoup de considérations qui sont en rapport avec le projet du pays, sa politique éducative, le citoyen qu'on veut former et l'image qu'on doit gérer devant la communauté internationale ; parce que nous rappelons que le manuel est en quelques sortes le reflet des valeurs culturelles et humaines, inculquées au peuple à travers l'école. La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n°08- 04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation : « L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.» C'est-à-dire la marge de liberté dans le choix des supports de lecture est assez restreinte « parce qu'il y a des évaluateurs... ça il ne faut pas l'oublier derrière. » Des fois, on a dû supprimer des fragments ou des termes qui « seraient suggestifs » ou même « sacrifier » des textes d'une grande valeur esthétique à l'exemple de l'extrait tiré de l'œuvre d'Albert Cohen, « Le livre de ma mère », éliminé à cause des origines de l'auteur.

#### **4.4. De la question du niveau des élèves en matière de lecture et l'intervention de ce paramètre dans le choix des textes-supports à la compréhension de l'écrit**

« Le choix d'un vocabulaire beaucoup plus à la portée de l'ensemble des élèves de tout le pays ». Comment on peut mesurer le niveau des élèves de tout le pays ?

Devant la question : Est-ce que les textes proposés dans les manuels de français sont à la portée d'un élève moyen ?, les conceptrices étaient concises dans leur réponse : «Nous le pensons et nous avons tout fait pour. Les textes proposés dans les deux manuels de 3AM et de 4AM, en général, sont à la portée d'un élève moyen qui est supposé avoir le profil d'entrée au collège, qui est indiqué dans le programme et le document d'accompagnement (...) »<sup>46</sup>

Il est clair que le niveau des élèves n'a pas été jugé à la suite d'une évaluation diagnostic, sur le terrain, couvrant un échantillon représentatif, que ce soit quantitativement ou qualitativement. Le niveau des élèves en termes de compétences acquises est défini dans le document d'accompagnement sous le titre de « *profil de sortie d'un élève de la 3AM* » par exemple, qui est en même temps « *profil d'entrée en 4AM* ». A partir de ce profil, se conçoit le

---

<sup>46</sup>D'après M<sup>me</sup> AYAD dans l'entretien.



manuel de la 4AM et se fait le choix ainsi que l'adaptation des textes qui le composent. C'est-à-dire, les textes proposés dans le manuel de la 4AM sont destinés à un élève qui est, normalement, « capable de comprendre/produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication. » (D'après le Programme de français -3<sup>e</sup> AM. Novembre 2011 :9). Qui sait à l'écrit, analyser un récit pour en construire le sens. Qui a eu l'occasion de connaître un texte littéraire pendant toute la deuxième année moyenne.

Nous trouvons logique le fait de se baser sur un tel repère pour mesurer le niveau des élèves algériens puisque de toutes les façons, nous ne pouvons pas parcourir toutes les classes de toutes les régions du pays afin de définir le niveau réel des apprenants en termes de compétences acquises. Même si la bonne volonté existe, le temps ne le permet pas, à l'exemple des manuels de la 3AM et de la 4AM qui ont été élaborés en peu de temps « sachez que ce sont des manuels qui ont été faits en moins de quatre mois, dans des conditions très lamentables. » Confirme Mme AYAD Oum Elkhir.

Supposons que cette évaluation diagnostic des faits a eu lieu sur un échantillon représentatif (une école de l'Est, une autre de l'Ouest, une école du centre-nord, une autre de l'extrême Sud), les écarts de niveau des élèves seraient flagrants : le cursus scolaire d'un élève en termes de pré-requis dépend de plusieurs variables, des fois non maîtrisables, notamment, la qualité de la formation des enseignants et leur ancienneté et même l'environnement sociolinguistique de l'apprenant.

L'Algérie est un pays vaste, ce qui implique une différence de taille entre le français enseigné et/ou appris à l'Est et celui du Sud. On ne peut pas concevoir 4 manuels pour un seul pays ! Cela n'empêche que les conceptrices se mettent d'accord sur le fait que les élèves du sud algérien ont le droit à un manuel à part, vue l'environnement sociolinguistique dans lequel ils vivent et qui se distingue manifestement de celui du nord.

Face à cette réalité qui s'impose, nous n'avons qu'une seule solution : s'appuyer sur ces profils d'entrée et de sortie de chaque année dans la pratique de la conception des manuels ou de l'enseignement. Ainsi, tout enseignant doit tenir compte de ces profils des apprenants auxquels il a à faire. Si chaque enseignant prend en considération les capacités de ses élèves dès leur première année d'apprentissage du français, s'il envisage sa pratique dans l'intervalle

que permettent ces capacités, pas plus mais aussi et surtout pas moins, l'écart de niveau entre les élèves du même pays serait largement diminué.

Nous pensons que la formation des enseignants doit être non seulement continue mais aussi pointue et évaluée strictement, parce qu'au-delà de la mauvaise intention, il est possible aussi que l'enseignant ne comprenne pas convenablement ou ignore catégoriquement les directives du ministère de l'éducation qui ne cessent d'évoluer avec l'évolution des théories dans le domaine de l'éducation et l'évolution de la société aussi.

Tout de même, la liberté donnée à l'enseignant dans le choix des textes-supports à l'enseignement/apprentissage de la lecture est une arme à double tranchant.

« L'enseignant a la liberté de choisir d'autres supports qu'il juge pertinents et d'en adapter le contenu au niveau de sa classe sans perdre de vue le programme officiel. » (Guide du professeur, Langue française -3<sup>ème</sup> Année Moyenne : 3) Dans le choix d'un texte réside une grande part de subjectivité de la part de celui qui effectue ce choix, et par conséquent, directement ou indirectement cette subjectivité va influencer la vision de cet élève, citoyen de demain. On ne peut pas nier cette influence idéologique qu'exerce un texte sur un lecteur. Si le même enseignant choisit à son gré des textes tout au long de l'année (des fois pendant deux ou trois années), il *influence la pensée*<sup>47</sup> de ces apprenants pour reprendre les termes de Mme BENTAHA. Tout enseignant a une vision du monde propre à lui et des goûts littéraires spécifiques. Dans ce cas, on aura des *apprenants différents*.

En outre, dans le choix d'un texte, il y a une décision, un jugement préalable. Chaque enseignant juge le niveau de sa classe et décide d'un texte qui convient à ces élèves. Il a même l'opportunité de l'*adapter* ! Or, d'une part, tous les enseignants ne sont pas de bons juges, il leur faut beaucoup d'expérience et un savoir linguistique important. En effet, on a souvent tendance à sous-estimer les apprenants. Ceux-ci sont beaucoup plus *forts* que l'on croit. On les prive de tant de beautés littéraires sous prétextes qu'ils ne vont rien en comprendre. D'une autre part, l'adaptation d'un texte au niveau des élèves nécessite de la part de l'adaptateur une certaine compétence. Il devrait avoir un vocabulaire très riche de peur qu'il substitue un mot par un autre mot qui ne porte pas la même charge sémantique. En fait, la notion des synonymes

---

<sup>47</sup>D'après les notes produites par les conceptrices

est remise en cause<sup>48</sup>. La reformulation des phrases ou des passages de textes est une réécriture et tout le monde n'a pas le talent d'écrivain. On décide que le texte est difficile pour l'apprenant, on l'*adapte* à sa manière ! Le résultat est souvent désastreux. «Evidemment des textes mal adaptés ce sont des textes mutilés, ce sont des suppressions de passages-clés, peut-être, qui portent atteinte au sens du texte, des suppressions de passages-clés de manière brutale, irréfléchie et qui donne lieu à des textes tronqués, dénaturés, qui ôtent, qui enlèvent le sens, la beauté du texte littéraire. », s'emporte Mme AYAD.

A l'heure actuelle, nous assistons à une très grande hétérogénéité en termes de compétences et de qualité de formation dans le corps des enseignants d'un même palier. Prenant l'exemple des enseignants du cycle moyen à Tlemcen, 3901<sup>49</sup> d'enseignants dont 1310 sont P.E.F., 1872 P.E.M., 113 professeurs formateurs et 606 professeurs principaux. Une première distinction PEM/ PEF reflète à peu près l'ancienneté de l'enseignant. La plupart des anciens sont des PEF. Parmi les PEF, il y a des enseignants avec le Bac et d'autres sans BAC, rares sont les enseignants PEF avec un niveau universitaire au collège. Un PEF a fait l'ITE (deux ou trois ans de formation pédagogique). Cependant, ils ont un atout incontestable, l'expérience. Les PEM, sont pour la plupart des universitaires, généralement licenciés. Les PEF les nomment, parfois, péjorativement *nouveaux*. Le groupe de *nouveaux* contient des titulaires et des remplaçants, des recrutés suite à un concours écrit ou oral, sinon ils sont intégrés sans concours, juste parce qu'ils exerçaient au moment de l'intégration. Après le recrutement, il y a des nouveaux qui ont bénéficié d'une formation post-recrutement et ceux qui se sont retrouvés, à la sortie de l'université, brusquement dans une classe de langue étrangère sans aucune formation. Bref, il y a, malheureusement, ceux qui sont compétents et ceux qui ne le sont pas, c'est la réalité.

La liberté du choix des textes-supports à la compréhension de l'écrit, dans ce contexte déséquilibré, ne pourrait qu'engendrer des élèves de niveaux hétérogènes en matière de lecture. Des élèves qui n'ont jamais travaillé sur un texte authentique, qui ont toujours été lecteurs d'un ensemble de phrases, d'un texte fabriqué. Imaginons que ce comportement se renforce pendant six années d'enseignement/apprentissage de français, arrivant en 4AM ces élèves ne peuvent pas comprendre comme il se doit un texte proposé dans le manuel de la 4AM, ils le jugent très

---

<sup>48</sup>E. CHARMEUX, 2014

<sup>49</sup>D'après M. KEBBIB Rachid, 1<sup>er</sup> responsable aux services de statistiques pédagogiques à l'Académie de l'éducation et de l'enseignement/ Tlemcen, mai 2015.

difficile, voire inaccessible. Leurs enseignants le jugent comme étant un texte non à la portée de l'élève. Par contre, des élèves qui ont eu la chance d'avoir des enseignants privilégiant des textes authentiques ont la capacité d'affronter le texte proposé dans le manuel de la 4AM. Il leur paraîtrait, peut-être, comme moyen. Et si encore ces mêmes élèves avaient la chance de grandir dans un milieu sociolinguistique favorable à l'apprentissage du français, ils trouveraient le texte du manuel facile et abordable.

Donc, la question du niveau des textes par rapport au niveau des apprenants en Algérie est une question relative.

Nous pensons qu'il est préférable que les enseignants travaillent avec leurs élèves les mêmes textes dans tout le territoire national, des textes choisis et adaptés par des gens du domaine dignes de ce genre de tâches. A ce moment-là, les paramètres qui nourrissent la décadence du niveau des élèves diminueraient sensiblement. Arrêtons de sous-estimer nos élèves, s'écrie Mme AYAD, nos élèves sont aptes à apprendre. Au contraire, nous devons remettre en question nos méthodes d'enseignement et nos convictions, nous devons placer la barre haut: « notre souci est d'élever le niveau de nos apprenants, de ne pas les sous-estimer. Et pas l'inverse.»

## CHAPITRE 5

---

### **Impact de l'adaptation sur la lisibilité des textes : résultats des tests**

## 5.1. Données des tests de compréhension

Dans le deuxième chapitre de ce mémoire nous avons explicité le cadre méthodologique de notre recherche. Nous avons ainsi préparé le terrain pour que notre analyse soit pertinente et menée jusqu'à son terme avec clarté et fiabilité.

La présente section fait partie de l'analyse des données récoltées. Nous y expliquons la méthode d'élaboration des grilles qui nous ont servi à l'évaluation des copies des élèves et les critères utilisés pour attribuer telle note à telle réponse. Chaque test a été accompagné d'une grille d'évaluation.

Les résultats de la correction des tests d'évaluation sont présentés sous formes de tableaux et de statistiques déduites d'une lecture analytique globale dans un premier temps, puis abondamment détaillées dans une deuxième étape.

Cette lecture des données est tantôt objective dans la mesure où elle traduit fidèlement les chiffres en lettres et en déductions, tantôt subjective quand elle tente d'interpréter les résultats et d'expliquer les erreurs et les défaillances de la compréhension décelées dans les copies de certains élèves en se basant à la fois sur la recherche documentaire dans le domaine de la compréhension, présentée dans le premier chapitre, mais aussi sur notre modeste expérience dans l'enseignement du français qui nous révèlent quelques *secrets* par rapport au comportement des élèves au moment de la compréhension.

Nous avons séparé, pour des raisons purement organisationnelles, cette lecture des données en deux moments selon le type de comparaison en question: - l'analyse des résultats émanant d'une comparaison de type 1 – l'analyse selon les résultats provenant d'une comparaison de type 2.<sup>50</sup>

Enfin, signalons que malgré le nombre important de copies à évaluer, le traitement des données a été fait manuellement, sans logiciels, ce qui a permis *la confrontation* directe avec les réponses.

---

<sup>50</sup>Nous rappelons qu'une comparaison de type 1 met en parallèle les résultats d'un même apprenant travaillant sur les deux versions, adaptée et originale, d'un même texte avec un intervalle de temps d'un mois; contrairement à la comparaison de type 2 qui repose sur les résultats de deux apprenants différents, ayant pratiquement les mêmes critères, et travaillant sur les deux versions, un sur l'adaptée et l'autre sur l'authentique, en même temps.

### 5.1.1. Conception des grilles d'évaluation :

Une grille d'évaluation est un ensemble de critères notifiés constituant une référence au moment de la correction. Dans notre cas l'outil d'évaluation est un inventaire de questions (Q) ce qui fait que la grille d'évaluation consiste en un ensemble de réponses (R) jugées comme correctes et auxquelles nous avons attribué une certaine valeur.

Si l'élève, en répondant à la question (Q1), produit une réponse (R'1) identique à la réponse (R1) prévue dans la grille d'évaluation, il obtiendra la valeur (V1) attribuée à cette dernière. C'est plutôt le cas d'une question fermée. Cependant, souvent, (R) n'est pas facilement prévisible et (R') que produira l'élève n'est pas facilement évaluable.

Nous avons l'idée de donner +1 à une bonne réponse, 0 à une mauvaise réponse. Mais après avoir jeté un coup d'œil sur les copies avant de les corriger, nous nous sommes posé la question : qu'est-ce qu'une bonne réponse ?

Prenons l'exemple de la deuxième question du test 1 (*Comment s'appelle la personne qui parle dans le texte en disant « je » ?*), la réponse est normalement *Simone de Beauvoir*. Or, nous avons trouvé *Simone* sans *de Beauvoir*. N'oublions pas qu'il est question de comparer les réponses de deux élèves. De ce fait, est-ce que celui qui donne la réponse complète est évalué au même titre que celui qui omet sa moitié ?

Cela dépend de la manière avec laquelle sa réponse explicite son acte de compréhension. Les deux élèves ont fait des relations logiques pour déduire que l'auteure et la narratrice sont une même personne, ils ont su d'où relever le nom de l'auteure ; ce qui veut dire qu'ils *ont compris* ce qui a été demandé par cette *question inférentielle*. Linguistiquement, l'énoncé émis de la part du deuxième élève vaut la moitié de celui produit par le premier, mais sémantiquement et par rapport à l'objectif du test les deux énoncés ont plus ou moins la même *charge sémantique*.

Un deuxième exemple pour mieux expliciter cette notion de *charge sémantique* : Pour répondre à la deuxième question du test 4 (*Quand et où se passe l'histoire ?*), nous avons constaté différentes réponses :

Code de l'apprenant	Réponse donnée
T4/ A1-N3(ad)	au printemps (+1)
T4/ A11-N3(ad)	une nuit de printemps (+2)
T4/ A5-N2(or)	sur un jeune sarment (+1)
T4/ A1-N1(or)	sur un jeune sarment -dans les vignes en fleurs (fleur)*qui sentent le réséda (+2)

La réponse « *une nuit de printemps* » est plus précise que « *au printemps* ». Cela permet de comprendre que c'est un moment de nuit et pas de jour, par exemple. Donc, les deux réponses ne sont pas équivalentes en termes de *charges sémantiques*. Tout de même, « dans les vignes en fleurs qui sentent le réséda » ajoute plus de poésie à « sur un jeune sarment » et provoque plus de sensations chez le lecteur, plus d'images mentales et par conséquent plus de *charges sémantiques*. Cela n'empêche que « sur un jeune sarment » n'est pas complètement *vide de sèmes* par rapport à l'objectif derrière la question posée. Dans ce cas, il est plus pratique pour le correcteur de donner (+1) pour chaque *charge sémantique*.

En outre, un « *yes* » pour dire « *oui* » ou un « *no* » et même « *not* » pour dire « *non* » est jugé comme acceptable dans la mesure où il indique ce dont nous avons besoin de savoir. Une réponse est comptée comme juste même si elle est agrammaticale ou n'appartenant pas au lexique ou à la morphologie du français tant qu'elle transmette *les signes de compréhension*.

Un autre problème soulevé, c'est celui de la *contradiction des réponses* :

Pour répondre à la consigne (*Relève deux mots qui désignent les trafiquants de drogue*) du test 7, il fallait dire (*Assassins et malfrats*), alors que nous avons trouvé des réponses telles que (*Victimes et Assassins*). Cela implique que l'élève n'a pas compris l'un des deux mots ou les deux mots. Dans ce cas, nous n'attribuons aucune note à la réponse car *la charge sémantique négative* anéantit celle qui est *positive* (+1-1=0).



Cela comprend même et surtout les justifications demandées pour une question de type (faux / vrai). Un élève peut répondre à ce genre de question par pur hasard sans avoir compris la phrase. Comment nous avons réagi face à ce phénomène ?

- Une bonne réponse (faux/vrai) avec une bonne justification obtiendra (+2), c'est ce qui est souhaité.
- Une bonne réponse (faux/vrai) sans justification obtiendra (+1) ; disons que l'élève a compris en général mais qu'il n'a pas relevé la justification pour plusieurs raisons : manque de temps, ennui, manque de concentration... Il est possible qu'un élève qui n'a pas compris puisse répondre au hasard correctement, cependant, nous ne pouvons pas le confirmer ou l'infirmier, donc nous courons le risque.
- Une bonne réponse (faux/vrai) avec une fausse justification (+1) ; nous supposons que l'élève a compris mais qu'il ne sait pas justifier, il ne sait pas défendre son point de vue, chose qui nécessite une compétence d'ordre différent.
- Une mauvaise réponse (faux /vrai) avec une bonne justification (0), on ne peut pas se tromper dans (faux/vrai) si on dit que c'est (vrai) c'est parce que l'on croit que c'est (vrai) et vice versa. Peu importe la justification, le constat est faussé dès le départ.

Enfin, nous n'avons pas pris en considération quelques questions parce qu'elles ne servent pas l'objectif des tests de compréhension, à savoir mesurer la lisibilité des textes adaptés. Ce sont des questions qui n'interrogent pas les parties adaptées des textes. Nous les avons intégrées dans ces tests pour d'autres objectifs. Des questions dont le rôle est d'inciter l'élève moyen ou faible à la lecture et ne pas le bloquer dès le départ, genre : *Qui est l'auteur de ce texte ?* Dans le sixième test. Ces questions figurent en général au début du test. Il y a aussi celles qui cherchent à faire un sondage concernant le point de vue des élèves par rapport à la lisibilité des textes telle que *Comment tu as trouvé le texte : Facile- Moyen- Difficile ?*

Nous avons mis en bleu les cellules correspondant à ce genre de questions dans les grilles d'évaluation. Par contre, les questions qui interpellent les parties adaptées du texte sont surlignées en rose. Il y a même une nuance entre celles qui font appel aux fragments adaptés directement et celles qui le font indirectement. Le rose des questions ayant relation directe avec les énoncés adaptés est plus foncé que celui réservé aux questions dont la relation est indirecte.

Ainsi, nous avons élaboré huit<sup>51</sup> grilles d'évaluation qui tiennent compte de tous les principes que nous nous sommes posé à savoir :

- attribuer (+1) pour chaque élément de réponse portant une charge sémantique,
- éliminer deux éléments d'une même réponse qui se contredisent,
- compter comme juste même les réponses mal écrites,
- ne compter que les questions ayant un lien direct ou indirect avec la compréhension des parties adaptées dans les textes-supports pour les tests.

De cette manière, nous avons conçu nos grilles d'évaluations, qui sont loin d'être exhaustives ou parfaites, de sorte qu'elles servent à atteindre notre objectif d'évaluation. (voir ANNEXE 11)

Les copies ont été corrigées en se basant sur ces grilles d'évaluation et les résultats de cette correction ont été insérés dans des tableaux donnant une vue détaillée de tout ce qui a été effectué, à savoir: la note qu'a obtenue chaque copie dans chaque test, la note de la copie *adverse*, la note détaillée de chaque question, la présentation de la note moyenne de chaque groupe par question et par test.

Pour faciliter la lecture du tableau, nous avons superposé les notes de *l'adapté* avec celles de *l'original*. Nous avons aussi gardé les couleurs représentant les niveaux et nous avons ajouté le jaune pour les totaux.

Ces données, ainsi disposées, nous permettent de faire, d'une part, une lecture globale des tests en ne s'intéressant qu'aux totaux des tests sur *l'adapté* en les comparant avec ceux des tests sur *l'original*<sup>52</sup>, d'autre part, une lecture détaillée en consultant les résultats de chaque niveau et de chaque question par niveau et même par test.

---

<sup>51</sup> La fable d'ESOPE a été exploitée deux fois, avec deux publics différents, celui de 2014 et celui de 2015, ce qui fait que le troisième texte fait l'objet de deux tests de questions différentes et donc évalués différemment (T3 et T'3)

<sup>52</sup>Désormais nous allons beaucoup utiliser les deux termes « adapté » et « original » pour signifier : test reposant sur le texte adapté et test reposant sur la version originale.

### 5.1.2. Lecture globale des données :

Dans cette partie de l'analyse, nous allons utiliser toutes les sommes de compréhension de chaque texte, que ce soit sous sa version adaptée ou authentique. Cela correspond, dans les tableaux de résultats, à l'intersection des lignes (TOT.) avec les colonnes (TOT.) de chaque test.

De ce fait, l'analyse sera faite d'une manière générale, d'où son appellation *lecture globale*, ceci dans le but de vérifier notre hypothèse de départ suscitant l'exécution des tests de compréhension. Cette hypothèse suppose, rappelons-le, que l'adaptation des textes a porté plutôt atteinte au sens du texte sans pour autant assurer sa lisibilité pour la majorité des élèves.

Dans le souci de mieux percevoir les faits, nous avons choisi de superposer les totaux de tous les tests dans un même tableau et cela a donné ce qui suit:

- T.N° : Le test numéro...
- ad/or : version adaptée ou version originale.
- TOT.N1 : La totalité des sommes obtenues par N1
- TOT.N2 : La totalité des sommes obtenues par N2
- TOT.N3 : La totalité des sommes obtenues par N3
- TOT.N4 : La totalité des sommes obtenues par N4
- TOT.T : La totalité des sommes obtenues par tous les sous-groupes de niveau dans le test correspondant.

T.N°	Ad-or	TOT.N1	TOT.N2	TOT.N3	TOT.N4	TOT. T
T1	ad	109	36	33	4	182
	or	93	37	29	6	165
T2	ad	61	54	91	38	244
	or	56	47	71	46	220
T3	ad	30	12	16	11	69
	or	26	7	12	7	52
T'3	ad	59	31	21	13	124
	or	52	24	19	23	118
T4	ad	44	20	12	8	84
	or	50	12	9	13	84
T5	ad	24	57	81	60	222
	or	30	62	94	77	263
T6 (or-ad)	ad	279	228	303	261	1071
	or	231	179	194	188	786
T6 (ad-or)	ad	114	67	67	94	342
	or	126	68	92	99	385
T7 (or-ad)	ad	42	18	28	56	144
	or	38	19	28	62	147
T7 (ad-or)	ad	60	98	107	36	301
	or	64	98	110	31	303

**TABLEAU 12: Les résultats de compréhension par test et par sous-groupe de niveau**

Dans chaque ligne (correspondant à un test donné), nous avons affiché les notes du test sur l'adapté et du test sur l'original en les superposant respectivement. Ceci facilite la comparaison et permet de traduire les résultats en pourcentages et d'identifier l'écart entre les résultats de l'adapté et ceux de l'original, comme c'est le cas du tableau 13, ci-dessous, dont nous pouvons déduire les éléments qui nous permettent la réalisation de l'histogramme correspondant, Figure 1.

- %(ad) : La somme des points obtenue par le groupe travaillant sur la version adaptée par rapport à la somme obtenue par (ad) et par (or).
- %(or) : La somme des points obtenue par le groupe travaillant sur la version originale par rapport à la somme obtenue par (ad) et par (or).
- $\text{Ecart\%} = \text{\%(ad)} - \text{\%(or)}$

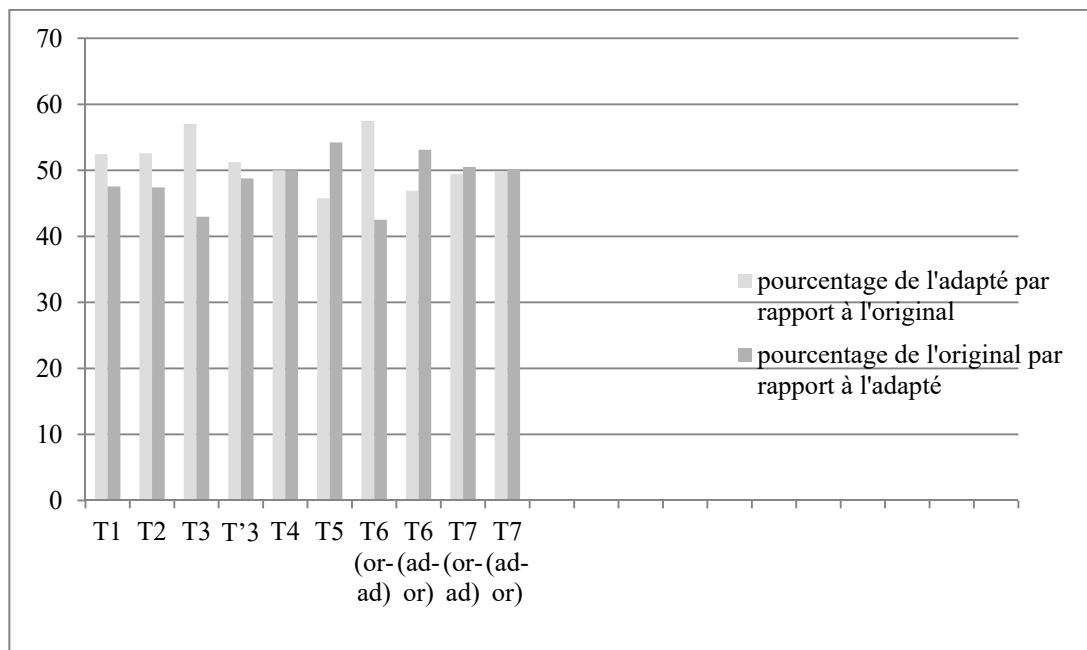
<b>T.N°</b>	<b>ad-or</b>	<b>TOT. T</b>	<b>%</b>	<b>Ecart%</b>
<b>T1</b>	ad	182	52,45%	4,90%
	or	165	47,55%	
<b>T2</b>	ad	244	52,58%	5,17%
	or	220	47,41%	
<b>T3</b>	ad	69	57,02%	14,05%
	or	52	42,97%	
<b>T'3</b>	ad	124	51,24%	2,48%
	or	118	48,76%	
<b>T4</b>	ad	84	50%	0%
	or	84	50%	
<b>T5</b>	ad	222	45,77%	-8,46%
	or	263	54,23%	
<b>T6 (or-ad)</b>	ad	1071	57,49%	14,98%
	or	786	42,51%	
<b>T6 (ad-or)</b>	ad	342	46,90%	-6,20%
	or	385	53,10%	

<b>T7 (or-ad)</b>	ad	144	49,48%	-1,04%
	or	147	50,52%	
<b>T7 (ad-or)</b>	ad	301	49,83%	-0,34%
	or	303	50,17%	

**TABLEAU 13: L'écart entre les résultats de l'adapté et de l'original en pourcentage**

- Nb : Quand la valeur de la colonne (Ecart%) est inférieure à 0, cela implique que les résultats de l'original sont meilleurs que ceux de l'adapté. Quand la valeur est supérieure à 0, les résultats de l'adapté sont meilleurs. La valeur (Ecart%) égale 0 indique une égalité des résultats entre l'adapté et l'original.

L'histogramme suivant explicite davantage les écarts constatés entre les résultats de la compréhension des deux formes de textes choisis comme supports au test de compréhension.

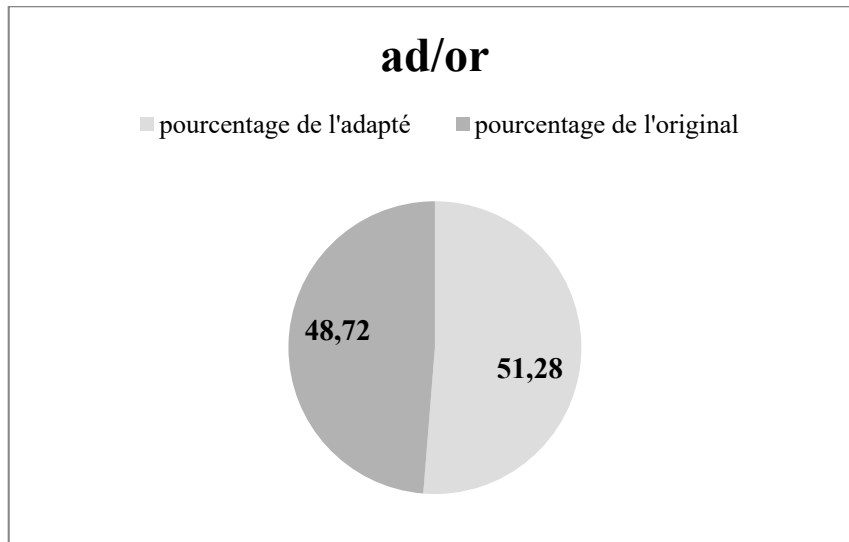


**FIGURE 2: Lecture globale des résultats de l'adapté par rapport à ceux de l'original**

A travers ce graphique, nous pouvons dire que les résultats ont été en faveur de l'adapté dans cinq tests (T1, T2, T3, T'3, T6(ad-or), T7(ad-or)) , en faveur de l'original dans 4 tests (T5 T6 T7(or-ad) T'7 ) et sans écarts dans le quatrième test.

Nous pouvons dire aussi que les écarts en faveur de l'adapté sont plus importants que ceux en faveur de l'original.

Si nous calculons la somme des pourcentages de l'adapté et ceux de l'original, nous pouvons les comparer dans un secteur comme suit :



**FIGURE 3: Résultats de l'adapté par rapport à ceux et de l'original en général**

Il est clair que les résultats de l'adapté et ceux de l'original ne sont pas très loin les uns des autres ; l'écart n'est pas grand. Il est mesuré par 04% en faveur de l'adapté.

Le T6(or-ad) est le meilleur test prouvant que l'adapté est meilleur que l'original, le T5 est le test en faveur de l'original par excellence.

Commentaire :

Si nous décidons d'arrêter l'analyse à ce stade, nous pouvons dire qu'en général, l'adapté a favorisé une meilleure lisibilité malgré que la différence par rapport à l'original n'est pas très grande. Cela implique que notre hypothèse serait rejetée globalement et infirmée puisque l'adaptation ne serait pas une entrave à la compréhension et la lecture, au contraire, elle les facilite et les résultats le prouvent.

Nous nous sommes demandé si c'est le cas pour tous les tests. La réponse est non! Nous avons observé que les résultats de l'original étaient plus élevés que ceux de l'adapté dans certains tests. De ce fait, nous avons jugé intéressant d'analyser les résultats de chaque

test à part afin d'essayer d'expliquer les différences et surtout de trouver les raisons qui les ont entraînées.

1- A propos des tests concernés par la comparaison de type 1 :

Nous rappelons que ce type de comparaison met en parallèle les résultats des deux copies (une évaluation de compréhension sur l'adapté et une autre sur l'original) produites par un même élève.

Les tests concernés par une comparaison de type 1 sont le T6 et le T7<sup>53</sup>. Les élèves ayant participé à ces tests ont été soumis à la lecture de deux versions d'un même texte dans l'intervalle d'un mois entre les deux lectures, en estimant que cet intervalle d'un mois a été suffisant pour que les élèves oublient la première lecture du texte en question.

- Concernant T6(ad-or) dont les membres ont commencé par la version adaptée, les résultats sont en faveur de l'original avec 06,20% de différence. Est-ce que c'est parce que l'adapté est plus difficile ou parce que l'original est considéré comme deuxième lecture? Confirmons cela avec les résultats du T6(or-ad).
- T6(or-ad) présente des résultats en faveur de l'adapté qui était lu en second lieu. L'écart est de 14,98%.

L'écart en faveur de l'adapté est plus important que celui en faveur de l'original. Cela impliquerait deux choses : la première est que notre estimation selon laquelle les élèves vont totalement oublier qu'ils avaient lu le texte sous une autre forme est à revoir ; la deuxième est que l'adapté est considéré comme favorisant une meilleure lisibilité par rapport à l'original.

- Contrairement à T6, qui présente une meilleure lisibilité dans la deuxième lecture qu'elle soit originale ou adaptée, T7 est en faveur de l'original avec un léger écart représenté par 01,04% pour le T7(or-ad) et 0,34% pour le T(ad-or) !

Les élèves qui ont commencé par l'original ont obtenu les meilleurs résultats à l'original par rapport à l'adapté, ce qui impliquerait que l'adapté est plus difficile que l'original. Or, ce qui nous étonne c'est le T7(ad-or), l'original est censé être plus facile que l'adapté (selon la déduction ci-dessus), d'autant plus qu'il est traité en second lieu,

---

<sup>53</sup> T6 comprend le T6(ad-or) et le T6(or-ad), T7 couvre T7(ad-or), T7 (or-ad) et T'7.



normalement il devrait avoir un meilleur score que celui du T7(or-ad) mais l'écart a été de seulement 0,34% ! Il y a des choses que la présente lecture ne peut pas expliquer, donc, elle est insuffisante.

2- A propos des tests concernés par la comparaison de type 2 :

Une comparaison de type 2 met en parallèle les résultats de l'adapté à partir d'une copie produite par l'élève A(ad) et les résultats de la copie de l'élève A(or) qui lui a été apparié et qui a travaillé sur le texte original. Il ne s'agit pas de la même personne. Les tests concernés par une comparaison de type 2 sont T1, T2, T3 (avec ses dérivées), T4 et T5.

- A propos du T1, les résultats sont en faveur de l'adapté avec un écart de 04,90%. La seule chose que nous pourrions dire ici c'est que l'adapté est plus lisible que l'original. Nous faisons la même lecture pour T2 qui marquera un écart de 05,17% toujours en faveur de l'adapté.
- Pour T3 l'écart en faveur de l'adapté est nettement plus important (14,05%). Nous justifions cela par le fait de poser les mêmes questions que celles proposées dans le livre (texte adapté) dans l'élaboration du test en omettant le fait que ces questions aient été conçues pour la lecture de l'adapté. Elles contiennent des mots qui figurent dans le texte adapté et fournissent des indices qui aident quelques élèves à relever la réponse sans l'avoir bien comprise. Beaucoup d'élèves recourent à cette stratégie au moment de la compréhension.
- Les preuves des suggestions ci-dessus concernant le test T3, sont fournies par le test T'3 qui traite le même texte avec ses deux versions, adaptée et originale, mais auquel nous avons modifié les questions de sorte qu'elles nécessitent de la part de l'élève une activité de compréhension sans indice préalable pour deviner les réponses. Nous avons ainsi constaté une réduction conséquente de l'écart, qui reste toujours en faveur de l'adapté mais qui chute à la valeur 02,48%. Quelle différence!
- Le T4 a enregistré les mêmes pourcentages pour l'adapté et pour l'original, l'écart est estimé égal à 0%. Cela pourrait indiquer que l'adaptation n'a rien changé globalement quoique là aussi, nous signalons que nous avons gardé les questions du livre pour effectuer le test. Peut-être que si nous avons changé les questions, comme pour le test T'3, l'original l'aurait emporté mais nous ne pouvons rien avancer.
- Enfin le test T5 a été, contrairement aux autres tests, en faveur de l'original avec un écart important estimé à 08,46%. Pourtant, les questions de ce test sont pour la plupart des

questions inférentielles qui demandent une compréhension raffinée. Cela ne pourrait impliquer, à ce niveau d'analyse qu'une seule chose : l'original est plus lisible que l'adapté.

La lecture globale des données des tests, telle qu'elle est expliquée dans cette section, si elle offre une vue d'ensemble, elle laisse des résultats sans explication. Cela ne nous permet pas de trancher sur la question de savoir quel est le test qui favorise la meilleure lisibilité. Nous cherchions, derrière ces tests de compréhension au moins une tendance mais nous ne l'avons pas eue puisque les résultats sont à peu près équivalents.

Prenons l'exemple de ces deux classes qui se composent toutes les deux de trente élèves. On a calculé la moyenne générale de la première classe à l'occasion des conseils trimestriels, elle est de 11,56. Elle présente un taux de réussite plus élevé par rapport à la deuxième qui a enregistré 11,26 comme moyenne trimestrielle. Est-ce qu'on peut dire que l'enseignement en question a réussi mieux à la première classe ? Que la différence est légère mais elle est en faveur de la première classe ?

On est allé vers les éléments qui composent les deux classes pour voir leurs moyennes, un par un. On a trouvé que les élèves de la première classe sont de niveaux fortement hétérogènes et c'est la moyenne de quelques élèves seulement, environ 18, qui a élevé le score de toutes la classe. En réalité, les autres éléments sont de niveaux faibles et leur moyenne individuelle n'a pas dépassé 09,5 ! En fait le taux de réussite de la première classe est de 43,33% seulement. Alors que les élèves de la deuxième classe, ont réussi à 96,66% même si leurs moyennes varient seulement entre 10 et 13.5, un seul élément a échoué avec 9 de moyenne. Est-ce que cela permet de dire que le niveau des deux classes se rapproche ? Et pourtant c'est ce que laisse croire la lecture globale des résultats !

Ce genre de résultats ne peut faire, tout seul, l'objet de commentaires ou de critiques. Il faut analyser plus profondément si nous désirons comprendre l'effet des facteurs influents. Aller plus loin, c'est chercher dans les détails.

C'est tout à fait comme il est le cas pour la lumière, ce phénomène visible qui s'aperçoit dans sa globalité et qui est en réalité un mélange de couleurs. En fait, pour comprendre ce phénomène, la lumière peut être décomposée en traversant plusieurs milieux différents.

Les différents milieux sont pour la lumière ce qu'est pour notre analyse la lecture détaillée des données. Les premiers permettent de percevoir les différents composants de la lumière et l'analyse détaillée des données s'investit dans la relation de cause à effet en observant les faits de plus près.

La section suivante présentera les résultats d'une telle analyse suivis de commentaires.

### 5.1.3. Lecture détaillée des données :

Dans la partie précédente nous sommes arrivée à la conclusion que l'analyse globale ne permet pas d'exprimer un avis irréfutable sur l'impact de la lecture de l'une des deux versions du texte sur la compréhension de celui-ci. De ce fait, une analyse plus détaillée des données nous semble opportune.

Ceci dit, nous sommes consciente que cette analyse détaillée que nous allons entreprendre n'est pas la panacée et que si elle nous permet de progresser par rapport à l'analyse globale en nous révélant quelques spécificités importantes de la compréhension dans le domaine de l'adaptation, elle restera limitée et donc incapable de tout expliquer.

Cependant, le fait d'avoir approfondi l'analyse en s'attaquant aux détails nous a permis de mieux cerner les difficultés et de conforter notre déduction tirée de l'analyse globale tout en nous enrichissant de nous découvrir des capacités d'investigation et de maîtrise de terrains de recherche plus ardues.

Ainsi, en achevant l'analyse quantitative des données, notre curiosité nous a incitée à poser des questions telles que :

- Est-ce que le même écart entre les résultats de l'adapté et ceux de l'original constaté à travers l'analyse globale persiste en analysant les résultats des sous-groupes de niveau séparément ?
- Dans le cas des tests en faveur de l'adapté, est-ce que tous les types<sup>54</sup> de question ont enregistré des scores consolidant ce résultat ?
- Quelle est la nature des difficultés rencontrées par les élèves au moment de la lecture des deux versions d'un même texte ?

---

<sup>54</sup>Voir la section *Type de question* dans le cadre méthodologique.

- Peut-on avancer que les tests enregistrant des sommes plus élevées dans l'adapté au détriment de l'original sont bien adaptés et que ceux qui sont en faveur de l'original ne le sont pas?
- A quel point les tests de compréhension tels que nous les avons conçus permettent d'évaluer la lisibilité/compréhension des textes-supports sous leurs deux formes ?

En vue de porter quelques éléments de réponses à tous ces questionnements, nous allons effectuer une analyse sur les plans suivants :

- 1- Les résultats des sous-groupes de niveau.
- 2- Les résultats par questions :
  - a- Par type de question
  - b- question par question

Dans un premier temps, nous nous appuyons sur la moyenne de chaque sous-groupe (N1, N2, N3, N4) par test. Nous comparons les moyennes du même niveau dans les différents tests après les avoir transformées en pourcentage. Et ceci est dans le but de comparer les résultats de l'original avec ceux de l'adapté par test et par sous-groupe.

Deuxièmement, nous décortiquons la moyenne (M1), par exemple, du sous-groupe N1 pour voir quel type de question a contribué le plus à alimenter l'écart entre l'original et l'adapté, nous ferons la même chose avec les autres sous-groupes.

Enfin, nous nous intéressons à chaque question à part dans les différents test afin de déduire quel contexte de lecture a permis à telle ou telle question d'avoir un taux de réussite précis.

Pour ce faire, nous avons besoin de certaines informations que nous avons relevées des tableaux détaillant les résultats de chaque élève ANNEXE 12 et que nous avons insérées dans une nouvelle disposition (voir ANNEXE 13) .

### 5.1.3.1. Analyse des résultats des sous-groupes de niveau:

Nous allons rassembler dans le tableau ci-dessous les résultats figurant dans les cases jaunes de la colonne TOT. du tableau de l'ANNEXE 13 dans le but de s'offrir une vue récapitulative de la somme de points qu'a obtenue chaque sous-groupe dans chaque test et ceci afin de comparer les résultats de l'adapté avec ceux de l'original par niveau et suivre ce parallèle dans tous les tests :

S.G.	T1	T2	T3	T'3	T4	T5	T6(or-d)	T6(ad-r)	T7(or-d)	T6(ad-r)	TOT.
N1	109	61	30	59	44	24	279	114	42	60	822
	93	56	26	52	50	30	231	126	38	64	766
N2	36	54	12	31	20	57	228	67	18	98	621
	37	47	7	24	12	62	179	68	19	98	553
N3	33	91	16	21	12	81	303	67	28	107	759
	29	71	12	19	9	94	194	92	28	110	658
N4	4	38	11	13	8	60	261	92	56	36	579
	6	46	7	23	13	77	188	99	62	31	552

**TABLEAU 14: Notes obtenues par test et par sous-groupe de niveau**

Il est clair que nous ne pouvons pas comparer les résultats tels qu'ils se présentent dans le tableau précédent parce que le nombre d'élèves diffère d'un sous-groupe à un autre et d'un test à un autre. Il faut, donc, calculer les pourcentages de réussite de chaque sous-groupe par test dans la compréhension des deux versions d'un même texte. Pour ce faire, nous avons besoin de la somme idéale que pourrait obtenir tout un sous-groupe dans chaque test et qui constituera, pour les calculs dont nous avons besoin, le 100%.

S.G.	T1	T2	T3	T'3	T4	T5	T6(or-d)	T6(ad-r)	T7(or-d)	T7(ad-r)	TOT.
N1	160	98	49	77	104	48	341	155	42	70	1144
	160	98	49	77	104	48	341	155	42	70	1144
N2	96	112	21	55	39	112	341	93	28	126	1002
	96	112	21	55	39	112	341	93	28	126	1002
N3	160	224	49	66	52	176	651	217	42	168	1772
	160	224	49	66	52	176	651	217	42	168	1772
N4	128	168	77	55	91	192	775	558	112	84	2204
	128	168	77	55	91	192	775	558	112	84	2204

**TABLEAU 15: Sommes de notes idéales par test et par sous-groupe**

Le tableau ci-dessous présente les taux de réussite de chaque sous-groupe de niveau et dans chaque test en pourcentages où :

- $(N1/T1\text{-ad}) \% = 68.13\% = (\text{La somme obtenue par (N1-ad) en T1} * 100) / \text{La somme idéale que devrait obtenir (N1-ad) en T1.}$
- La colonne TOT. =  $71.85\% = (\text{La somme obtenue par (N1-ad) dans tous les tests} * 100) / \text{La somme que devrait obtenir (N1-ad) dans tous les tests.}$
- $\text{Ecart} = \text{TOT.}(\text{ad}) - \text{TOT.}(\text{or})$
- La ligne TOT. =  $(\text{La somme obtenue par tous les S.G. dans un T. donné} * 100) / \text{La somme que devraient obtenir tous les S.G. dans ce test.}$

S.G.	T1%	T2%	T3	T'3	T4	T5	T6(or-ad)	T6(ad-or)	T7(or-ad)	T7(ad-or)	TOT.	Ecart
N1	68,13	62,24	61,22	76,62	42,31	50,00	81,82	73,55	100	85,71	71,85	4,89
	58,13	57,14	53,06	67,53	48,08	62,50	67,74	81,29	90,48	91,43	66,96	
N2	37,50	48,21	57,14	56,36	51,28	50,89	66,86	72,04	64,29	77,78	60,70	6,64
	38,54	41,96	33,33	43,64	30,77	55,36	52,49	73,12	67,86	77,78	54,06	

<b>N3</b>	20,63	40,63	32,65	31,82	23,08	46,02	46,54	30,88	66,67	63,69	42,05	5,60
	18,13	31,70	24,49	28,79	17,31	53,41	29,80	42,40	66,67	65,48	36,45	
<b>N4</b>	3,13	22,62	14,29	23,64	8,79	31,25	33,68	16,49	50,00	42,86	25,85	1,21
	4,69	27,38	9,09	41,82	14,29	40,10	24,26	17,74	55,36	36,90	24,64	
<b>TOT.</b>	33,46	40,53	35,20	49,01	29,37	42,05	50,81	33,24	64,29	67,19	44,77	4,06
	30,33	36,54	26,53	46,64	29,37	49,81	37,57	37,63	65,63	67,63	40,71	
<b>Ecart %</b>	3,13	3,99	8,67	2,37	0,00	-7,77	13,24	-4,40	-1,34	-0,45	4,06	

**TABLEAU 16: Pourcentage de réussite par test et par sous-groupe**

Remarque : Les valeurs indiquées dans le tableau 16 sont des pourcentages.

Ce tableau permet de faire plusieurs comparaisons du moment où nous considérons que les résultats obtenus dans le cadre des tests de compréhension renseignent avant tout sur le degré de difficulté du texte-support exploité à cet effet. De la sorte, nous supposons qu'une étroite relation existe entre la lisibilité et la compréhension d'un texte.

En fait, un taux de réussite élevé dans un test donné laisse comprendre qu'un nombre important d'apprenants a pu répondre à la majorité des questions de compréhension, autrement dit, a pratiquement compris le texte. Ceci implique aussi que le texte se prête à la compréhension par des apprenants d'un tel niveau ce qui veut dire qu'il est plus ou moins lisible.

De même, un test enregistrant un taux de compréhension insatisfaisant suggère que le texte-support à la compréhension est difficile pour des apprenants du niveau en question. Un texte jugé comme difficile est un texte qui n'est pas vraiment lisible.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Il est vrai que la compréhension est une activité mentale complexe nécessitant plusieurs ressources, entre autres les connaissances préalables de l'apprenant qui peuvent entraver, en cas d'absence, la lecture. Cependant, le questionnaire que nous avons proposé ne demande pas de l'élève un socle important de connaissances, par exemple d'ordre culturel. Il ne vise pratiquement que des connaissances d'ordre linguistiques.

Cette façon de voir les choses est relative dans la mesure où les consignes constituant le test d'évaluation peuvent être incompréhensibles et contribuent de ce fait à la baisse des résultats par exemple, et ce malgré tous les efforts que nous aurons entrepris pour qu'un tel cas ne se produise pas. Tout de même, les conditions accompagnant l'exécution des tests, telle que l'explication des consignes par le surveillant, peuvent jouer un rôle positif dans le taux de réussite dans un test donné.

Le nombre de tests et des données par test peut palier à cette anomalie en réduisant l'intervalle des incertitudes tout en s'offrant des récurrences. Par ailleurs, un même test a été exécuté dans différentes conditions.

#### Analyse et commentaire :

La consultation du tableau nous autorise à dire que :

- Le texte le plus lisible est celui qui a été utilisé dans le test de compréhension N°7. Les réponses données par les élèves de la 4AM pour répondre aux questions interrogeant l'essai de G.SINOUE, ont enregistré des résultats très satisfaisants par rapport aux niveaux des lecteurs. Même les apprenants du sous-groupe N4 ont réussi à 50% à peu près, ceux du N1 ont pu décrocher des scores supérieurs à 90% sans entrer dans la distinction entre adapté et original.
- Le texte le moins lisible est celui employé comme support pour l'évaluation de compréhension dans le T4, c'est-à-dire, l'extrait de la légende «*Les vrilles de la vigne*» de COLETTE traité par les élèves de 2AM. Le taux de réussite en compréhension de ce texte, que ce soit sous sa forme originale ou adaptée, n'a pas dépassé les 30% en général. Même le N1 a eu des défaillances traduites par moins de 50% de taux de réussite.
  - Est-ce que le genre littéraire « essai » se prête plus à la compréhension que « la légende »?
  - Est-ce que le style de Colette est plus compliqué par rapport au niveau des élèves ?
  - Est-ce que les élèves de la 4AM sont plus *mûrs* que ceux de la 2AM en compréhension ?

Toutes ces questions, même si elles sont pertinentes dans le domaine de la compréhension, même si elles méritent d'être vérifiées, ne nous intéressent pas du moment où



leur centre d'intérêt n'est pas la différence entre la lisibilité de la version adaptée par rapport à celle de la version authentique. Pourtant, elles nous donnent une idée sur les caractéristiques du public auquel nous avons à faire et sur le niveau des textes-supports choisis dans les manuels.

Ce qui nous intéresse le plus, c'est les écarts entre les résultats de l'adapté et ceux de l'original. Nous cherchons à savoir quelle version a favorisé les meilleurs résultats en compréhension dans chaque test. Pour ce faire, nous avons mesuré l'écart entre le taux global de réussite dans l'adapté et dans l'original par rapport à tous les tests.

- En général, le test sur la version adaptée a enregistré des résultats supérieurs à ceux du test sur la version authentique avec un écart de 4,06%. Le texte adapté favorisant la meilleure lecture par rapport à l'original est celui du T6 (or-ad) avec un écart de 13%<sup>56</sup>. Par contre, le meilleur écart en faveur de l'original est constaté en T5 avec 7,77% de différence.
  - Est-ce que ces écarts sont maintenus à l'intérieur des différents sous-groupes ?

Pour vérifier cela, il nous faut une analyse des écarts existant entre les résultats des différents sous-groupes :

- Nous observons que l'écart en N1 est en faveur de l'adapté avec 4,89%. Cet écart est plus important en N2 où il est de 6,64% et en N3 avec 5,60%. Il est peu significatif en N4 avec 1,21%.

En traduisant les chiffres, nous pouvons dire que la version adaptée a beaucoup servi les élèves des sous-groupes N2 et N3, un peu moins ceux du N1 et du N4. Mais cela n'est pas vérifié pour tous les tests. Le tableau suivant nous donne une idée sur les écarts enregistrés par sous-groupe pour chaque test :

---

<sup>56</sup>Nous expliquons par la suite que cet écart élevé est dû au fait que la version adaptée a été traitée en second lieu.

S.G.	T1	T2	T3	T'3	T4	T5	T6(or)	T6(ad)	T7(or)	T7(ad)	TOT.
N1	10	5,1	8,16	9,09	-5,77	-12,5	14,08	-7,74	9,52	-5,72	4,89
N2	-1,04	6,25	23,81	12,72	20,51	-4,47	14,37	-1,08	-3,57	0	6,64
N3	2,5	8,93	8,16	3,03	5,77	-7,39	16,74	-11,52	0	-1,79	5,6
N4	-1,56	-4,76	5,2	-18,18	-5,5	-8,85	9,42	-1,25	-5,36	5,96	1,21

**TABLEAU 17: Les écarts en pourcentages entre les résultats de l'adapté et ceux de l'original par test et par sous-groupe**

Il est clair que la moyenne des écarts par sous-groupe ne reflète pas la réalité des résultats dans tous les tests. Il y a des hauts et des bas et un manque d'harmonisation. De ce fait, la généralisation n'est pas tout à fait crédible :

Prenons l'exemple du N1. Si le sous-groupe enregistre un écart de 14,08% en faveur de l'adapté en T6, il enregistre un écart de 12,5% en faveur de l'original en T5. Cela implique que les résultats du N1 ne sont pas toujours brillants en adapté.

La même remarque est valable pour les autres sous-groupes. L'écart qu'enregistre N2 en faveur de l'adapté est de 23,81% en T3; c'est énorme par rapport à 6,64% affiché comme moyenne générale ! Tout de même, si N3 fait l'écart de -7,39% en réussissant plus à l'original dans T5, le même sous-groupe travaille mieux en adapté avec un écart de 8,93% en T2. La version adaptée a favorisé une meilleure lisibilité en T6(or-ad) avec un écart de 9,42%, cependant le N4 réussit mieux l'original en T'3 avec un écart de -18,18%.

La lecture globale est très relative. L'écart général du sous-groupe est calculé à partir de la somme globale qu'a obtenue le même sous-groupe à travers tous les tests, or le nombre d'élèves n'est pas conservé dans tous les tests. C'est-à-dire, le taux de réussite d'un sous-groupe donné ne peut être mesuré que par rapport à un test précis et par rapport à des conditions d'exécution et d'élaboration du test en question connues et identifiées. Cela nécessite une fois de plus une analyse plus détaillée.

Il faut faire des analyses spécifiques, dépendantes du test, du nombre d'élèves et de la nature du questionnaire, en vue de recueillir des renseignements pertinents et ce n'est qu'à ce

moment que nous pourrions comparer les déductions afin de généraliser en répondant aux questions suivantes :

- Quel est le sous-groupe qui a contribué le plus à la compréhension ?
- Pour quel(s) sous-groupe(s) le texte adapté convient le mieux?
- Pour quel(s) sous-groupe(s) le texte original convient le mieux?

- Analyse des résultats de N1 :

En T1,T2,T3 et T'3, le sous-groupe N1 a réussi mieux l'adapté que l'original. En T3, nous avons gardé les questions du livre qui étaient conçues pour un texte adapté ce qui a favorisé la lecture de cette version au détriment de la version authentique. En T1 et en T2, disons que la version adaptée a été bien réfléchie ce qui a favorisé une meilleure lecture.

En T4 et T5, la version originale l'a emporté, quoique les résultats de T5 vont être remis en cause par la suite pour une raison qui relève de l'analyse qualitative des questions et que nous expliquerons dans la partie correspondante.

En T6(or-ad), où le même apprenant a effectué une lecture sur le texte original, suivie d'une lecture sur le texte adapté après un mois d'intervalle, N1 a travaillé beaucoup mieux en traitant la version adaptée. Cela implique que la lecture de la version adaptée a été considérée comme une deuxième lecture de ce qui a été lu et les apprenants ont gardé quelques souvenirs de leur première expérience, datant d'un mois auparavant et ce malgré qu'il s'agisse d'une langue étrangère. Ceci infirme l'hypothèse dont on a tenu compte et selon laquelle un intervalle de temps d'un mois est suffisant et nous permet de comparer des résultats différents d'un même élève sur le même contenu textuel proposé dans deux versions. D'ailleurs, en T6(ad-or), les résultats sont en faveur de l'original parce qu'il est lu en seconde lecture. Cependant, l'écart en faveur de l'adapté est plus grand que celui en faveur de l'original ce qui confirme que l'adapté est plus facile à lire que l'original. La même remarque est valide pour le T7, l'adapté est plus lisible quand il s'agit d'une deuxième lecture ; l'original est réussi quand il fait l'objet d'une deuxième lecture mais avec un degré de lisibilité plus faible que pour l'original.

- Analyse des résultats du N2 :

Les tests ayant enregistré des résultats favorables en adapté pour le sous-groupe N2 sont : T2, T'3, T3, T4, et en général en T6. Si l'écart ne fut pas étonnant en T2 avec 6,25% et en T'3 avec 12,72%, on observe qu'il est très important en T3 avec 23,81% et en T4 avec 20,52%.

En fait, cela est dû à la formulation des questions qui, comme nous l'avons déjà expliqué auparavant en analysant les résultats de N1, contiennent des éléments du texte adapté dont la réponse peut être trouvée en cherchant des indices dans le texte sans l'avoir compris. Ces indices n'existent pas toujours dans le texte authentique ce qui contribue à augmenter l'écart en faveur de l'adapté<sup>57</sup>. Le même commentaire est valable pour les résultats obtenus en T3 et T4. Cela ne permet pas de déceler quelle version a été plus lisible.

Par contre, ce que nous tirons de ce raisonnement c'est que N2 est un sous-groupe dont les éléments se basent beaucoup sur le repérage d'indices pour répondre aux questions de compréhension. C'est l'une de leurs stratégies, cela fait partie de leur *profil de lecteur*.

En T6(or-ad), l'adapté enregistre les meilleurs scores mais c'est peut-être surtout parce qu'il est lu en second lieu comme c'était le cas avec N1. La même raison fait qu'avec T6 (or-ad) les résultats de l'original sont meilleurs que ceux de l'adapté. Mais, contrairement à N1, l'écart enregistré pour N2 en faveur de l'original n'est pas très significatif (1,08%). Cela implique que les élèves travaillent mieux en deuxième lecture tout en renforçant l'hypothèse selon laquelle l'adapté convient mieux à ce niveau dans les tests cités en amont.

Contrairement à N1, N2 enregistre au test T7 des résultats en défaveur de l'adapté alors qu'il est lu en second lieu, d'autant plus qu'aucun écart n'a été affiché quand l'original est lu en deuxième lieu en T7 (or-ad). En revenant aux tableaux détaillant les résultats, nous observons qu'en fait l'écart en T7 (ad-or) est presque insignifiant, il est estimé à 3,57%. N2 est constitué de deux élèves seulement l'importance de l'écart enregistré dans ce cas n'est pas du tout significatif.

A vrai dire, l'écart est presque inexistant. L'adaptation n'a pas amélioré la lisibilité en N2 au contraire, l'original a tenu le coup. Mais même quand il est en deuxième lecture,

---

<sup>57</sup>Nous expliciterons ce phénomène davantage dans l'analyse qualitative des questions en l'illustrant par des exemples.

l'original n'enregistre pas une grande différence. Pourrions-nous parler d'une faible capacité de mémorisation pour ce sous-groupe puisque même en T6, la deuxième lecture n'induisait pas grand-chose.

- Analyse des résultats de N3 :

En général, le sous-groupe N3 travaille beaucoup mieux en adapté qu'en original. Cela est vérifié pour T1, T2, T3, T'3 et pour T4, avec un écart important en T2 estimé à 8,93%.

En T5, ce sous-groupe, à l'instar des autres sous-groupes, a mieux travaillé en version originale mais nous avons remis en question les résultats de ce test à cause d'une erreur dans sa conception que nous dévoilons dans la partie « acquis des tests ». Cependant si nous nous intéressons à la tendance, elle est en faveur de l'original.

A propos des tests soumis à une comparaison de type1, T6(or-ad) est en faveur de l'adapté avec un écart très important estimé à 16,74% sachant que cette version adaptée a été faite en deuxième lecture. Quand l'original a été lu en second lieu, il a enregistré les meilleurs résultats avec 11,52% d'écart. En T7(or-ad) l'écart est nul, alors qu'en T7(ad-or), l'écart est en faveur de l'original avec un petit de 1,79%. On peut estimer que le texte adapté a assuré la lisibilité recherchée en T6 tandis que le T7 ne l'a pas fait. C'était aussi le cas de N2.

- Analyse des résultats de N4

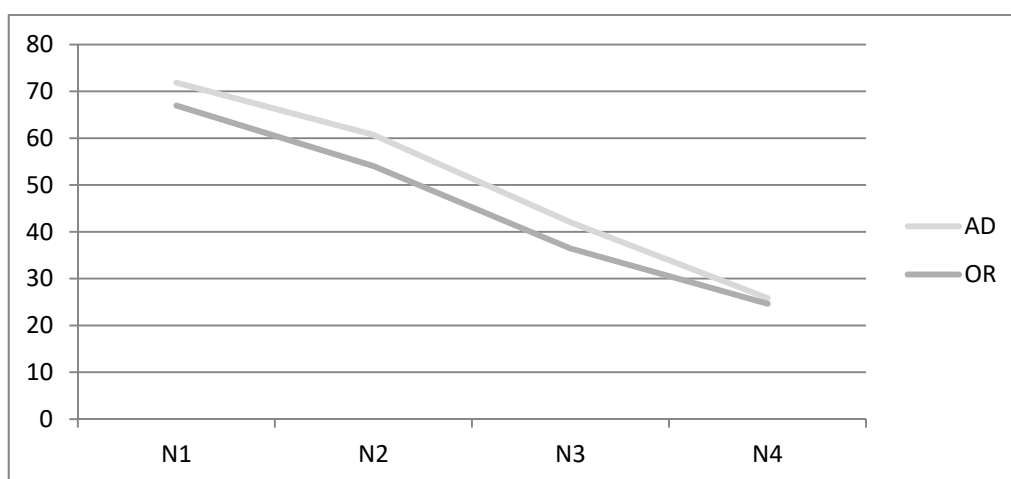
C'est le sous-groupe marqué par l'instabilité et les résultats *hasardeux*.

Avant tout, la contribution de ce sous-groupe diffère d'un test à un autre, disons d'un *climat de travail* à un autre : elle passe de moins 15% du taux de réussite idéal en T1, T3 et T5 où les élèves ont échoué massivement à plus de 50% en T7 ! On peut conclure que les apprenants de ce sous-groupe présentent des lacunes en compréhension de nature très différente. Et puis un taux de réussite inférieur à 20% comme celui du T6(ad-or) où beaucoup de questions n'ont pas été traitées par les élèves et d'autres questions ont été mal traitées, mais dans les deux cas de figure, cela ne nous permet pas de porter un jugement clair et juste.

Tantôt les résultats sont en faveur de l'adapté, tantôt ils sont en faveur de l'original. L'original l'emporte quand il est lu en premier lieu et cède la place quand il est l'objet d'une deuxième lecture. Beaucoup de contradictions qui apparaissent dans les résultats chiffrés mais aussi et surtout dans la qualité des réponses que donnent les élèves de ce sous-groupe N4 et

qui ne sont pas des preuves de compréhension, même quand elles sont correctes parce qu'elles contredisent d'autres réponses produites par le même élève sur la même copie. Tout cela sera illustré par des exemples dans l'alinéa consacré au profil de chaque sous-groupe.

Nous observons aussi que le taux de contribution de l'adapté régresse en s'approchant du sous-groupe N4 comme le montre la courbe ci-dessous. Cela implique que notre appariement des groupes a été assez correct d'une part et, d'autre part, que les résultats du N4 ne peuvent pas engendrer des déductions pertinentes.



**FIGURE 4: Taux de réussite en adapté par rapport à l'original à travers les différents sous-groupes**

Synthèse :

La première partie de l'analyse détaillée nous a surtout renseignée sur les caractéristiques de chaque sous-groupe en matière de compréhension de l'écrit. Nous pouvons exploiter ces enseignements dans les prochaines étapes d'analyse en les mettant en relation avec notre objectif. Nous pouvons par exemple donner plus d'importance à N1 en le considérant comme un sous-groupe qui *sait comprendre*, autrement dit, un groupe doté de quelques stratégies de compréhension. Quant à N4 dont les éléments se caractérisent par une mémoire linguistique/sémantique et une motivation faible, nous avons pu relever plusieurs contradictions qui ne permettent pas la généralisation.

Concernant N3 et N2, nous avons constaté que les textes adaptés facilitent la compréhension par les membres de ces deux sous-groupes. D'autant plus que les apprenants de N2 s'appuient surtout sur le prélèvement d'indices et ceux de N3 ont besoin de plus de temps pour assimiler: la deuxième lecture a enregistré une nette amélioration.

Il nous reste à découvrir les facteurs qui ont contribué à un tel résultat. Beaucoup de questions nous interpellent à ce niveau d'analyse et auxquelles nous n'avons pas des éléments de réponses jusqu'ici :

- Quel(s) type(s) d'adaptation a facilité la compréhension des textes retouchés en les rendant plus lisibles par rapport aux textes authentiques ?
- Dans les tests où la version originale a mieux fonctionné, quel(s) type(s) d'adaptation n'a pas été fructueux?
- Quel(s) types de question a alimenté l'écart entre l'adapté et l'original ?
- Pourquoi les résultats des sous-groupes en T5 se rapprochent ?
- Pourquoi le taux de réussite de N1 en T1 et en T2 a été faible?

Pour comprendre, il nous faut remonter aux types de questions constituant chaque test et aux types d'adaptation correspondant.

### 5.1.3.2. Analyse des résultats par question

Après avoir analysé les résultats des différents sous-groupes à travers tous les tests de compréhension, nous avons constaté des écarts non seulement entre les résultats d'un sous-groupe et un autre, ce qui était prévu, mais aussi dans les écarts entre les résultats de l'adapté et ceux de l'original d'un même sous-groupe en passant d'un test à un autre.

Autrement dit, un sous-groupe (Nx) qui enregistre un taux de réussite en compréhension plus favorable en adapté qu'en original dans un test (Ta), réussit mieux l'original que l'adapté dans un test (Tb.).

Ceci a entraîné une nouvelle interrogation:

- qu'y-a-il en T.a. et qui manque en T.b. et qui permet une meilleure lisibilité dans la version adaptée ?

C'est une question qui nécessite un recours non seulement aux questions constituant les tests d'évaluation mais aussi à la nature des adaptations effectuées sur chaque texte-support à la compréhension dans le cadre de cette évaluation tout en faisant des recoupements entre les résultats de l'analyse linguistique, le choix méthodologique dans la conception des tests et les données de la compréhension. Il s'agit là d'une tâche minutieuse qui demande

beaucoup de patience et de concentration parce que le secret réside dans l'observation pertinente et dans la critique des faits émanant d'un nombre important de données.

Pour atteindre cet objectif, nous avons suivi le cheminement ci-dessous :

Tout d'abord, nous allons analyser les résultats en termes de types de question pour vérifier dans quel types les apprenants réussissent le mieux et dans quels autres types les écarts entre les différents sous-groupes sont importants. En fait, c'est essentiellement une lecture générale dans la mesure où elle n'examine pas de près les écrits produits par les élèves.

Ensuite, pour que cette lecture s'inscrive dans le qualitatif, et par conséquent dans le palpable, nous la faisons suivre par une évaluation estimative des réponses des apprenants en les analysant une par une. A ce moment-là, et dans le but de tenter d'interpréter ces données, nous avons été amenée à faire des croisements entre des données de natures différentes : celles de l'analyse linguistique, celles de l'analyse des questions et celles des réponses des élèves; en d'autres termes, notre champ d'investigation se situe dans l'espace comportant le texte adapté, l'impact de l'adaptation sur la compréhension traduite par des réponses et l'inventaire des questions engendrant ces réponses. Ces croisement seront faits sans perdre de vue les caractéristiques de chaque sous-groupe et de chaque genre de texte. Dans cette partie, nous illustrerons notre raisonnement par des exemples justifiant nos déductions.

En vue d'alléger la lecture de ce mémoire nous ne décrivons pas toutes les phases d'analyse par lesquelles nous avons dû passer et qui nous ont pris un temps et des efforts considérables. Nous allons présenter les résultats de cette analyse sous formes de tableaux (un tableau pour chaque test)<sup>58</sup>. Chaque tableau sera suivi d'un commentaire.

Cependant, et par souci de clarté, nous avons détaillé le premier test que nous prendrons comme modèle pour élucider la démarche que nous avons adoptée dans l'analyse de l'ensemble des tests.

Nous achèverons cette partie par une synthèse qui mettra en relief les acquis que nous avons pu en tirer et qui serviront à effectuer un croisement final avec les synthèses des parties précédentes de ce chapitre.

---

<sup>58</sup>Un tableau pour chaque test parce que le nombre de questions diffère d'un texte à un autre.



**a- Analyse par type de question :**

Nous avons expliqué dans le cadre méthodologique correspondant à l'élaboration des tests de compréhension et plus précisément dans la section (2.3.1.2.) que selon la nature de la relation entre la question et la réponse attendue, il y a trois types de question:

- *Question explicite et textuelle* dont la réponse est à relever explicitement du texte.
- *Question implicite et textuelle* dont la réponse résulte de la mise en relation des éléments textuels avec les connaissances du lecteur.
- *Question implicite et extratextuelle* dont la réponse est subjective et repose sur l'interprétation que va faire le lecteur à partir de la compréhension du texte.

A vrai dire, nos tests de compréhension ne contiennent pas des questions relevant du troisième type vu le niveau des élèves en cette langue étrangère, quoique la question demandant l'avis de l'élève concernant le degré de difficulté du texte peut en faire partie, de toutes les façons, elle n'est pas prise en compte dans le système d'annotation.

Il nous reste, les questions explicites que nous avons désignées par (Q.E.) et les questions implicites (inférentielles) textuelles abrégées en (Q.I.).

Le tableau, ci-dessous, nous informe sur la contenance de chaque test en Q.I. et en Q.E.<sup>59</sup> :

Où:

- La ligne (Q.E.) représente le pourcentage des questions explicites composant chaque test par rapport à l'ensemble des questions du même test.
- La ligne (Q.I.) représente le pourcentage des questions implicites composant chaque test par rapport à l'ensemble des questions de ce test.
- TOT. (Q.E.) est le pourcentage global des questions explicites composant tous les tests par rapport à l'ensemble des questions de tous les tests.
- TOT. (Q.I.) est le pourcentage global des questions implicites composant tous les tests par rapport à l'ensemble des questions de tous les tests.

---

<sup>59</sup> Ne sont prises en considération que les questions auxquelles nous avons attribué une note dans les grilles d'évaluation des tests de compréhension.

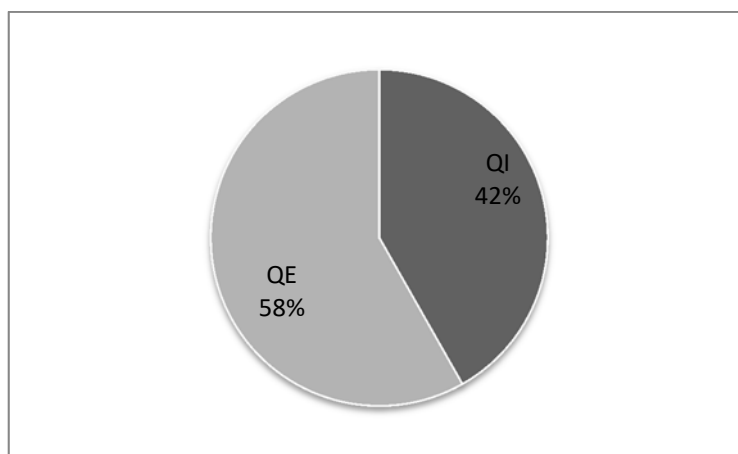
- T1, T2, T3... représentent respectivement test 1, test2, test3,...

	T1	T2	T3	T'3	T4	T5	T6	T7	TOT.
Q.E	57,14%	25%	83,33%	50%	66,67%	42,86%	78,57%	50%	58.21%
Q.I.	42,86%	75%	16,67%	50%	33,33%	57,14%	21,43%	50%	41.79%

**TABLEAU 18: Le pourcentage en Q.I. et en Q.E. de chaque test**

T3 et T6 se composent respectivement de 83,33% et 78,57% de questions explicites. Le test le plus *inférentiel* est T2 avec 75% de questions implicites et seulement 25% de questions explicites. Les tests T7 et T'3 sont *équilibrés* (50% Q.E. et 50% Q.I.).

En général, nous avons plus de Q.E. (58.21%) que de Q.I. (41.79%) mais l'écart n'est pas très grand, il est estimé à (16.42%) comme le montrent les secteurs du graphe de la figure



**Figure 5: pourcentages des types de questions pour l'ensemble des tests**

Dans ce qui suit, nous avons noté chaque test en faisant référence au type dominant des questions qui le composent, exemple (T1/Q.E), ceci dans le but de faciliter la lecture des prochains tableaux.

Nous nous interrogeons sur l'impact du type de question sur le taux de réussite de chaque test sous sa forme authentique et sous sa forme originale. Pour cela, nous avons besoin des données suivantes :

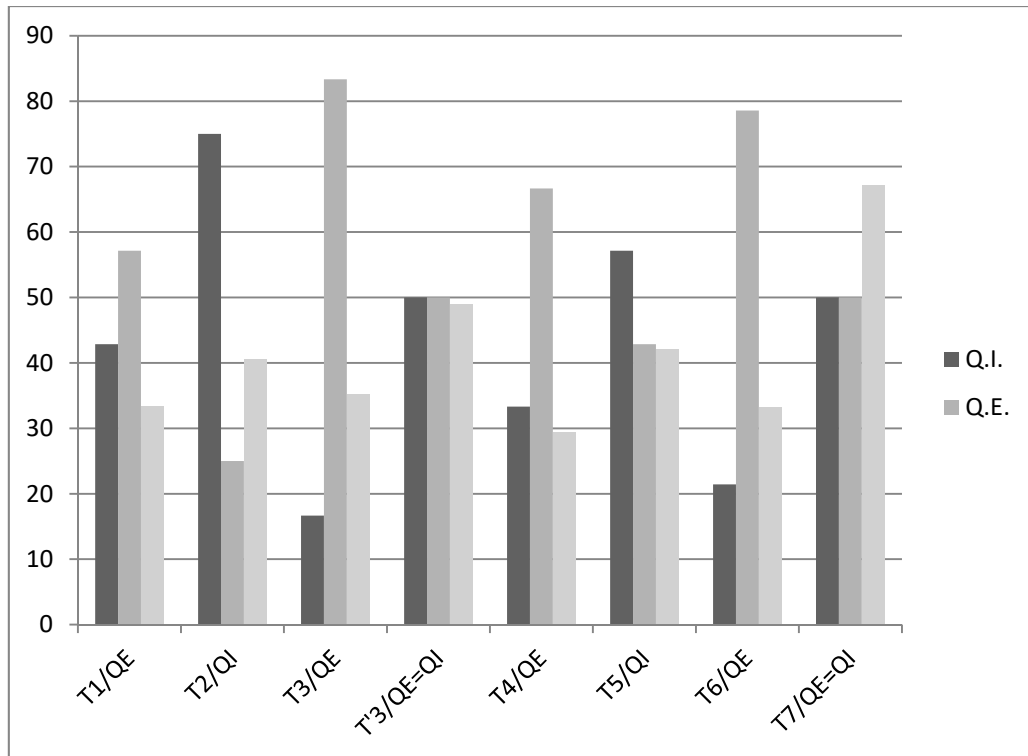
- Ad.: Les résultats en % du test dont le texte-support à la compréhension est "l'adapté".
- Or.: Les résultats en % du test dont le texte-support à la compréhension est "l'original".
- Ecart : La différence entre les résultats de l'adapté et ceux de l'original.<sup>60</sup>
- TOT. : Les résultats affichés par l'ensemble des tests.

<b>T.N°</b>	<b>Ad.</b>	<b>Or.</b>	<b>Ecart</b>
<b>T1/QE</b>	33.46%	30.33%	3.13%
<b>T2/QI</b>	40.53%	36.54%	3.99%
<b>T3/QE</b>	35.20%	26.53%	8.67%
<b>T'3/QE=QI</b>	49.01%	46.64%	2.37%
<b>T4/QE</b>	29.37%	29.37%	00%
<b>T5/QI</b>	42.05%	49.81%	-7.77%
<b>T6(or-ad)/QE</b>	50.81%	37.57%	13.24%
<b>T6(ad-or)/QE</b>	33.24%	37.63%	-4.40%
<b>T7(or-ad)/QE=QI</b>	64.29%	65.63%	-1.34
<b>T7(ad-or)/QE=QI</b>	67.19%	67.63%	-0.45%
<b>TOT.</b>	44.77%	40.71%	4.06%

**TABLEAU 19: Le pourcentage du taux de réussite en adapté et en original de tous les tests**

Si nous mettant en corrélation les contenances des tests en termes de type de question et les taux de réussite qu'ils affichent nous obtenons l'histogramme suivant :

<sup>60</sup>Quand l'écart est positif cela indique que les résultats de l'adapté sont meilleurs que ceux de l'original, quand il est négatif, cela indique que les résultats de l'original sont meilleurs que ceux de l'adapté.



**FIGURE 6: Le taux de réussite en adapté par test en fonction de la contenance du test en type de question**

Ce que nous pouvons dire, c'est que les tests où les élèves réussissent le mieux sont les tests équilibrés en type de question, c'est-à-dire T'3 et T7. Contrairement à ce que nous pensions<sup>61</sup>, ce n'est pas forcément le test qui contient plus de Q.E. qui est le test le plus réussi :

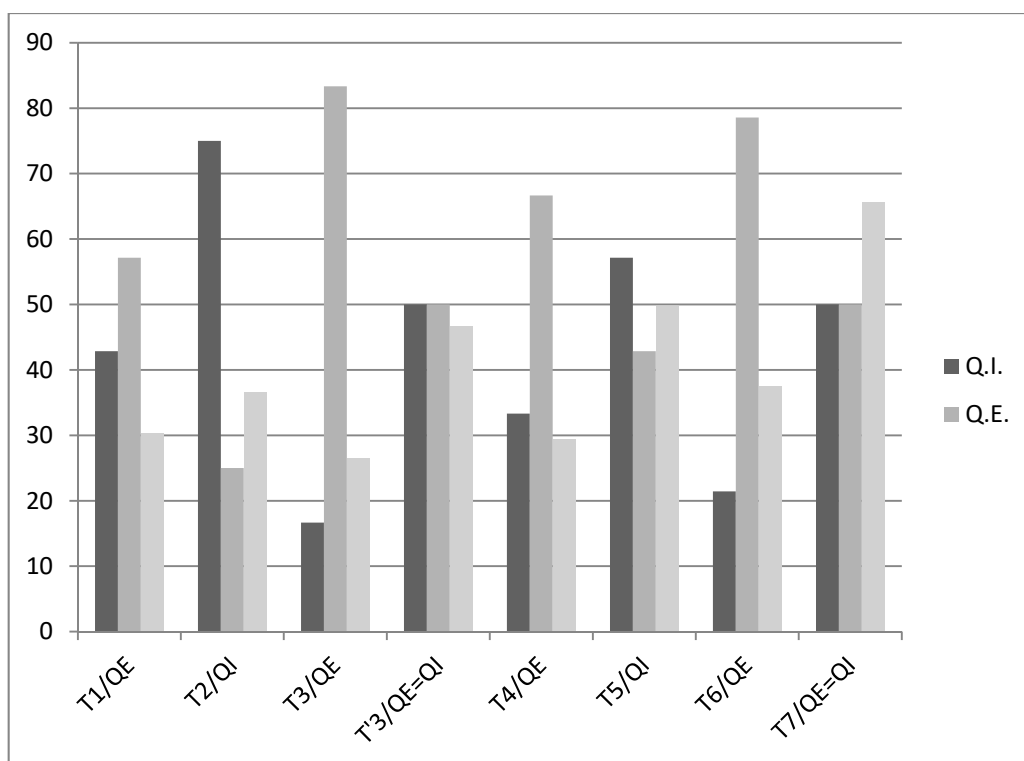
- T2 qui contient plus de Q.I. que Q.E. est classé mieux que T3 qui contient beaucoup plus de Q.E. que de Q.I.
- Aussi il n'y a pas une différence entre les résultats du T6 et ceux du T5 alors que T6 se compose surtout de Q.E. et T5 contient plus de Q.I. que de Q.E.

En général, les tests en Q.I. sont classés mieux que les tests en Q.E.

Voici le classement des tests en adapté : T7- T'3- T5- T2- T6- T1- T3- T4

Est-ce que le même classement sera maintenu dans les résultats de l'original ? C'est ce que nous allons vérifier ci-dessus :

<sup>61</sup>Nous pensons que plus le test contient des QI, moins il est compris sous prétexte que les Q.I. sont plus difficiles que les Q.E.



**FIGURE 7:Le taux de réussite en original par test en fonction de la contenance du test en type de question**

Le classement des tests en original est comme suit : T7-T5- T'3 -T6- T2- T1- T4- T3.

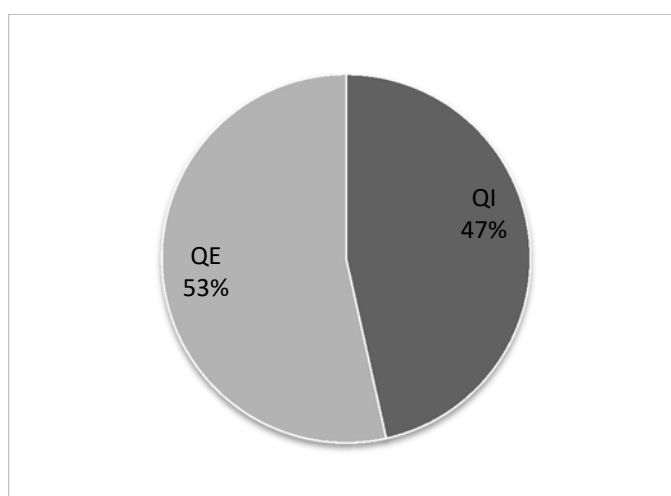
En fait, il y a eu un petit changement dans l'ordre de classement de tests de l'adapté et celui de l'original:

- Le T'3 est en troisième position à la place du T5 auparavant. Le T2 a cédé la place à T6 qui se classe en quatrième position alors qu'il était en cinquième position en adapté.
- T4 progresse d'une place alors qu'il était dernier en adapté. Il a permuté avec T3.
- T7 et T1 ont maintenu leurs positions, première pour T7 et sixième pour T1.

Nous avons expliqué auparavant, en nous appuyant sur les taux de réussites des deux versions en T6 et T7, que les résultats de ces deux tests posent un problème au moment de

l'analyse des données chiffrées<sup>62</sup> du moment que les élèves n'ont pas totalement oublié leur première lecture dans le cas des deux tests en question. Comment peut-on comparer les résultats de l'adapté avec ceux de l'original alors que les uns sont issus d'une première lecture et les autres bénéficient justement de cette première expérience au contenu sémantique identique, même si l'écart temporel séparant les deux tests est suffisamment long. Cela nous a conduit à éliminer temporairement les tests T6 et T7 de la présente analyse pour que les déductions soient plus crédibles.

De ce fait, le rapport global Q.E./ Q.I. va changer :



**FIGURE 8: Contenance des tests en types de question**

Le nouveau classement des tests donne les résultats suivants:

- Pour la version adaptée : T'3- T5- T2- - T1- T3- T4.
- Pour la version originale : T5- T'3 - T2- T1- T4- T3.

De la sorte, nous constatons qu'en général, les tests en Q.I. sont les plus réussis par les élèves dans les deux versions.

A ce moment, de nouvelles interrogations surgissent :

- Est-ce que la contenance globale en type de question est la raison de la réussite ou de l'échec de la compréhension du texte pour un test donné ?

---

<sup>62</sup>« Données chiffrées » par opposition aux énoncés produits par les élèves qui peuvent être exploités en dépit de cette anomalie.

Dès lors, nous sommes amenée à examiner les résultats de chaque test pour chacun des niveaux, en questions implicites et en questions explicites, ce qui conduit au tableau suivant:

T.N°	Q.E.				Q.I.			
	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4
T1/QE	71,43	42,86	44,29	7,14	64,44	33,33	5,56	0
	87,14	40,48	28,57	8,93	50	35,19	13,33	1,39
T2/ QI	74,29	70	35	11,67	55,56	36,11	43,75	28,7
	60	45	26,25	15	55,56	40,28	34,72	34,26
T3/QE	57,14	55,56	26,19	13,64	85,71	66,67	71,43	18,18
	50	27,78	21,43	6,06	71,43	66,67	42,86	27,27
T'3/ QE=QI	83,33	56,67	22,22	23,33	100	68	26,67	28
	73,81	36,67	19,44	43,33	88,57	44	23,33	52
T4/QE	37,5	37,5	15,63	5,36	50	73,33	35	14,29
	43,75	25	12,5	7,14	55	40	25	22,86
T5/QI	58,33	42,86	31,82	35,42	47,22	53,57	50,76	29,86
	33,33	32,14	50	33,33	72,22	63,1	54,55	42,36
T6(or-ad) QE	44,76	68,53	47,8	35,08	74,55	58,18	40	26,4
	68,18	53,15	28,57	23,69	65,45	49,09	36,19	27,2
T6(ad-or) QE	73,85	70,51	30,22	15,17	76	80	34,29	23,33
	84,62	75,64	45,6	17,31	64	60	25,71	20
T7(or-ad) QE=QI	100	91,67	88,89	68,75	100	43,75	50	35,94
	94,44	100	100	83,33	87,5	43,75	41,67	34,38
T7(ad-or) QE=QI	100	92,59	93,06	63,89	75	66,67	41,67	27,08
	93,33	90,74	83,33	47,22	90	68,06	52,08	29,17

**TABLEAU 20: Le pourcentage de taux de réussite de chaque test par sous-groupe en fonction de type de question<sup>63</sup>**

La lecture globale du tableau ci-dessus, nous indique que les sous-groupes N1 et N2 obtiennent des taux de réussite, en général, supérieurs à 50% malgré les écarts enregistrés d'un test à un autre. Par contre, les sous-groupes N3 et N4 affichent, en général, et dans les

<sup>63</sup> Dans tous les tests, nous avons commencé par les résultats de l'adapté et les résultats de l'original leur sont superposés en dessous.

deux types de question, des taux inférieurs à 50% qui peuvent atteindre 0% comme c'est le cas du N4 en T1 dans les questions implicites !

Le dernier constat implique que N3 et N4 présentent des lacunes importantes en matière de compréhension implicite et explicite ce qui ne nous permet pas de mener une comparaison entre la version adaptée et la version originale. D'autant plus que des contradictions ont été relevées dont nous citons quelques cas:

- N4 et N3 dépassent N2 en T5 original dans les questions explicites !
- N3 en T5 original dépasse même N1 !
- N3 obtient 71.43% dans les questions implicites du T3 adapté alors qu'il affiche 26% dans les questions explicites du même test.

Cette instabilité laisse penser que N3 et N4 sont des sous-groupes qui ont recouru à des « stratégies douteuses » en répondant aux questions de compréhension qui ne permettent pas l'évaluation de la compétence lire.<sup>64</sup> Par conséquent, nous sommes obligée d'éliminer les résultats des sous-groupes N3 et N4 de l'analyse des données chiffrées tout à fait comme nous avons écarté ceux du T6 et du T7.

En éliminant N3 et N4, nous allons nous baser seulement sur deux sous-groupes (N1 et N2) en cinq tests :

	T1	T2	T3	T'3	T4	T5
<b>N1</b>	52,66%	35,83%	37,04%	40,66%	33,72%	28,06%
	48,65%	36,12%	44,23%	37,15%	43,53%	29,57%
<b>N2</b>	28,99%	27,76%	34,57%	29,91%	40,88%	28,56%
	32,26%	26,53%	27,78%	24,01%	27,86%	26,19%

**TABLEAU 21 : Les pourcentages de taux de réussite du N1 et N2 en T1, T2, T3, T'3, T4, T5 adaptés et originaux**

Nous remarquons qu'en général, N1 est toujours meilleur que N2 en original et en adapté, exception faite en T4 où N2 dépasse N1 en adapté et en T5 avec un écart presque insignifiant.

---

<sup>64</sup> Ce qui affecte négativement les résultats de compréhension dans le cadre de notre recherche peut être très pertinent dans une approche descriptive des stratégies de compréhension écrite.



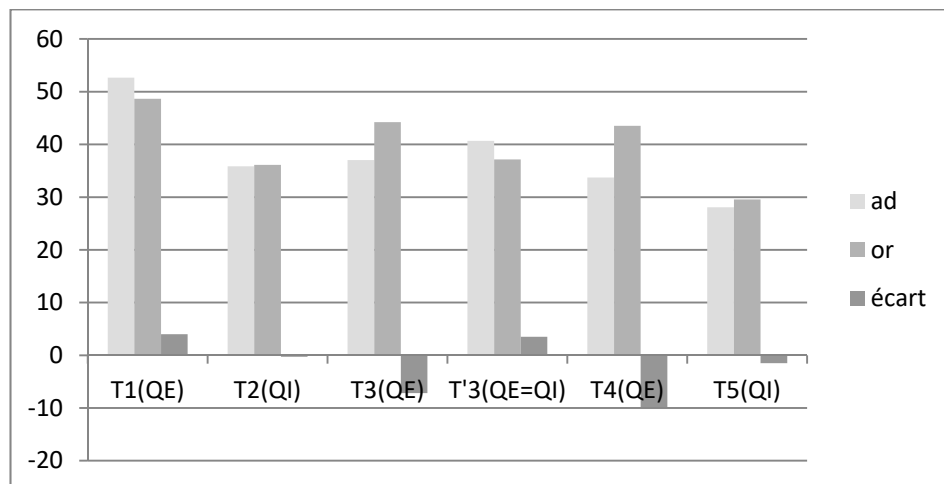
1- Lecture des résultats de N1 en original et en adapté :

	T1	T2	T3	T3	T4	T5
N1	52,66%	35,83%	37,04%	40,66%	33,72%	28,06%
	48,65%	36,12%	44,23%	37,15%	43,53%	29,57%
Ecart	4,01%	-0,29%	-7,19%	3,51%	-9,81%	-1,51%

**TABLEAU 22 : Les écarts entre l'adapté et l'original enregistrés par N1**

Pour N1 :

- Le texte le plus lisible est celui du T1 (Q.E.) en obtenant les meilleurs résultats en compréhension.
- Le texte le moins lisible est celui du T5 (Q.I.) avec des résultats très bas.
- Le test qui favorise le mieux l'adapté est le T1 avec un écart de 4.01%.
- Le test qui favorise le mieux l'original est le T4 avec un écart de 9.81%.



**FIGURE 9: Les écarts entre les résultats de l'adapté et ceux de l'original enregistrés par N1**

En se basant sur les écarts présentés dans l'histogramme ci-dessus, nous pouvons dire qu'en général, N1 réussit mieux la version originale.

Voici le classement des tests en adapté et en original par N1 :

- N1 (ad) : T1(QE)- T'3(QE=QI)- T3(QE)- T2(QI)- T4(QE)- T5(QI)
- N1(or) : T1(QE)- T3(QE)- T4(QE)- T'3(QE=QI)- T2(QI)- T5(QI)

N1 réussit mieux les tests en Q.E. surtout en original où tous les tests en Q.I. sont relégués au deuxième plan. Ce qui infirme la déduction se basant sur les résultats de tous les tests et de tous les sous-groupes et selon laquelle les tests composés essentiellement de Q.I. sont considérés comme les plus lisibles.

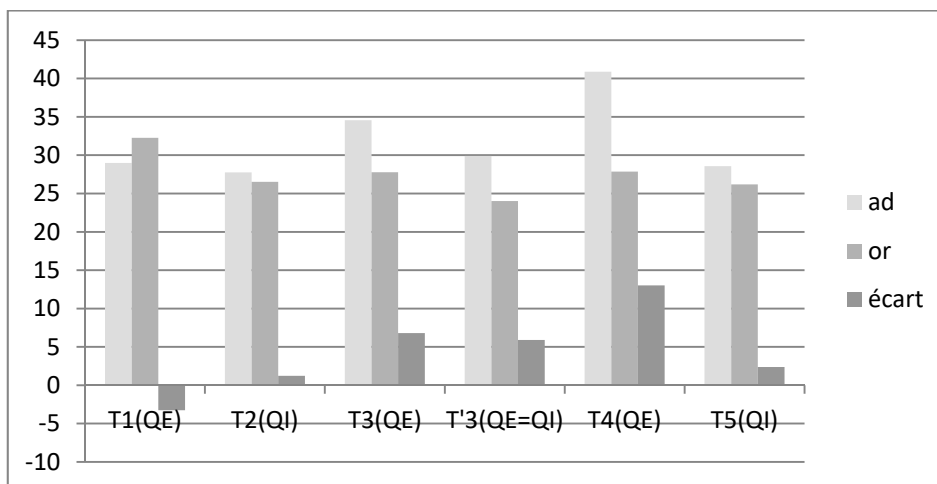
2- Lecture des résultats du N2 en original et en adapté :

	T1	T2	T3	T'3	T4	T5
N2	28,99%	27,76%	34,57%	29,91%	40,88%	28,56%
	32,26%	26,53%	27,78%	24,01%	27,86%	26,19%
Ecart	-3,27%	1,23%	6,79%	5,9%	13,02%	2,37%

**TABLEAU 23 : Les écarts entre l'adapté et l'original enregistrés par N2**

Pour N2 :

- Le texte le plus lisible est celui du T4 (Q.E.) qui affiche les meilleurs résultats en compréhension.
- Le texte le moins lisible est celui du T2 (Q.I.) avec des résultats très insatisfaisants.
- Le test qui favorise le mieux l'adapté est le T4 avec un écart de 13.02%.
- Le test qui favorise le mieux l'original est le T1 avec un écart de 3.27%.



**FIGURE 10: Les écarts entre les résultats de l'adapté et ceux de l'original enregistrés par N2**

En se basant sur les écarts présentés dans l'histogramme ci-dessus, nous pouvons dire, en général, que N2 réussi mieux la version adaptée.

Voici le classement des tests en adapté et en original par N2 :

- N2(ad) : T4(QE)- T3(QE)- T'3(QE=QI)- T1(QE)- T5(QI)- T2(QI)
- N2(or) : T1(QE)- T4(QE)- T3(QE)- T2(QI)- T5(QI)- T'3(QE=QI)

Comme le N1, N2 réussit mieux les tests en Q.E. surtout en original où tous les tests en Q.I. sont relégués au deuxième plan.

Nous confirmons une fois de plus que les résultats globaux ne reflètent pas forcément la réalité de tous les sous-groupes de niveau : dans le classement général des tests en se basant sur le taux de réussite de tous les sous-groupes, T5 a été bien placé, il occupe la deuxième position sauf pour le cas de N1 où T5 est en dernière position en original et en adapté.

Par ailleurs, ce qui interpelle notre attention c'est le fait que T4 est considéré comme le meilleur test favorisant l'adapté en N2 alors qu'il est considéré comme le test favorisant le plus l'original en N1 ! Aussi, au sein du N2, T1 passe du premier classement en original à la quatrième position en adapté ! Ce qui implique que tout est relatif et dépendant du profil du groupe de lecteurs.

Après le classement des tests basé sur les résultats de tous les sous-groupes, nous nous sommes posé la question suivante : Est-ce que la contenance globale en type de question est responsable de la réussite ou de l'échec de la compréhension du texte correspondant au test en question ?

Afin de tenter de répondre à cette question, nous la reformulons de sorte qu'elle soit en relation avec les résultats de N1 et de N2 :

- Est-ce que les résultats satisfaisants enregistrés par les tests en Q.E. par N1 et par N2 ont été assurés grâce aux questions explicites composant ces tests ?
- Est-ce que les résultats insatisfaisants dans les tests en Q.I. par N1 et par N2 sont dus aux questions implicites de ces tests ?

C'est ce que nous espérons vérifier en lisant les résultats à travers le prisme impliquant le type de question.

Soit (E.T) l'écart entre les résultats de l'adapté et de l'original pour N1 et pour N2 en Q.E. et en Q.I par test :

	Q.E.		Q.I.	
	N1	N2	N1	N2
<b>T1(QE)</b>	71,43	42,86	64,44	33,33
	87,14	40,48	50	35,19
<b>E.T.1</b>	-15,71	2,38	14,44	-1,86
<b>T2 (QI)</b>	74,29	70	55,56	36,11
	60	45	55,56	40,28
<b>E.T.2</b>	14,29	25	0	-4,17
<b>T3 (QE)</b>	57,14	55,56	85,71	66,67
	50	27,78	71,43	66,67
<b>E.T.3</b>	7,14	27,78	14,28	0
<b>T'3</b>	83,33	56,67	100	68
	73,81	36,67	88,57	44
<b>E.T'.3</b>	9,52	20	11,43	24
<b>T4(QE)</b>	37,5	37,5	50	73,33
	43,75	25	55	40
<b>E.T.4</b>	-6,25	12,5	-5	33,33
<b>T5(QI)</b>	58,33	42,86	47,22	53,57
	33,33	32,14	72,22	63,1
<b>E.T.5</b>	25	10,72	-25	-9,53

**TABLEAU 24 : Résultats détaillés du N1 et du N2 en original et en adapté, en Q.I. et en Q.E. par test.**

Analyse et commentaire :

1- Les écarts entre Q.I. et Q.E. en original et en adapté

Notre but, ici, est de vérifier l'écart entre Q.I et Q.E., premièrement dans les résultats de la version adaptée et ensuite dans les résultats de la version originale.

a- Les résultats du N1 :

En adapté	En original
<ul style="list-style-type: none"> <li>• T1(Q.E.) → Q.E.&gt;Q.I. → écart de 6.99%</li> <li>• T2(Q.I.) → Q.E.&gt;Q.I. → écart de 18.73%</li> <li>• T3(Q.E.) → Q.E.&lt;Q.I. → écart de 28.57%</li> <li>• T'3 → Q.E.&lt;Q.I. → écart de 16.67%</li> <li>• T4(Q.E.) → Q.E.&lt;Q.I. → écart de 12.5%</li> <li>• T5(Q.I.) → Q.E.&gt;Q.I. → écart de 11.11%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T1(Q.E.) → Q.E.&gt;Q.I. → écart de 37.14%</li> <li>• T2(Q.I.) → Q.E.&gt;Q.I. → écart de 4.44%</li> <li>• T3(Q.E.) → Q.E.&lt;Q.I. → écart de 21.43%</li> <li>• T'3 → Q.E.&lt;Q.I. → écart de 14.76%</li> <li>• T4(Q.E.) → Q.E.&lt;Q.I. → écart de 11.25%</li> <li>• T5(Q.I.) → Q.E.&lt;Q.I. → écart de 38.89%</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En général, QE&lt;QI → écart de 20.91%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En général, QE&lt;QI → écart de 44.75%</li> </ul>

**TABLEAU 25 : Comparaison entre les résultats du N1 en adapté et en original en fonction de Q.I. et de Q.E.**

→ En général, en adapté comme en original, les élèves du N1 réussissent mieux en Q.I.

→ Cependant, l'original favorise mieux la lecture inférentielle que l'adapté.

→ Le type de question dominant ne conditionne pas forcément les résultats du test :

- T3 en original qui est explicite à 83.33% a été classé à la deuxième place surtout grâce à ces questions inférentielles dont le taux de réussite est plus élevé que celui des Q.E. avec 21.43% d'écart.
- T5 en original est en dernière position à cause de ses questions explicites qui enregistraient des résultats inférieurs à ceux enregistrés par les questions implicites avec un écart de 38.89%, alors que T5 est un test plutôt implicites.

b- Les résultats du N2 :

En adapté	En original
<ul style="list-style-type: none"> <li>• T1(Q.E.) → Q.E.&gt;Q.I. → écart de 9.53%</li> <li>• T2(Q.I.) → Q.E.&gt;Q.I. → écart de 33.89%</li> <li>• T3(Q.E.) → Q.E.&lt;Q.I. → écart de 11.11%</li> <li>• T'3 → Q.E.&lt;Q.I. → écart de 11.33%</li> <li>• T4(Q.E.) → Q.E.&lt;Q.I. → écart de 35.83%</li> <li>• T5(Q.I.) → Q.E.&lt;Q.I. → écart de 10.71%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T1(Q.E.) → Q.E.&gt;Q.I. → écart de 5.29%</li> <li>• T2(Q.I.) → Q.E.&gt;Q.I. → écart de 4.72%</li> <li>• T3(Q.E.) → Q.E.&lt;Q.I. → écart de 38.89%</li> <li>• T'3 → Q.E.&lt;Q.I. → écart de 7.33%</li> <li>• T4(Q.E.) → Q.E.&lt;Q.I. → écart de 15%</li> <li>• T5(Q.I.) → Q.E.&lt;Q.I. → écart de 30.96%</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En général, QE&lt;QI → écart de 25.56%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En général, QE&lt;QI → écart de 82.17%</li> </ul>

**TABLEAU 26 : Comparaison entre les résultats du N2 en adapté et en original en fonction de Q.I. et de Q.E.**

→ En général, en adapté et en original, les élèves du N2 réussissent mieux en Q.I.

→ Cependant, l'original favorise mieux la lecture inférentielle que l'adapté.

→ Le type de questions dominant ne conditionne pas forcément les résultats du test :

- T4 qui est explicite à 66.67% est classé en première position pour N2 en adapté grâce à ces questions implicites avec un écart de 35.83% .
- T3 est explicite à 83.33% prend la deuxième place grâce à ces questions implicites avec un écart de 33.89%.
- T5, en adapté, a été classé en quatrième position mais pas à cause du type de questions (Q.I.) qui le composent essentiellement à 57.14%. Ce sont ces questions explicites qui ont fait défaut à 10.71% d'écart en adapté et 30.96% à l'original.

2- Les écarts entre l'adapté et l'original en Q.E. et en Q.I.

Nous cherchons à analyser les résultats des questions explicites et des questions implicites séparément pour examiner l'impact de chaque version (adaptée et originale) sur la compréhension en fonction du type de question.

a- Les résultats du N1

	ad-or	T1(QE)	T2 (QI)	T3 (QE)	T'3	T4(QE)	T5(QI)
<b>Q.E.</b>	ad	71,43	74,29	57,14	83,33	37,5	58,33
	or	87,14	60	50	73,81	43,75	33,33
<b>Ecart</b>		-15,71	14,29	7,14	9,52	-6,25	25
<b>Q.I.</b>	ad	64,44	55,56	85,71	100	50	47,22
	or	50	55,56	71,43	88,57	55	72,22
<b>Ecart</b>		14,44	0	14,28	11,43	-5	-25

**Tableau 27: Les écarts enregistrés par N1 entre l'adapté et l'original en Q.E. et en Q.I.**

En T1, les résultats du N1 en original sont meilleurs qu'en adapté dans les questions explicites, l'écart est important (15.71%). Par contre, pour les questions implicites l'écart est estimé à 14.44% en faveur du texte adapté. Nous en déduisons que les passages interpellés par les Q.E. sont plus lisibles dans la version authentique et par conséquent, l'adaptation effectuée sur les passages en question n'a pas assuré une meilleure lisibilité pour N1. Au contraire, elle a entraîné une baisse de résultats. En revanche, les passages du texte interpellés par les Q.I. sont plus faciles à comprendre en version adaptée qu'en version authentique. C'est-à-dire l'adaptation des énoncés en question a atteint son objectif.

En T2, les questions explicites récoltent les meilleurs résultats en adapté (14.29% d'écart). Les passages contenant les éléments de réponse pour ce type de question sont bien adaptés. L'adaptation des passages correspondant aux questions implicites ne changent pas le taux de compréhension : les élèves ont obtenu les mêmes résultats que ce soit en adapté ou en original.

L'adaptation en T3 a assuré son rôle d'améliorer la lisibilité du texte, la preuve est que, les résultats de l'adapté sont meilleurs que ceux de l'authentique en Q.E. et en Q.I.

Nous allons confirmer le succès de l'adaptation du texte en T3 avec l'analyse des résultats du T'3 qui repose sur le même texte mais en changeant les questions. En fait les résultats sont toujours en faveur de l'adaptation dans les énoncés du texte répondant aux questions implicites et aux questions explicites.

Les résultats du T4 sont pour la version authentique au détriment de la version adaptée dans les deux types de questions. Nous pouvons dire que l'adaptation effectuée sur le texte-support utilisé en T4 a diminué la compréhension au lieu de l'améliorer.

Si l'adaptation a très bien fonctionné en T5 dans les passages visés par les questions explicites avec un écart de 25% en faveur de la version adaptée, elle a affiché des résultats très négatifs en compréhension des passages concernés par les questions implicites en affichant le même écart (25%) mais en faveur de la version originale !

Nous nous demandons :

- En T1 et T4, quelle est la nature de l'adaptation effectuée sur les passages sollicités par les Q.E. de sorte que la lisibilité de ces passages par N1 ait diminué au lieu de s'améliorer ?
  
- En T2, T3 et T5, quelle est la nature de l'adaptation effectuée sur les passages sollicités par les Q.I. de sorte que la lisibilité de ces passages par N1 ait diminué au lieu de s'améliorer ?

En répondant à ces questions, nous essayerons de découvrir la nature d'adaptation à éviter pour les élèves du N1, en supposant qu'elle nuit à la compréhension au lieu de la faciliter.

- En T2, T3, T'3 et T5 quelle est la nature de l'adaptation effectuée sur les passages sollicités par les Q.E. de sorte qu'ils soient devenus plus lisibles par les élèves de N1 ?
  
- En T1, T3 et T'3, quelle est la nature de l'adaptation effectuée sur les passages sollicités par les Q.I. de sorte qu'ils soient devenus plus lisibles par les élèves de N1 ?

En répondant aux deux questions ci-dessus, nous espérons cerner la nature de l'adaptation à renforcer et à encourager pour d'éventuelles applications en raison de son impact positif sur la compréhension.



b- Les résultats du N2

	ad-or	T1(QE)	T2 (QI)	T3 (QE)	T'3	T4(QE)	T5(QI)
QE	ad	42,86	70	55,56	56,67	37,5	42,86
	or	40,48	45	27,78	36,67	25	32,14
<b>Ecart</b>		2,38	25	27,78	20	12,5	10,72
QI	ad	33,33	36,11	66,67	68	73,33	53,57
	or	35,19	40,28	66,67	44	40	63,1
<b>Ecart</b>		-1,86	-4,17	0	24	33,33	-9,53

Tableau 28: Les écarts enregistrés par N2 entre l'adapté et l'original en Q.E. et en Q.I.

En T1, les taux de compréhension, en questions explicites, sont plus élevés en adapté qu'en original avec un léger écart estimé à 2.38%; tandis qu'en compréhension des passages interpelés par les questions implicites, les taux de réussite sont en faveur de la version authentique avec un faible écart (1.86%).

Les résultats de l'adapté en T2, s'agissant des questions explicites, sont nettement en faveur de l'adaptation avec un écart de 25%, alors qu'en questions implicites, c'est plutôt la version originale qui affiche les meilleurs résultats avec un écart de 4.17%.

La compréhension des passages renvoyant aux questions explicites en T3 est meilleure en version adaptée qu'en version originale avec un écart considérable (27.78%) ; cet écart en faveur de l'adaptation va persister en T'3 en diminuant un peu à 20%. En questions implicites, si N2 obtient les mêmes résultats en adapté et en original en T3, il enregistre un score supérieur en adapté en T'3 avec une différence valant 24%.

Les élèves de N2 ont mieux travaillé en adapté qu'en original en T4 que ce soit en questions explicites, où l'écart est de 12.5%, ou en questions implicites avec 33.33% de différence.

En T5, l'adaptation des passages correspondant aux questions explicites a été fructueuse pour les élèves du N2, l'écart est de 10.72%. Par contre, les résultats de la compréhension des passages authentiques pour répondre aux questions implicites sont meilleurs que ceux de la compréhension des mêmes passages de la forme adaptée. L'écart est de 9.53% au détriment de l'adaptation.

Toujours dans le but d'arriver à identifier la nature des adaptations à impact négatif et celles à impact positif, nous allons répondre aux questionnements suivants :

- Quelle nature d'adaptation en T1, T2 et T5, effectuée sur les passages en relation avec les questions implicites, est responsable de la diminution des résultats de compréhension du sous-groupe N2 ?
- Pourquoi l'adaptation a réussi dans les passages correspondant aux questions implicites en T3, T'3 et T4 avec les élèves de N2 ? Quelle est sa nature?
- Quelle est la nature d'adaptation qui a aidé les élèves de N2 à répondre aux questions explicites dans tous les tests ?

c- Confrontation des résultats du N1 et du N2 :

Afin de vérifier si l'adaptation a exercé le même impact sur N1 et N2, nous allons superposer les résultats de N1 et de N2 en questions explicites (Q.E.) dans un premier temps, puis en questions implicites (Q.I.):

	ad-or	T1(QE)	T2 (QI)	T3 (QE)	T'3	T4(QE)	T5(QI)
<b>Ecart (Q.E.) N1</b>	ad	-15,71	14,29	7,14	9,52	-6,25	25
<b>Ecart (Q.E.) N2</b>	or	2,38	25	27,78	20	12,5	10,72
<b>Ecart (Q.I.) N1</b>	ad	14,44	0	14,28	11,43	-5	-25
<b>Ecart (Q.I.) N2</b>	or	-1,86	-4,17	0	24	33,33	-9,53

**TABLEAU 29: Confrontation des résultats du N1 et du N2**

Nous remarquons qu'en général :

- L'adaptation est plus bénéfique pour N2 en questions explicites.
- En questions implicites cela dépend du test appliqué: elle est bonne pour N1 et mauvaise pour N2 en T1, très avantageuse pour N2 en T4 et mauvaise pour N1.

→ La nature de l'adaptation en T4 convient très bien à N2 et ne fonctionne pas avec N1 en Q.E et en Q.I !

→ La nature de l'adaptation en T3' fonctionne bien pour les deux sous-groupes mais elle est beaucoup plus bénéfique pour N2.

Pour récapituler tout ce qui a été analysé en fonction du type de questions, nous proposons le tableau ci-après où :

- Le gris clair est pour les textes dont l'adaptation est jugée bonne en se basant sur les résultats des tests correspondants.
- Le gris foncé est pour les textes dont l'adaptation est jugée non fructueuse sur le plan de la compréhension.
- (...) nous avons rappelé les écarts entre l'original et l'adapté où les valeurs négatives indiquent les résultats en faveur de l'original et les valeurs positives indiquent que les résultats sont en faveur de l'adapté.
- Les cases blanches indiquent que l'écart est nul entre les résultats de l'adapté et ceux de l'original.

T	Q.E.		Q.I.	
	N1	N2	N1	N2
<b>T1</b>	Mauvaise adaptation (-15.71)	Bonne adaptation (+2.38)	Bonne adaptation (+14.44)	Mauvaise adaptation (-1.86)
<b>T2</b>	Bonne adaptation (+14.29)	Bonne adaptation (+25)		Mauvaise adaptation (-4.17)
<b>T3</b>	Bonne adaptation (+07.14)	Bonne adaptation (+27.78)	Bonne adaptation (+14.28)	
<b>T'3</b>	Bonne adaptation (+9.52)	Bonne adaptation (+20)	Bonne adaptation (+11.43)	Bonne adaptation (+24)
<b>T4</b>	Mauvaise adaptation (-6.25)	Bonne adaptation (+12.5)	Mauvaise adaptation (-5)	Bonne adaptation (+33.33)
<b>T5</b>	Bonne adaptation (+25)	Bonne adaptation (10.72)	Mauvaise adaptation (-25)	Mauvaise adaptation (-9.53)

**TABEAU 30 : Evaluation estimative de la qualité de l'adaptation en fonction de type de question**

Commentaire :

Ainsi, nous trouvons que le type de questions n'oriente pas forcément les résultats de compréhension. Un même sous-groupe peut travailler mieux en Q.E sur l'adapté et réussir mieux les Q.I traitant l'adapté d'un test différent.

Cela n'empêche pas que l'analyse précédente, en fonction du type de questions, nous a aidée à cerner les questions interpellant des passages bien adaptés et celles en correspondance avec des passages dont l'adaptation n'a pas amélioré la lisibilité. Nous sommes arrivée, par exemple, à dire que T'3 et T3 sont les tests dont les textes sont les mieux adaptés d'ailleurs il s'agit du même texte et que les passages en relation avec les Q.I en T5 sont mal adaptés.

En achevant cette section, nous constatons qu'il persiste encore quelques questions telles que :

- Est-ce que toutes les Q.E en T'3 ont obtenu un meilleur score en adapté ?
- Quelles sont les questions implicites en T5 dont l'adaptation n'a pas été fructueuse ?
- Est-il possible qu'une seule question dans un test pourrait être responsable de ses résultats satisfaisants ou insatisfaisants pour un type donné !

Ceci nous amène à analyser les réponses des élèves de tous les tests, une par une, parce que tout dépend des spécificités de chaque texte et de la nature de la réponse attendue par la question explicite ou la question implicite, c'est-à-dire, si cette réponse se base sur la syntaxe, sur le vocabulaire, sur les deux en même temps...

Ainsi nous souhaitons avec la prochaine analyse, qui s'intéresse aux énoncés de réponses en les mettant en relation avec les énoncés adaptés dans le texte:

- Concevoir une typologie secondaire à l'intérieur des deux types de questions (Q.I. et Q.E.)
- Observer de près les difficultés sur lesquelles butent les élèves et vérifier s'il s'agit des mêmes difficultés en passant de l'original à l'adapté.
- Illustrer tout ce que nous avons avancé dans les sections précédentes avec des exemples concrets extraits des copies d'élèves pour justifier les différentes décisions que nous avons été amenée à prendre (l'élimination de N3 et N4, les résultats rejetés des tests T6 et T7).

- Remonter aux données de l'analyse linguistique en ce qui concerne la nature de l'adaptation effectuée sur l'énoncé attendu comme réponse afin d'expliquer les éventuelles erreurs de compréhension.

#### **b- Analyse des résultats des tests question par question**

Dans la présente section nous allons analyser de façon plus approfondie les résultats des tests en examinant les couples questions-réponses l'un après l'autre et dans le détail. Nous essayerons d'interpréter les résultats des sous-groupes N1 et N2 en revenant, d'une part, au type et à la nature<sup>65</sup> de la question ainsi qu'aux compétences qu'elle requiert de l'élève pour qu'il puisse y répondre<sup>66</sup>; et d'une autre part, à la nature de l'adaptation effectuée sur le passage qui a inspiré la réponse produite.

Ceci est effectué dans le but d'identifier le type d'adaptation qui a favorisé tel résultat ou tel autre. Pour atteindre ce but, nous avons choisi de présenter séparément les analyses de chaque test en suivant le même modèle d'exposition des données et de la lecture de celles-ci<sup>67</sup> :

- D'abord, une brève fiche technique rappelant les spécificités de chaque test, à savoir, le niveau scolaire du public concerné par le test en question, le support-textuel exploité dans la compréhension, la nature de l'adaptation effectuée sur ce support et le taux de réussite globale affiché par le groupe de l'adapté et par celui de l'original.

---

<sup>65</sup>Par type de questions nous voulons dire *question explicite* ou *question implicite*. En analysant, les questions composant chaque type, nous avons constaté une possibilité de les regrouper dans des ensembles secondaires où Q.E. comprend des Q.E. comportant une seule charge sémantique (un seul élément à relever) et des Q.E. comportant plusieurs éléments, des Q.E. à plusieurs éléments détachés dans le texte et des Q.E. à plusieurs éléments attachés. Tous de même, une Q.I. peut être syntaxique si elle repose sur un élément de syntaxe pour déduire la réponse, une Q.I. lexicale si un terme évoque la réponse par la relation qu'ils ont, une Q.I. sémantique si l'élève déduit la réponse en mettant en relation plusieurs éléments du texte dont la confrontation provoque un sens.

<sup>66</sup> Chaque question exige de l'élève une ou plusieurs compétences pour qu'elle soit résolue : une Q.E., par exemple, peut nécessiter une compréhension du lexique du fragment à relever ou une compréhension de sa morphosyntaxe ou la compréhension de la situation de communication ou du contexte qui la conditionne...

<sup>67</sup> La présentation du premier test est plus détaillée par rapport à celle des autres tests. En fait, nous avons choisi d'élucider au lecteur de ce mémoire le raisonnement suivi dans l'analyse des données des questions en prenant le premier test comme exemple et nous avons préféré éviter de détailler cette démarche dans les autres tests pour ne présenter que l'essentiel et ce dans le but de simplifier et d'alléger sa lecture.

- Ensuite, un petit tableau présentant le taux de réussite enregistré par N1 et celui enregistré par N2 à chaque question, en adapté et en original.

Comment nous avons calculé ce taux de réussite précédemment ? Considérons l'exemple ci-après :

Q2 du test T1 a enregistré 32 points par N1(ad) alors qu'elle devrait enregistrer 40 points.

→ Le taux de réussite de N1 est obtenu par l'expression :

$$\frac{(Q2*100)/T1 = (32*100) / 40 = 80\%}{}$$

Or, ces résultats en pourcentage ne peuvent pas renseigner sur la contribution de chaque élève ; N2 (T1), par exemple, qui se compose de six binômes (six élèves travaillant sur l'adapté et six élèves travaillant sur l'original) a obtenu 12 points en adapté et 12 points en original. Sachant que Q2 vaut au maximum 4 points, il peut se présenter les cas suivants :

- les 12 points ont été récoltés par 3 élèves obtenant chacun 4 points
- par les 6 élèves obtenant 2 points chacun
- par 2 élèves obtenant 4 points chacun et 4 élèves obtenant chacun 1 point

Le tableau ci-dessus ne permet pas de le savoir. Pourtant le nombre d'élèves contribuant à une somme quelconque en compréhension détermine fortement la lisibilité du texte support à cet effet du moment où nous considérons qu'une question permettant à la majorité de répondre est une question dont l'énoncé de la réponse est plus ou moins lisible.

Pour avoir une réponse plus claire à ce genre de questionnements il nous faut adjoindre au tableau précédent un complément d'informations. Ces informations, que nous avons présentées ci-après sous forme d'un nouveau tableau, consistent en un nombre de réponses à *valeur complète* et un nombre de réponses à *valeur partielle*. Un élève pouvant obtenir, en Q2/T1, quatre points (4/4, une *valeur complète*) comme il peut obtenir 3, 2 ou 1 point sur 4 (3/2, 2/4 ou 1/4 que nous désignons par *valeur partielle*).

Quelques questions pourront alors être décortiquées en sous-questions. Par exemple, Q2/T1 comprend trois volets :

- Comment s'appelle la personne qui parle dans le texte en disant « je » ?
- Quelle est sa date de naissance ?
- Quelle est son lieu de naissance ?

Nous souhaitons comprendre dans quel volet les élèves ont bien travaillé et dans quel volet ils ont eu des difficultés ; c'est pourquoi nous avons posé ce genre de questions en Q2/a, Q2/b et Q2/c.

Ce deuxième tableau, comme le premier, est suivi de commentaires portant sur la question la plus difficile, la question la plus facile, la meilleure question en faveur de l'adapté, la meilleure question en faveur de l'original, les questions neutres dont l'écart, entre les résultats de l'adapté et ceux de l'original, est nul.

Les deux tableaux sont complémentaires.

- Les déductions tirées des deux premiers tableaux seront croisées avec les données d'un troisième tableau qui détaille *le type et la nature* de la question, *la nature* de l'adaptation et *les ressources utiles* à l'élève au moment de la réponse.
- Le croisement des trois tableaux nous permet de sortir avec un quatrième et dernier tableau synthétisant les résultats de chaque test en soulignant le cas où il pourrait y avoir de bonnes adaptations et le cas où, au contraire, il pourrait y avoir de mauvaises adaptations.

Enfin, nous mettons en relation les différentes synthèses de tous les tests afin de tenter une généralisation par rapport à la nature de l'adaptation(ou les adaptations) fructueuse(s) sur le plan de la compréhension/lisibilité des textes littéraires dans un cadre d'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous rappelons que nous avons perdu une partie importante de notre corpus (les données du T6 et celles du T7) pour des raisons que nous avons expliquées dans la section précédente. Devant une telle déperdition, et à ce moment de l'analyse, nous avons réfléchi à une manière de nous rattraper en ré-exploitant les données de ces deux tests. Nous avons ré-apparié les élèves participant aux tests en question de sorte à faire une comparaison de type 2,



c'est-à-dire au lieu de comparer deux copies d'un même élève, nous avons essayé de le faire avec un élève *adverse* présentant pratiquement les mêmes critères de sélection adoptés dans le cadre méthodologique des tests de compréhension. Nous comparons la première lecture sur l'adapté de cet élève avec la première lecture sur l'original de l'élève auquel il sera apparié. Ainsi nous avons conçu de nouveaux tableaux pour T6 et T7 en appariant deux groupe adverses (adapté et original) selon une comparaison de type 2 (voir ANNEXE 14).

Les résultats de cette comparaison de type 2 sont présentés en ANNEXE 15.

a- **Présentation et analyse des résultats du test T.1 :**

- Une fiche technique de T.1 :

- Niveau : 1AM
- Support textuel : Extrait de <i>Souvenirs d'enfance, Simone de Beauvoir</i>
- Nature des adaptations effectuées sur le texte : Adaptation par suppression de fragments et adaptation par ajout de titre.
- Nombre de copies comparées :36(ad) et 36(or)
- Taux de réussite en (ad) de N1 et N2 : N1 :68.13%,N2 : 37.5%
- Taux de réussite en (or) N1 et N2: N1 : 58.13% , N2 : 38.54%

- Dans le tableau31, ci-dessous, nous présentons les résultats, en pourcentage, obtenus par chaque sous-groupe par question :

	Q2%	Ecart Q2	Q3%	Ecart Q3	Q4%	Ecart Q4	Q5%	Ecart Q5	Q6%	Ecart Q6
<b>N1</b>	80	15	70	0	45	-15	90	10	60	18,33
	65		70		60		80		41,67	
<b>N2</b>	50	0	33,33	-16,67	16,67	8,34	83,33	33,33	22,22	-11,11
	50		50		8,33		50		33,33	

**TABLEAU 31 : Taux de réussite en adapté et en original du N1 et N2 par question en T1**

Commentaire :

En général, la question obtenant les meilleurs résultats en compréhension est la Q5, la question aux résultats les plus négatifs est Q4.

Pour N1, Q5 est la plus abordable, Q4 et Q6 sont les plus difficiles, Q6 est celle qui enregistre l'écart le plus élevé en faveur de l'adapté (18.33%) et Q4 celle enregistrant l'écart le plus élevé en faveur de l'original (-15%).

Pour N1, là où il pourrait y avoir une bonne adaptation c'est avec les questions Q2, Q5 et Q6 en raison des écarts positifs. Par contre, nous observons qu'en Q4 l'adaptation est mauvaise et en Q3 elle est neutre.

Pour N2 : Q5 est la meilleure en termes de facilité, Q4 est la plus difficile en se basant sur les résultats inférieurs qu'elle affiche. La meilleure adaptation est en Q5 avec un écart positif de (33.33%), la mauvaise est en Q3 à cause de l'écart négatif qu'elle a enregistré (-16.67). On peut qualifier de bonne l'adaptation effectuée sur les passages concernant Q4 et Q5 car elle favorise une meilleure lisibilité en adapté. Tandis qu'en Q6 et Q3 l'adaptation est ratée puisque la version originale permet de meilleurs résultats par rapport à la version adaptée.

- Le tableau suivant nous donne une idée sur le nombre d'élèves contribuant à de tels résultats :
  - $R[V/x-V]$  (ad) : le nombre de réponses obtenant des valeurs supérieures à 0 en adapté.
  - $R[V/x-V]$  (or) : le nombre de réponses obtenant des valeurs supérieures à 0 en original.

	S.G.	ad		or		Ecart	
		R(V/x)	R(V)	R(V/x)	R(V)	R(V/x)	R(V)
Q2- a	N1		4		4		0
	N2	----	0	----	1	----	-1
Q2- b	N1		10		10		0
	N2	----	6	----	6	----	0
Q2- c	N1	4	7	5	3	-1	4
	N2	2	2	5	0	-3	2
Q3	N1	2	6	4	5	-2	1
	N2	0	2	0	3	0	-1
Q4	N1	3	3	4	4	-1	-1
	N2	2	0	1	0	1	0
Q5	N1	2	7	2	7	0	1
	N2	2	4	0	3	2	1
Q6	N1	7	2	10	0	-3	2
	N2	3	0	4	0	-1	0

**TABEAU 32 : Le nombre de réponses à valeur complète et de celles à valeur partielle par N1 et N2 en chaque question de T1**

Les résultats du tableau ci-dessus coïncident pratiquement avec ceux du tableau qui le précède.

Pourquoi en Q2/c, et en Q5 l'adaptation a réussi à améliorer la lisibilité tandis qu'en Q4 elle a joué un effet inverse ?

- Démarche suivie dans le traitement des données de T1 :

**Q2/a :**

« Je tourne une page de l'album. »

- Comment s'appelle la personne qui parle dans le texte en disant « je » ?
- La personne qui parle dans le texte s'appelle *Simone de Beauvoir*.(+)

C'est une question implicite. Pour y répondre, l'élève s'appuie sur la source (*Mémoires d'une jeune fille rangée, Simone de Beauvoir*) dans les deux tests (original et adapté) en plus du titre dans l'adapté (*Souvenirs d'enfance*).

Nous voyons bien que l'ajout du titre n'a rien changé. Il n'a pas aidé à la découverte du nom de celui qui parle. La preuve c'est que les deux groupes ont obtenu presque la même somme avec un point de plus pour l'original au niveau N2.

**Q2/b :**

Ce deuxième volet de la deuxième question ne pose pas de problèmes pour les élèves, il suffit de comprendre ce que veut dire *date de naissance*<sup>68</sup>. C'est-à-dire, la compréhension dépend des connaissances antérieures de l'élève et pas du texte. Les groupes similaires ont obtenu presque les mêmes sommes.

**Q2/c :**

- *Quel est son lieu de naissance ?*
- *Dans une chambre aux meubles laqués de blanc, qui donnait sur le boulevard Raspail.*(original)
- *Dans une chambre qui donnait sur le boulevard Raspail.*(adapté)

La réponse doit porter deux *charges sémantiques* : *une chambre* et *boulevard Raspail*.

Nous aimerions vérifier si le fragment supprimé du texte original *aux meubles laqués de blanc* change quelques choses.

En fait, c'est ce volet de la question qui a fait la différence dans les résultats des sous-groupes similaires, surtout pour N1 avec quatre points d'écart pour l'équipe de l'adapté en *valeur complète*. Qu'est-ce qui a dérangé l'équipe de l'original dans cette question ? C'est une question qui demande deux parties de la réponse : *chambre* et *boulevard Raspail*.

Or, les deux parties à relever sont séparées, dans l'original, par un fragment descriptif ce qui a rendu *l'empan visuel* plus grand et la phrase plus longue. Donc la suppression de l'expansion *aux meubles laqués de blanc*, a donné un bon résultat.

---

<sup>68</sup> Les élèves de la 1AM ont eu l'occasion d'assimiler ce que veut dire « date de naissance » pendant tout le premier projet pédagogique qui s'étale sur un trimestre au point que cette notion devienne familière.

Déduction partielle N°1 :

Les expansions peuvent entraver la compréhension globale du message essentiel. Les supprimer, c'est mieux pour l'ensemble des élèves de la 1AM.

**Q3 :**

- *Quelle est la tenue vestimentaire des femmes sur la première photo de l'album ?*

Adapté : *on voit de jeunes dames en robes longues.*

Original : *on voit de jeunes dames en robes longues, aux chapeaux empanachés de plumes d'autruche.*

Cette question est explicite puisqu'elle nécessite un prélèvement direct d'indices qui repose sur la compétence lexicale de l'élève. Elle se compose de deux parties : *robes longues* et *chapeaux empanachés de plumes d'autruches*. Pour relever la deuxième partie, il faut connaître les mots *empanachés*, *plumes* et *autruches*. Il faut qu'ils soient familiers à l'élève comme *robes longues*. Et puis, ce sont des traits d'une civilisation étrangère que celle des élèves. Mais un élève *intelligent* peut se reposer sur la syntaxe, il comprend que la virgule sépare deux propositions juxtaposées qui pourraient être coordonnées par « et » par exemple. Nous supposons que les élèves ne connaissent pas les mots en question ce qui implique que s'ils arrivent à donner une réponse c'est qu'ils se sont basés sur leur compétence syntaxique. Ce problème ne se pose pas avec l'adapté, on a supprimé *aux chapeaux empanachés de plumes d'autruches*. Nous avons attribué deux points pour les élèves de l'adapté qui relève la bonne réponse *robes longues* sans des surplus et 2 points pour les élèves de l'original qui donnent deux parties de la réponse *robes longues* et *aux chapeaux empanachés de plumes d'autruches*. Nous leur donnons seulement un point s'ils donnent une seule partie de la réponse.

Est-ce que « *aux chapeaux empanachés de plumes d'autruches* » est vraiment difficile à comprendre pour les élèves ?

Pour N2, au cas où le vocabulaire manque, on se base sur la syntaxe, les résultats sont meilleurs dans l'original, on se base plutôt sur la syntaxe. Mais le taux de réussite ne dépasse pas 33.33% pour l'adapté et 50% pour l'original.

Pour N1, un écart léger en faveur de l'original, le vocabulaire non familier n'empêche pas la compréhension, on fait recours, en plus de la compréhension du mot *chapeaux*, à la

syntaxe pour comprendre que *aux chapeaux empanachés de plumes d'autruches* n'est autre que la suite des vêtements puisqu'elle est juxtaposée à une partie descriptive des vêtements. La compétence syntaxique du sous-groupe N1 est plus développée que celle de N2 puisque les résultats sont de 70% en général.

Déduction partielle 2:

Pour N4<sup>69</sup>, la compréhension ne va pas au-delà de la compréhension superficielle ni plus loin des premières lignes faute *d'ennui et de passivité*.

Pour N3, des phrases longues entravent fortement la compréhension. L'analyse syntaxique manque. On a l'habitude de travailler sur des phrases isolées pas sur des ensembles complexes.

Pour N2, on peut avoir recours à la syntaxe pour comprendre.

Pour N1, quand le vocabulaire manque, on fait recours directement et normalement à la syntaxe. Cette compétence existe dans les deux niveaux supérieurs à des degrés différents et manque dans les niveaux inférieurs.

**Q4 :**

- *Quelle est la tenue vestimentaire des hommes sur la première photo de l'album ?*
- Adapté : *des messieurs coiffés de canotiers*
- Original : *des messieurs coiffés de canotiers et de panamas*

Cette question est explicite mais pas à la portée de tous les élèves qui ont réussi la question précédente. Qu'est-ce qu'elle a de plus ?

Comme la question précédente, cette question repose sur la syntaxe puisque tous les élèves ne vont pas comprendre **coiffés de canotiers et de panamas**, c'est un vocabulaire *non familier*. Il faut faire appel à la syntaxe pour savoir où terminer exactement la phrase parce

---

<sup>69</sup>Si nous avons décidé d'éliminer N3 et N4 de la rédaction de l'analyse détaillée, cela n'empêche que nous les prenons en considération au moment même de l'analyse. Ceci nous permettra de cerner leurs caractéristiques dans les parties suivantes. Et puisque nous avons choisi d'explicitier la démarche suivie dans l'analyse des données du T1, nous nous permettons d'introduire quelques pistes occasionnellement en rapport avec ces deux sous-groupes de niveau.

que pour la commencer c'est clair « messieurs ». Or on peut donner comme réponse : *des messieurs coiffés de canotiers* dans ce cas on ne va pas plus loin pour ne pas risquer de se tromper et de se perdre.

- 45% pour N1(ad), 60% pour N1 (or) avec un écart de -15%
- 16,67% affiché par N2 (ad) et 8.33% à l'original (écart 8.43%)
- Pour N1 : l'écart est en faveur de l'adapté avec une seule bonne réponse non complète et une complète. Les deux réponses sont en faveur de l'original.
- Pour N2 : une bonne réponse non complète en faveur de l'adapté et point d'écart en réponses complètes.

Concernant l'original :

- On peut être sûr de sa compétence syntaxique pour donner comme réponse : *des messieurs coiffés de canotiers et de panamas*. On comprend que canotiers est coordonné à panamas donc ils fonctionnent dans le même intervalle sémantique. Cela a été le cas de quatre réponses.
- Comme on peut aller loin par souci de contenir la réponse complète : *des messieurs coiffés de canotiers et de panamas qui sourient à un bébé*. Cela implique que l'élève n'a pas confiance totale en sa compétence syntaxique.

Déduction partielle n°3 :

Pour N4, nous confirmons l'hypothèse selon laquelle, en plus de tous les problèmes qu'ont les élèves de ce sous-groupe, ils s'arrêtent dans leur lecture aux premières lignes.

Pour N3, nous avons perdu l'activité de quelques élèves qui se tenaient encore debout dans la question précédente, ça y est, on ne peut plus aller plus loin que ce soit avec une syntaxe simplifiée ou non. Le problème réside dans la quantité d'informations à traiter. Faire des relations entre les éléments séparés du texte, c'est lourd.

Pour N2, aucune réponse n'est complète. La syntaxe n'est pas parfaite. L'adapté obtient le double des réponses. Nous confirmons l'hypothèse selon laquelle les élèves de ce niveau travaillent sur des phrases courtes. Traitement d'une petite quantité d'informations.

Pour N1, plus la quantité d'information à traiter est grande, plus le résultat est meilleur. La syntaxe ne pose pas grand problème mais elle n'est parfaite que pour 33,33% des élèves. Il s'agit des *excellents*.

**Q5 :**

La réponse à cette question comprend deux volets : un choix à faire et la justification de ce choix. Quant au premier volet, nous ne pouvons pas trancher s'il est question de compréhension ou de hasard pour faire un choix. Donc nous n'allons pas bâtir nos hypothèses sur le premier volet.

Le deuxième volet de la réponse, nécessite de la part des élèves une compétence inférentielle. Cette dernière couvre trois genres : -inférence lexicale ; quand l'élève lit « *je porte une jupe plissée* », il l'identifie comme *une fille*. -inférence syntaxique ; l'élève déduit que c'est une fille parce qu'on a écrit « *je suis née* » avec *e* à la fin. -Inférence sémantique ; quand l'élève se dit : *celui qui dit "je", c'est Simone de Beauvoir et c'est elle qui a écrit « Mémoires d'une jeune fille rangée », donc « je » c'est une fille.*

La version adaptée a permis 7 réponses complètes pour N1, dont 4 syntaxiques, 3 lexicales et pas de recours à la sémantique. Comme elle a permis, 4 réponses complètes pour N2, dont 1 syntaxique, 1 lexicale, 2 sémantiques.

La version originale a permis 7 réponses complètes par N1, soit 2 syntaxiques, 3 lexicales et 2 sémantiques; comme elle a permis 3 réponses justifiées pour N2 à savoir : 2 syntaxiques et 1 sémantique.

L'écart n'est pas significatif. Ce que nous pouvons tirer de cette question, c'est des informations par rapport au profil des apprenants de N1 et de N2 qui recourent surtout à la syntaxe dans leur compréhension et très peu au lexique.

Déduction partielle n° 4:

-La compétence syntaxique des éléments de N1 est plus développée que chez ceux de N2. Cette capacité est une *roue de secours* qui palie aux lacunes lexicales.

-Les élèves de ces deux groupes peuvent effectuer toutes les natures d'opérations inférentielles (syntaxique, lexicale et sémantique)



**Q6 :**

*-Cite tous les personnages présents sur la première photo de l'album.*

C'est la question la plus difficile à évaluer parce qu'un même personnage est repéré plusieurs fois avec des termes différents. Il faut que l'élève sache qu'il s'agit du même personnage.

En général, et pour des réponses complètes c'est la version adaptée qui a été efficace ; les expansions ont surtout gêné N1 original.

Déduction partielle n° 5 :

Il est plus indiqué de supprimer les expansions pour une compréhension globale du texte.

Après avoir analysé toutes les réponses des élèves de N1 et N2, il nous est plus facile d'émettre un avis sur les questions dont la réponse renvoie à des passages bien adaptés et celles qui correspondent aux passages dont l'adaptation n'a pas amélioré la lisibilité.

Questions qui ont permis de déceler qu'il y a eu de bonnes adaptations :

- Pour N1 : Q6, Q5, Q2/c
- Pour N2 : Q4, Q5, Q2/c

Questions où l'adaptation n'a rien changé :

- Pour N1 : Q3, Q2/a, Q2/b
- Pour N2 : Q2/a, Q2/b

Questions où l'adaptation a eu un effet négatif:

- Pour N1 : Q4,
- Pour N2 : Q6, Q3

Si nous relevons ce qui est commun à N1 et à N2, nous pouvons conclure que:

- Il y a eu de bonnes adaptations en Q2/c et en Q5.
- Il y a eu une adaptation sans effet notable en Q2/a et en Q2/b.

Il est temps d'identifier le type et la nature de chaque question contribuant à une meilleure lisibilité, ainsi que la nature de l'adaptation correspondante :

N°Q.	Type et nature de la question	Nature de l'adaptation effectuée sur l'énoncé de la réponse <sup>70</sup>	Ressources nécessaires
Q2/a	Implicite, reposant sur un seul ou sur deux éléments.	Par ajout (titre)	Para-texte, vocabulaire, syntaxe.
Q2/b	Explicite, à une seule charge sémantique.	Pas d'adaptation	vocabulaire très connu.
Q2/c	explicite, à deux charges sémantiques détachées/attachées.	Par suppression de fragment	Vocabulaire sinon <u>syntaxe</u>
Q3	- Explicite à deux charges sémantiques attachées	Par suppression de fragment	Vocabulaire et syntaxe.
Q4	- explicite à deux charges sémantiques attachées.	Par suppression de fragment	syntaxe
Q5	- implicite à une ou plusieurs charges sémantiques	pas d'adaptation.	Lexique, syntaxe, Sémantique.
Q6	- Explicites à plusieurs charges sémantiques détachées et présentant un risque de répétition.	Par suppression de fragments	Lexique

**TABLEAU 33: Type et nature de la question, nature de l'adaptation et ressources nécessaires à la réponse en T1**

<sup>70</sup> Nous remontons aux données de l'analyse linguistique pour distinguer la nature de l'adaptation du passage de la réponse.

b- **Présentation et analyse des résultats du test T.2 :**

- Une fiche technique de T2 :

- Niveau : 1AM
- Support textuel : *Le Petit Prince*, Saint-Exupéry.
- Nature d'adaptation effectuée sur le texte : par ajout, par reformulation, par substitution lexicale, par suppression de fragments.
- Nombre de copies récoltées et comparées: 43 sur l'adapté et 43 sur l'original.
- Taux de réussite en adapté 40.53% : N1 62.24%, N2 48.21%
- Taux de réussite en original 36.54%: N1 57.14%, N2 41.96%

	Q1%	Ecart %	Q2%	Ecart %	Q3%	Ecart %	Q4%	Ecart %	Q5%	Ecart %	Q6%	Ecart %
N1	66,67	0	100	0	42,86	28,57	71,43	-28,57	47,62	0	85,71	35,71
	66,67		100		14,29		100		47,62		50	
N2	75	25	75	0	25	12,5	62,5	-25	27,08	-4,17	62,5	25
	50		75		12,5		87,5		31,25		37,5	

**TABLEAU 34 : Taux de réussite en pourcentage du N1 et N2 par question en T2**

Commentaires :

En général, la question obtenant les meilleurs résultats en compréhension est la Q2, la question récoltant les résultats les plus bas est Q3.

Pour N1, Q2 est la plus facile, Q3 la plus difficile. Q6 est celle qui enregistre l'écart le plus élevé en faveur de l'adapté (35.71%) et Q4 celle enregistrant l'écart le plus élevé en faveur de l'original (-28.57%).

Pour N1 là où il pourrait y avoir une bonne adaptation c'est en Q3 et Q6. En Q4 l'adaptation est mauvaise. En Q1, Q2 et en Q5 elle est neutre.

Pour N2, Q2 est la meilleure sur le plan de la compréhension, Q3 est jugée comme la plus difficile. La meilleure adaptation est en Q1 et Q6 avec un écart de (25%). La mauvaise est en Q4 avec un écart de (-25%).

Pour N2 nous observons une bonne adaptation avec Q1, Q3 et Q6. En Q4 et Q5 l'adaptation est mauvaise. Elle est neutre en Q2.

	S.G.	ad		or		Ecart	
		R(V/x)	R(V)	R(V/x)	R(V)	R(V/x)	R(V)
Q1	N1	7	0	7	0	0	0
	N2	6	2	6	0	0	+2
Q2	N1		7		7		0
	N2		6		6		0
Q3	N1		3		1		+2
	N2		2		1		+1
Q4	N1		5		7		-2
	N2		5		7		-2
Q5/a	N1	0	3	0	3	0	0
	N2	0	2	0	2	0	0
Q5/b	N1	0	0	0	1	0	-1
	N2	1	0	1	0	0	0
Q5/c	N1	0	7	0	7	0	0
	N2	2	3	2	4	0	-1
Q6	N1	0	6	1	3	-1	+3
	N2	2	4	2	2	0	+2

**TABLEAU 35: Le nombre de réponses à valeur complète et de celles à valeur partielle pour N1 et N2 en chaque question de T2**

Commentaires :

Pour N1 :

- Bonnes adaptations en Q3 et Q6
- Mauvaises adaptations en Q4 et Q5/b

Pour N2 :

- Bonnes adaptations en Q2, Q3, et Q6
- Mauvaises en Q4 et Q5/c

- Quelles sont les caractéristiques de chaque question ?

N°Q.	Type et nature de la question	Nature de l'adaptation effectuée sur l'énoncé de la réponse	Ressources nécessaires
Q1	Explicite à plusieurs prélèvements détachés.	-----	Lexique, compréhension générale
Q2	Inférentielle sémantique	Par suppression de l'antécédent	Compréhension de la chaîne anaphorique
Q3	Question fermée à choix multiples	Par substitution lexicale	Lexique
Q4	Question fermée à choix multiples	Par substitution lexicale	Lexique
Q5/a	- Inférentielle sémantique	-----	Compréhension générale
Q5/b	- Inférentielle lexicale	-----	lexique
Q5/c	Inférentielle lexicale, ou sémantique	-----	Lexique ou compréhension générale
Q6	Inférentielle lexicale	Par ajout	lexique

**TABLEAU 36 : Type et nature de la question, nature de l'adaptation et ressources nécessaires à la réponse en T2**

c- **Présentation et analyse des résultats du T.3 :**

- Une fiche technique du T3:

- Niveau : 2AM
- Support textuel : Fable d'Esopé, <i>L'Ours et les deux Compagnons</i> .
- Nature d'adaptation effectuée sur le texte : par substitution lexicale, par ajout explicatif, par suppression de fragment, par reformulation.
- Nombre de copies récoltées et comparées: 28 en adapté et 28 en original
- Taux de réussite en adapté : 35.20% (N1 61.22%, N2 57.14%)
- Taux de réussite en original : 26.53% (N1 57.14%, N2 33.33%)

- 

	Q3%	Ecart %	Q4%	Ecart %	Q5%	Ecart %	Q6%	Ecart %	Q7%	Ecart %	Q8%	Ecart %
<b>N1</b>	64,29	21,43	85,71	14,28	71,43	0	42,86	14,29	14,29	-28,57	85,71	14,28
	42,86		71,43		71,43		28,57		42,86		71,43	
<b>N2</b>	83,33	50	66,67	0	66,67	33,34	33,33	33,33	0,00	0	66,67	0
	33,33		66,67		33,33		0,00		0,00		66,67	

**TABLEAU 37 :Taux de réussite en adapté et en original du N1 et N2 par question en T3**

Commentaires :

En général, les questions obtenant les meilleurs résultats en compréhension sont Q3, Q4 et Q8, la question récoltant les résultats les plus bas est Q7.

Pour N1, les questions Q4 et Q8 sont les plus abordables, Q7 est la plus difficile, Q3 est celle qui enregistre l'écart le plus élevé en faveur de l'adapté (21.43%) et Q7celle enregistrant l'écart le plus élevé en faveur de l'original (-28.57%).

Pour N1 là où il pourrait y avoir une bonne adaptation c'est en Q3, Q4, Q6 et Q8.L'adaptation est mauvaise en Q7.Elle est neutre enQ5.

Pour N2, Q4 et Q8 sont les questions les plus faciles, Q7 est la plus difficile avec aucune réponse enregistrée ! La meilleure adaptation correspond à Q3 et Q6 avec un écart en faveur de l'adapté estimé à 50%.

Pour N2, il pourrait y avoir de bonnes adaptations en Q3, Q5 et Q6 et des adaptations neutres en Q4, Q7 et Q8.

•

	S.G.	ad		or		Ecart	
		R(V/x)	R(V)	R(V/x)	R(V)	R(V/x)	R(V)
Q3	N1	3	3	4	1	-1	+2
	N2	1	2	2	0	-1	+2
Q4	N1		6		5		+1
	N2		2		2		0
Q5	N1		5		5		0
	N2		2		1		+1
Q6	N1		3		2		+1
	N2		1		0		+1
Q7	N1		1		3		+2
	N2		0		0		0
Q8	N1		6		5		+1
	N2		2		2		0

**TABLEAU 38 : Le nombre de réponses à valeur complète et de celles à valeur partielle par N1 et N2 en chaque question de T3**

Commentaires :

En général :

Pour N1 :

- Bonnes adaptations : Q3, Q4, Q6, Q7, Q8
- Une adaptation neutre : Q5

Pour N2 :

- Bonnes adaptations : Q3, Q5, Q6
- Des adaptations neutres : Q4, Q7, Q8

En commun entre N1 et N2 :

- Bonnes adaptations : Q3, Q6.

N°Q.	Type et nature de la question	Nature de l'adaptation effectuée sur l'énoncé de la réponse	Ressources nécessaires
Q3	Explicite à plusieurs charges sémantiques attachées	Par ajout d'explication	Lexique et compréhension générale de la scène.
Q4	Explicite à une seule charge sémantique.	----	Lexique
Q5	Explicite à une seule charge sémantique.	Substitution lexicale+ Par suppression	Lexique et compréhension générale
Q6	Explicite à une seule charge sémantique.	----	Lexique
Q7	Explicite à une seule charge sémantique.	----	Lexique
Q8	Inférentielle sémantique.	Reformulation et par ajout	Lexique et compréhension générale.  Structure du texte.

**TABLEAU 39 : Type et nature de la question, nature de l'adaptation et ressources nécessaires à la réponse en T3**



d- **Présentation et analyse des résultats du test T'3 :**

- Une fiche technique du T'3:

- Niveau : 2AM
- Support textuel : La fable d'Esopé, *L'Ours et les deux Compagnons*.
- Nature d'adaptation effectuée sur le texte : par substitution lexicale, par ajout explicatif, par suppression de fragment, par reformulation.
- Nombre de copies récoltées et comparées: 23 en adapté et 23 en original.
- Taux de réussite en ad 49.01% (N1 76.62%, N2 56.36%)
- Taux de réussite en or 46.64% (N1 67.53%, N2 43.64%)

	Q2%	Ecart %	Q3%	Ecart %	Q4%	Ecart %	Q5%	Ecart %
<b>N1</b>	100	14,29	59,52	-4,77	95,24	28,57	100	28,57
	85,71		64,29		66,67		71,43	
<b>N2</b>	60	20	60	0	40	26,67	80	40
	40		60		13,33		40	

**TABEAU 40 :Taux de réussite en adapté et en original du N1 et N2 par question en T'3**

Commentaires :

En général, les questions obtenant les meilleurs résultats en compréhension sont la Q2 et la Q5, la question récoltant les résultats les plus bas est Q3 quoique ces résultats demeurent satisfaisants, supérieurs à 50%.

Pour N1, Q2 est la question la plus facile, Q3 la plus difficile. Q4 et Q5 enregistrent l'écart le plus élevé en faveur de l'adapté (28.57%) et Q3 est celle enregistrant l'écart le plus élevé en faveur de l'original (-4.77%).

Pour N1, nous admettons que l'adaptation est bonne en Q2 et en Q4 ; elle est mauvaise en Q5 et elle est neutre en Q3.

Pour N2, Q5 est la plus abordable, Q4 n'a pas été à la portée des élèves, aucune réponse! La meilleure adaptation est enregistrée en Q5 avec un écart de 40% en faveur de la version adaptée.

- Bonnes adaptations : Q2, Q4, Q5
- Une adaptation neutre en Q3

	S.G.	ad		or		Ecart	
		R(V/x)	R(V)	R(V/x)	R(V)	R(V/x)	R(V)
Q2	N1		7		6		+1
	N2		3		2		+1
Q3/a	N1	0	4	0	4	0	0
	N2	2	1	1	2	+1	-1
Q3/b	N1	1	3	0	4	+1	-1
	N2	2	1	2	2	0	-1
Q3/c	N1	4	3	3	4	+1	-1
	N2	2	3	2	3	0	0
Q4	N1	1	6	4	1	-4	+5
	N2	0	2	2	0	-2	+2
Q5	N1		7		5		+2
	N2		4		2		+2

TABLEAU 41: Le nombre de réponses à valeur complète et de celles à valeur partielle par N1 et N2 en chaque question de T'3

Commentaires :

N1 :

- Bonnes adaptations : Q2, Q4, Q5,
- Mauvaises adaptations : Q3/b, Q3/c
- Adaptation neutre en Q3/a,

N2 :

- Bonnes adaptations : Q2, Q4, Q5
- Mauvaises adaptations : Q3/a, Q3/b
- Adaptation neutre en Q3/c

N°Q.	Type et nature de la question	Nature de l'adaptation effectuée sur l'énoncé de la réponse	Ressources nécessaires
Q2	Explicite à une seule charge sémantique	Substitution lexicale	Lexique, compréhension de la chaîne anaphorique
Q3/a	Inférentielle lexicale	Substitution lexicale+ suppression de fragment.	lexique
Q3/b	Inférentielle lexicale	Substitution lexicale	lexique
Q3/c	Inférentielle sémantique	---	Lexique et logique
Q4	Explicite à plusieurs charges sémantiques	Substitution lexicale	Lexique, chaîne anaphorique
Q5	Inférentielle sémantique	Par ajout+ par reformulation	Lexique+ Compréhension globale

**TABLEAU 42 :Type et nature de la question, nature de l'adaptation et ressources nécessaires à la réponse en T'3**

e- **Présentation et analyse des résultats du test T4 :**

- Une fiche technique du T4:

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Niveau : 2AM</li> <li>- Support textuel : <i>Les Vrilles de la Vigne</i>, de Colette.</li> <li>- Nature d'adaptation effectuée sur le texte : par substitution lexicale, orthographique et grammaticale, par suppression de fragments et par suppression de paragraphes.</li> <li>- Nombre de copies récoltées et comparées: 22 en adapté et 22 en original.</li> <li>- Taux de réussite en ad 29.37% (N1 42.31%, N2 48.08%)</li> <li>- Taux de réussite en or 29.37% (N1 51.28%, N2 30.77%)</li> </ul> |
|--|

•

	Q2%		Q3%		Q4%		Q5%		Q6%		Q7%		Q8%	
N1(8)	21,88	-3,12	50	6,25	43,75	-6,25	50	-12,5	50	-12,5	75	-12,5	50	-12,5
	25		43,75		50		62,5		62,5		87,5		62,5	
N2(3)	8,33	-25	50	0	66,67	33,34	33,33	33,33	83,33	66,66	100	100	100	33,33
	33,33		50		33,33		0		16,67		0		66,67	

**TABLEAU 43 :Taux de réussite en adapté et en original du N1 et N2 par question en T4**

**Remarque :**

Les grands écarts en N2 sont dus au nombre réduit des élèves participants en ce sous-groupe (trois binômes seulement).

**Commentaires :**

En général, la question obtenant les meilleurs résultats en compréhension est Q8, la question récoltant les résultats les plus bas est Q2.

Pour N1, la question la plus abordable est Q7, Q2est la plus difficile. Q3 enregistre l'écart le plus élevé en faveur de l'adapté (6.25%) et toutes les autres questions enregistrent un écart en faveur de l'original Q2 (-3.12%), Q4 (-6.25%), Q5 (-12.5%), Q6 (-12.5%), Q7 (-12.5%) et Q8 (-12.5%).

Pour N1 là où il pourrait avoir une bonne adaptation c'est en Q3. L'adaptation est mauvaise, dans le reste des questions.

Pour N2, Q8 est la plus abordable, Q5 et Q7 non abordables du tout (0%) !La meilleure adaptation est en Q5 et Q8 avec un écart de (33.33%), en Q4 avec un écart de (33.34%) et en Q6 avec un écart de (66.66%). Par contre, en Q2, l'adaptation est mauvaise avec un écart négatif estimé à (-25%). En Q3, l'adaptation est neutre.

	S.G.	ad		or		Ecart	
		R(V/x)	R(V)	R(V/x)	R(V)	R(V/x)	R(V)
Q2/a	N1	6	0	6	0	0	0
	N2	1	0	3	0	-2	0
Q2/b	N1	1	0	2	0	-1	0
	N2	0	0	1	0	-1	0
Q3	N1	8	0	7	0	+1	0
	N2	3	0	3	0	0	0
Q4/a	N1		7		8		-1
	N2		3		1		+2
Q4/b	N1		0		2		-2
	N2		1		0		+1
Q5	N1		4		5		-1
	N2		1		0		+1
Q6	N1	2	3	4	3	-2	0
	N2	1	2	1	0	0	+2
Q7	N1		6		7		-1
	N2		3		0		+3
Q8	N1		4		5		-1
	N2		3		2		+1

**TABLEAU 44: Le nombre de réponses à valeur complète et de celles à valeur partielle par N1 et N2 en chaque question de T4**

Commentaires :

Pour N1 :

- Bonne adaptation : Q3.
- Mauvaises adaptations : Q2/b, Q4/a- Q4/b- Q5- Q6
- Adaptation neutre en Q2/a

Pour N2 :

- Bonnes adaptations : Q4/a, Q4/b, Q5, Q6, Q7, Q8
- Mauvaises adaptations : Q2/a, Q2/b

- Adaptation neutre : Q3

N°Q.	Type et nature de la question	Nature de l'adaptation	Ressources nécessaires
Q2/a	Explicites à plusieurs charges sémantiques	Substitution lexicale	Syntaxe- lexique
Q2/b	Explicites à plusieurs charges sémantiques	-----	Syntaxe- lexique
Q3	Inférentielle lexicale	-----	lexique
Q4/a	Explicite à une seule charge sémantique	-----	lexique
Q4/b	Explicite à une seule charge sémantique	-----	lexique
Q5	Explicite à une seule charge sémantique	Suppression de fragment	Compréhension globale+ lexique
Q6	Inférentielle sémantique	-----	lexique
Q7	Explicite à une seule charge sémantique	-----	Lexique+ syntaxe
Q8	Inférentielle sémantique	-----	Lexique+ compréhension globale

**TABLEAU 45: Type et nature de la question, nature de l'adaptation et ressources nécessaires à la réponse en T4**

f- **Présentation et analyse des résultats du T5 :**

- Une fiche technique du T5:

- Niveau : 3AM
- Support textuel : <i>Le fils du pauvre</i> , Mouloud Feraoun.
- Nature d'adaptation effectuée sur le texte : par ajout, par substitution narratologique, par substitution lexicale, par substitution grammaticale, par suppression de fragment, par reformulation.
- Nombre de copies récoltées et comparées: 33 en adapté et 33 en original.
- Taux de réussite en ad 42.05% (N1 50%, N2 50.89%)
- Taux de réussite en or 49.81% (N1 62.5%, N2 55.36%)

- Dans le tableau suivant, nous présentons les résultats, en pourcentage, obtenus par chaque N1 et N2 par question :

	Q1%	Ecart %	Q2%	Ecart %	Q3%	Ecart %	Q4%	Ecart %	Q5%	Ecart %	Q6%	Ecart %
<b>N1</b>	44,44	11,11	66,67	0	100	33,33	33,33	-	66,67	-	50	-
	33,33		66,67		66,67		50	16,67	100	33,33	77,78	27,78
<b>N2</b>	57,14	4,76	57,14	14,28	57,14	14,28	42,86	25	14,29	-	57,14	-
	52,38		42,86		42,86		17,86		71,43	57,14	83,33	26,19

**TABLEAU 46: Taux de réussite en adapté et en original du N1 et N2 par question en T5**

Commentaires :

En général, la question obtenant les meilleurs résultats en compréhension est Q3, la question récoltant les résultats les plus bas est Q4.

Pour N1, les questions les plus abordables sont Q3 et Q5, la plus difficile Q1. Q3 enregistre l'écart le plus élevé en faveur de l'adapté (33.33%) et Q1 la suit avec (11.11%). Q2 est neutre. Q4, Q5 et Q6 enregistrent un écart en faveur de l'original : (-16.67%) en Q4, (-33.33%) en Q5 et (-27.78%) en Q6.

Pour N1 là où l'adaptation a réussi à faciliter la compréhension, c'est en Q1 et en Q3. L'adaptation est mauvaise en Q4, Q5 et Q6.

Pour N2, Q6 est la plus abordable, Q4 la plus difficile. La meilleure adaptation est en Q4 avec (25%) d'écart. L'adaptation est mauvaise en Q5 avec un écart de (-57,14%) et en Q6 avec un écart de (-26,19%).

•

	S.G.	ad		or		Ecart	
		R(V/x)	R(V)	R(V/x)	R(V)	R(V/x)	R(V)
Q1	N1	3	0	3	0	0	0
	N2	7	0	7	0	0	0
Q2	N1		2		2		0
	N2		4		3		+1
Q3	N1		3		2		+1
	N2		4		3		+1
Q4/a	N1	0	1	0	3	0	-2
	N2	2	3	1	1	+1	+2
Q4/b	N1	0	3	0	0	0	+3
	N2	0	0	1	1	-1	-1
Q5	N1		2		3		-1
	N2		1		5		-4
Q6 <sup>71</sup>	N1	3	0	2	1	+1	-1 (or)
	N2	4	2	2	5	+2	-3 (or)

TABLEAU 47: Le nombre de réponses à valeur complète et de celles à valeur partielle par N1 et N2 en chaque question de T5

Commentaires :

Pour N1 :

- Bonnes adaptations : Q3, Q4/b
- Mauvaises adaptations : Q4/a, Q5, Q6
- Adaptations neutres : Q2, Q1

<sup>71</sup> En Q6, il vaut mieux comparer en se basant sur les pourcentages, parce que les valeurs non saturées varient entre 1 et 5, ce qui peut fausser l'analyse.



Pour N2 :

- Bonnes adaptations : Q4/a, Q3, Q2
- Mauvaises adaptations : Q6, Q5, Q4/b
- Adaptation neutre : Q1

N°Q.	Type et nature de la question	Nature de l'adaptation	Ressources nécessaires
Q1	Explicite à plusieurs charges sémantiques détachées	Substitution narratologique- substitution grammaticale- reformulation- Ajout	Compréhension de la chaîne anaphorique et de la situation de communication
Q2	Explicite à une seule charge sémantique	reformulation	lexique
Q3	Explicite à une seule charge sémantique	Substitution lexicale	lexique
Q4/a	Inférentielle sémantique	substitution lexicale	lexique
Q4/b	Explicite à une seule charge sémantique	Substitution lexicale	Lexique et syntaxe
Q5	Explicite à une seule charge sémantique	Substitution grammaticale	Chaîne anaphorique, lexique
Q6	Inférentielle sémantique	Substitution lexicale et grammaticale, suppression de fragments, reformulation.	Compréhension globale du texte

**TABLEAU 48: Type et nature de la question, nature de l'adaptation et ressources nécessaires à la réponse en T5**

g- **Présentation et analyse des résultats du test T6 selon le nouvel appariement :**

- Une fiche technique du T6<sup>72</sup>:

- Niveau : 3AM
- Support textuel : <i>Mondo et autres histoires</i> , de J.M.G. Le Clézio.
- Nature d'adaptation effectuée sur le texte : par substitution lexicale et par suppression de fragment.
- Nombre de copies récoltées et comparées : 19 en adapté et 19 en original.
- Taux de réussite en ad 46.52% (N1 73.55%, N2 65.16%)
- Taux de réussite en or 42.44% (N1 72.04%, N2 56.99%)

	Q2%		Q3%		Q4%		Q5%		Q6%		Q7%	
<b>N1</b>	100	0	100	20	100	0	66.66	26.66	56.66	3.33	80	0
	100		80		100		40		53.33		80	
<b>N2</b>	100	0	100	66.67	100	66.67	55.55	-	50	-5.55	66.66	16.66
	100		33.33		33.33		88.88		33.33		55.55	

**TABLEAU 49: Taux de réussite en adapté et en original du N1 et N2 par question en T6 selon une comparaison de type 2**

Q8%		Q9%		Q10%	
96	20	56.66	10	76.66	16.66
76		66.66		60	
86.66	20	66.66	27.78	83.33	27.78
66.66		38.88		55.55	

Commentaires :

En général, la question obtenant les meilleurs résultats en compréhension est la Q2, les questions récoltant les résultats les plus bas sont Q6 et Q9.

Pour N1, les questions les plus abordables sont Q2 et Q4, la plus difficile Q6. Q5 enregistre l'écart le plus élevé en faveur de l'adapté (26.66%) ; Q2, Q4 et Q7 sont neutres.

Pour N1 là où il pourrait avoir une bonne adaptation c'est en Q3, Q5, Q6, Q8, Q9 et Q10.

<sup>72</sup> Selon une comparaison de type 2.

Pour N2, Q2 est la plus abordable, Q6 la plus difficile. Les meilleures adaptations sont en Q3 et Q4 avec un écart de (66.67%). En Q5 l'adaptation est mauvaise (-33.33 %).

Là où il pourrait avoir de bonnes adaptations c'est en Q3, Q4, Q7, Q8 et Q10. Là où l'adaptation est mauvaise c'est en Q5 et Q6.

	S.G.	ad		or		Ecart	
		R(V/x)	R(V)	R(V/x)	R(V)	R(V/x)	R(V)
Q2	N1		5		5		0
	N2		3		3		0
Q3	N1		5		4		+1
	N2		3		1		+2
Q4	N1		5		5		0
	N2		3		1		+2
Q5	N1	3	2	2	1	+1	+1
	N2	3	0	1	2	+2	-2
Q6	N1	5	0	5	0	0	0
	N2	3	0	3	0	0	0
Q7	N1	0	4	0	4	0	0
	N2	0	2	1	1	-1	+1
Q8	N1	1	4	3	2	-2	+2
	N2	2	1	2	1	0	0
Q9	N1	4	1	5	0	-1	+1
	N2	2	1	3	0	-1	+1
Q10/a	N1	0	5	1	4	-1	+1
	N2	0	3	1	1	-1	+2
Q10/b	N1	1	3	2	1	-1	+2
	N2	1	2	1	1	0	+1
Q10/c	N1	3	1	3	1	0	0
	N2	2	1	2	1	0	0

**TABLEAU 50: Le nombre de réponses à valeur complète et de celles à valeur partielle par N1 et N2 en chaque question de T6selon une comparaison de type 2**

Commentaires :

Pour N1 :

- Bonnes adaptations : Q3, Q5, Q8, Q9, Q10/a et Q10/b.
- Adaptations neutres en Q2, Q4, Q6, Q7 et Q10/c.

Pour N2 :

- Bonnes adaptations: Q3, Q4, Q7, Q9, Q10/a et Q10/b
- Mauvaises adaptations : Q5
- Adaptations neutres : Q2, Q6, Q8 et Q10/c

Si nous revenons aux résultats en pourcentage : Q8 a enregistré un écart de 20% en faveur de l'adaptée. Cette adaptation est par substitution lexicale.

Les réponses aux questions Q9 et Q10 sont en faveur de l'adapté mais plus bénéfiques pour N2 que pour N1; là il s'agit d'une adaptation par suppression d'un bon paragraphe et les élèves de N2, quand le nombre de données à traiter est important, ils perdent le contrôle. Q9 comme Q10 demandaient un prélèvement d'indices éparpillés dans un texte relativement long. Nous pouvons dire la même chose avec Q3 où la recherche de l'âge de Mondo demandait une lecture complète du texte puisque la réponse n'est pas d'un vocabulaire très familier et plus le texte est long, plus les élèves peinent à trouver la réponse.

Le même constat avec Q4, pour trouver « *il ne savait ni lire ni écrire* », l'adapté se prête plus au prélèvement de la réponse. Tandis que pour N1 cela ne pose pas problème.

N°Q.	Type et nature de la question	Nature de l'adaptation	Ressources nécessaires
Q2	Explicite à une seule charge sémantique	-----	Morphos-yntaxe et vocabulaire
Q3	Explicite à une seule charge sémantique	-----	lexique
Q4	Inférentielle sémantique	-----	lexique
Q5	Explicite à plusieurs éléments détachés	Suppression de fragments	Lexique et syntaxe
Q6	Explicite à plusieurs charges détachées	Substitution lexicale et suppression	lexique
Q7	Explicite à plusieurs charges attachées	-----	lexique
Q8	Explicite à plusieurs charges attachées	Substitution lexicale	lexique
Q9	Explicite à plusieurs charges détachées	suppression	lexique
Q10/a	Explicite à une seule charge sémantique	-----	lexique
Q10/b	Inférentielle sémantique	suppression	lexique
Q10/c	Inférentielle sémantique	suppression	Lexique

**TABLEAU 51: Type et nature de la question, nature de l'adaptation et ressources nécessaires à la réponse en T6 selon une comparaison de type 2**

**h- Présentation et analyse des résultats de T7 selon le nouvel appariement :**

- Une fiche technique du test T7:

- Niveau : 4AM
- Support textuel : D'après Gilbert Sinoué, *A mon fils à l'aube du troisième millénaire*.
- Nature d'adaptation effectuée sur le texte : par ajout, par réorganisation, par substitution lexicale, par suppression de fragment et de paragraphe.
- Nombre de copies récoltées et comparées : 13 en adapté et 13 en original.
- Taux de réussite en ad 62.09 % (N1 95.24%, N2 64.29%)
- Taux de réussite en or 67.58% (N1 88.10%, N2 75%)

	Q1%		Q2%		Q3%		Q4%		Q5/a %		Q5/b %		Q6%	
<b>N1</b>	100	0	100	0	66.66	0	100	16.67	100	50	100	0	66.66	-
	100		100		66.66		83.33		50		100		100	33.34
<b>N2</b>	100	0	75	-25	0	-50	50	0	0	-50	100	50	50	-50
	100		100		50		50		50		50		100	

**TABLEAU 52: Taux de réussite en adapté et en original du N1 et N2 par question en T7 selon une comparaison de type 2**

Commentaires :

En général, la question obtenant les meilleurs résultats en compréhension est Q1, la question récoltant les résultats les plus bas est Q3.

Pour N1, les questions les plus abordables sont Q1, Q2 et Q5, la plus difficile c'est Q3. Q5/a enregistre l'écart le plus élevé en faveur de l'adapté (50%), Q1, Q2, Q3 et Q5/b sont neutres.

Pour N1 là où il pourrait avoir une bonne adaptation c'est en Q4 et en Q5/a. Là où il pourrait avoir de mauvaises adaptations c'est en Q6.

Pour N2, Q1 est la plus abordable, Q3 est la plus difficile. La meilleure adaptation est en Q5/b. Il y a eu de mauvaises adaptations en Q3, Q5/a, et Q6. En Q4 et Q1 l'adaptation est neutre.

	S.G.	ad		or		Ecart	
		R(V/x)	R(V)	R(V/x)	R(V)	R(V/x)	R(V)
Q1	N1	0	3	0	3	0	0
	N2	0	2	0	2	0	0
Q2	N1	0	3	0	3	0	0
	N2	1	1	0	2	+1	-1
Q3	N1		2		2		0
	N2		0		1		-1
Q4	N1	0	3	1	2	-1	+1
	N2	0	1	0	1	0	0
Q5/a	N1	0	3	1	1	-1	+2
	N2	0	0	0	1	0	-1
Q5/b	N1	0	3	0	3	0	0
	N2	0	2	0	1	0	+1
Q6	N1		2		3		-1
	N2		1		2		-1

**TABLEAU 53 : Le nombre de réponses à valeur complète et de celles à valeur partielle par N1 et N2 en chaque question de T7selon une comparaison de type 2.**

Commentaire :

Pour N1 :

- Bonnes adaptations en Q4 et Q5/a.
- Mauvaises adaptation en Q6.

Pour N2 :

- Bonnes adaptations enQ5/b.
- Mauvaises adaptations enQ2, Q3, Q5/a et Q6.

N°Q.	Type et nature de la question	Nature de l'adaptation	Ressources nécessaires
Q1	Explicite à plusieurs éléments détachés	Reformulation et réorganisation	Exploitation du para texte
Q2	Explicite à plusieurs éléments détachés	Réorganisation et substitution lexicale	Compréhension de la structure du texte et de son lexique
Q3	Explicite à une seule charge sémantique	-----	Lexique, compréhension de la chaîne de substituts.
Q4	Explicite à plusieurs éléments détachés	-----	Lexique, compréhension de la chaîne de substituts.
Q5/a	Inférentielle lexicale	Substitution lexicale	Lexique
Q5/b	Inférentielle lexicale	Substitution lexicale et reformulation	Lexique
Q6	Inférentielle sémantique	Substitution, reformulation, réorganisation, suppression	Compréhension générale

**TABLEAU 54 : Type et nature de la question, nature de l'adaptation et ressources nécessaires à la réponse en T7selon une comparaison de type 2**

- **Bilan:**

Si nous rassemblons toutes les adaptations qui ont un impact positif sur la lisibilité des textes supports pour N1 et pour N2 à travers les différents tests de compréhension, si nous faisons la même chose pour les adaptations qui ont un impact plutôt négatif pour les mêmes sous-groupes, nous aurons les tableaux suivants synthétisant les résultats des tests d'évaluation de la compréhension écrite en termes d'adaptation :



• Pour les bonnes adaptations :

N°T	N°Q	Type et nature de la question	Nature de l'adaptation	Ressources nécessaires
T1	Q2/c	Explicite à deux charges sémantiques détachées/attachées	Suppression d'expansion	Vocabulaire et syntaxe
	Q5	Inférentielle sémantique	Pas d'adaptation directe sur le passage concerné par la réponse	Vocabulaire, syntaxe, sémantique
	Q6	Explicite à plusieurs charges sémantiques	L'adaptation générale du texte, à savoir la suppression d'expansions	lexique
T2	Q3	Fermée à choix multiple	Substitution lexicale	Lexique
	Q6	Inférentielle lexicale	Par ajout	lexique
T3	Q3	Explicite à plusieurs charges sémantiques attachées	Par ajout (explicatif)	lexique
	Q6	Explicite à une seule charge sémantique	L'adaptation de l'ensemble du texte, à savoir par substitution lexicale, par reformulation, par suppression de fragment et par ajout.	lexique
T'3	Q2	Explicite à une seule charge sémantique	Substitution lexicale	Lexique et chaîne anaphorique

	Q4	Explicite à plusieurs charges sémantiques	Substitution lexicale et suppression d'un C.C.M.	Lexique et chaîne anaphorique
	Q5	Inférentielle sémantique	reformulation	Lexique et compréhension globale du texte
<b>T5</b>	Q3	Explicite à une seule charge sémantique	Substitution lexicale	Lexique et syntaxe
<b>T6</b>	Q3	Explicite à une seule charge sémantique		lexique
	Q9	Explicite à plusieurs charges sémantiques détachées	suppression	lexique
	Q10/a	Explicite à une seule charge sémantique		lexique
	Q10/b	Inférentielle sémantique	suppression	lexique

**TABLEAU 55 : La nature des adaptations améliorant la lisibilité des textes supports à la compréhension écrite**

Commentaires :

Pour les élèves de la première année moyenne, les bonnes adaptations consistent en une simplification du lexique en substituant ce qui est *non familier* par ce qui est *familier*. Par exemple « *faire souffrir* » à la place de « *tourmenter* » ou en ajoutant des mots connus par les élèves pour élucider une situation tel que l'adjectif « *triste* » afin de parler de l'état psychique du personnage principal. En outre, on supprime tout ce qui *alourdit* le message principal communiqué par le biais de la phrase comme les expansions (des compléments du nom) tel que « *aux meubles laqués de blanc* » et surtout quand cela coïncide avec des expansions faisant partie de la civilisation occidentale comme : « *aux chapeaux empanachés de plumes d'autruche* ». Nous avons aussi constaté une suppression des formules d'un registre soutenu comme « *j'en fus, paraît-il, jalouse* » et compliquées pour un élève de 1AM telle que : « *j'avais une petite sœur : ce poupon ne m'avait pas* ». En général, nous disons que

l'adaptation des textes littéraires dans le manuel de la 1AM<sup>73</sup> vise surtout une simplification du lexique pour qu'il devienne plus familier et de structure de phrase pour qu'elle ne soit pas complexe et pour qu'elle corresponde à un schéma *habituel* (des phrases à une seule proposition indépendante ou à deux propositions coordonnées ou juxtaposées mais de préférence pas subordonnées). Toutes ces stratégies, tant qu'elles assurent la simplification effective du lexique et de la syntaxe, sont à encourager.

L'adaptation dans le manuel de la 2AM adopte à peu près la même stratégie que celle employée dans le manuel de la 1AM, à savoir, un travail sur le lexique et sur la formulation des phrases. Grâce à T3, T'3 et T4, nous avons pu regrouper quelques adaptations assurant leur rôle d'améliorer la lisibilité des textes littéraires. Nous citons l'adaptation par ajout d'explication accompagnant le mot jugé comme difficile tel que « *péril* » en renforçant son sens par l'un de ses synonymes « *danger* » sans les substituer. Cela a pratiquement le même effet que la substitution lexicale sauf que l'élève est appelé à être attentif au para texte pour qu'il aperçoive un tel étayage. Ceci dit, la substitution lexicale directe n'a pas été écartée, « *respiration* » à la place de « *haleine* » a enregistré un écart significatif dans les résultats correspondant. La même chose pour « *faisant le mort* » à la place de « *contrefaisant le mort* ». Par ailleurs, il y a aussi le travail sur la formulation de la phrase en l'inscrivant, par exemple, dans un registre plus usité comme c'est le cas dans « (...) c'est qu'il m'a averti de ne jamais compter parmi mes amis que (...) » à la place de « (...) c'est qu'il m'a averti de ne compter jamais parmi mes amis que (...) ». Si cela ne paraît pas très intéressant à première vue, cette petite reformulation a permis au groupe de l'adapté d'avoir plus de réponses justes que le groupe de l'original.

L'adaptation en 3AM<sup>74</sup> s'est élargie un peu par rapport à celle effectuée sur les supports de la 1AM et de la 2AM. Elle ne touche pas seulement le lexique et la formulation de phrases mais elle s'étale aussi sur une réorganisation *non sévère* des événements en modifiant plus ou moins le schéma narratif authentique proposé par l'auteur. En fait, le genre du texte à partir duquel on a extrait le texte est un roman et l'extrait n'est pas une description figée mais un enchaînement d'actions qui peut être long, dépassant la longueur estimée si on le laisse à

---

<sup>73</sup>Constat vérifié à travers les résultats des deux tests de compréhension destinés à ce niveau (T1 et T2) en plus des résultats de l'analyse linguistique.

<sup>74</sup> Dans les textes supports que nous avons choisis pour T5 et T6 et qui représentent pratiquement les autres textes littéraires exploités pour la compréhension dans le manuel de la 3AM en termes d'adaptation.

l'état original, ce qui a poussé les concepteurs à l'alléger en supprimant des fragments et des paragraphes. Ceci entraîne automatiquement une modification de ce qui reste de la suppression et cette modification consiste en des réorganisations des faits et des *substitutions actancielles*<sup>75</sup> afin d'assurer une harmonie de l'ensemble.

Cependant, les adaptations qui ont donné un bon résultat en compréhension sont celles qui ont été effectuées sur le lexique en le substituant par un autre lexique plus *simple* comme remplacer « *consistante* » par « *solide* ». Tout de même, nous constatons une amélioration de lisibilité, traduite par les meilleurs résultats du groupe de l'adapté par rapport à ceux du groupe de l'original, quand il est question de traitement de la totalité des données du texte dans le but de rechercher une réponse implicite ou explicite à plusieurs éléments détachés: plus la quantité des données à traiter est importante en sortant de temps à autre de la ligne directrice, plus les résultats ne sont pas fameux. Nous pouvons vérifier cela avec la question Q9 du test T6 : en essayant de rassembler les adjectifs de couleur qui existent dans le texte, les élèves se perdent un peu dans la version originale et réussissent mieux dans la version qui a été adaptée. La même chose est constatée avec Q10/a et Q10/b.

---

<sup>75</sup>Nous rappelons que nous désignons par *substitution actancielle* le fait de substituer un personnage par un autre personnage de l'histoire en lui attribuant l'action du premier.

- Pour les mauvaises adaptations :

N°T	N°Q	Type et nature de la question	Nature de l'adaptation	Ressources nécessaires
T2	Q4	Fermée à choix multiples	Substitution lexicale	lexique
T'3	Q3/b	Explicite à une seule charge sémantique	Substitution lexicale	Lexique (erreur de conception)
T4	Q2/b	Explicite à plusieurs charges sémantiques	-----	Compréhension de la consigne (quand ?)
T5	Q5	Explicite à une seule charge sémantique	Par substitution grammaticale	Lexique et chaîne anaphorique
	Q6	Inférentielle sémantique	Adaptation de l'ensemble	Compréhension globale
T7	Q6	Inférentielle sémantique	Substitution, suppression de fragment, suppression de paragraphe, réorganisation, reformulation, ajout.	Compréhension de la totalité du texte

**TABLEAU 56 : La nature des adaptations diminuant la lisibilité des textes supports à la compréhension écrite**

Commentaire :

Ce que nous avons présenté comme adaptations réussies dépasse ce que nous allons présenter comme *adaptations à risque*. Cela implique une fois de plus que l'adaptation a été plus ou moins efficace. Or, nous aimerions souligner à quel moment elle n'est pas souhaitable ce qui nous paraît pertinent.

Nous avons signalé ci-dessus que la substitution lexicale a été bénéfique pour les élèves participant à nos tests de compréhension. Cela est vrai à condition que l'on remplace un mot par un autre mot *plus familier*. Mais quand il s'agit de substituer « un jardin fleuri de roses » par « un champ de roses » cela ne fait que diminuer les résultats de compréhension indiquant par de-là que la lisibilité de l'expression en question est plus élevée en authentique qu'en adapté. L'expression adaptée est plus courte mais le lexique de l'originale fait partie du langage des élèves qui, nous le supposons, connaissent les mots « jardin », « fleurs » et « roses » ce qui va les aider à établir la relation. Par contre, les choix des élèves montrent qu'ils n'ont pas compris ce que veut dire « champ ». Ainsi, la substitution lexicale est à encourager si elle propose un lexique plus *familier*. Mais la question qui se pose et à laquelle nous n'allons pas répondre dans le cadre de ce mémoire est : qu'est-ce qu'un lexique familier pour un élève algérien en cycle moyen ?

En outre, et toujours en parlant des adaptations à éviter, nous avons constaté que la *substitution grammaticale* n'a pas servi la compréhension. On a préféré, dans le texte adapté, remplacer le mot « bâton » par un pronom personnel complément d'objet direct « le » pour obtenir la phrase « Lorsqu'elle **le** trouve assez long, elle s'arrête, elle le coupe en morceau et, avec précaution, entoure la galette que *khalti* a préparée. » ; alors que « bâton » est remplacé par « *coulevre* » dans le texte original, « Lorsqu'elle juge suffisante la longueur, elle s'arrête, elle coupe **la coulevre** en tronçons et, avec précaution, entoure la galette que *khalti* a préparée.»

On a probablement essayé de s'éloigner du sens figuré dans le but de simplifier la compréhension, pourtant cela a produit l'effet inverse.

La réorganisation des événements qui s'est imposée à cause de la suppression de plusieurs fragments et événements du texte support de T6 et celui de T7 a diminué considérablement les résultats de l'adapté quand il est question de compréhension globale du texte en répondant à la consigne *mets en ordre les étapes du travail de l'argile* par exemple ou quand il est demandé de *choisir le titre qui convient le mieux au texte*.

Cette synthèse à laquelle nous sommes parvenue à travers l'analyse d'un nombre important de données et les différents croisements auxquels nous les avons soumises ne peut pas être définitive ni exhaustive tant le domaine de la compréhension est complexe et les contextes de lectures sont nombreux et relatifs. Cependant, elle nous donne une idée, quoique

brève, sur l'adaptation des textes dans les manuels de français du Cycle Moyen et nous permet de répondre partiellement à quelques questions que nous nous sommes posées au début de l'analyse des données de l'évaluation de compréhension.

#### **5.1.4. Les acquis de l'évaluation de compréhension :**

L'élaboration, l'exécution et l'évaluation des tests de compréhension représentent pour nous une véritable expérience qui nous a considérablement enrichie sur différents plans.

D'abord, elle nous a initiée au domaine vaste et complexe de la compréhension des textes littéraires d'expression française lus par des élèves algériens dans un cadre formel qui est celui de l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite par le moyen du manuel de français du cycle moyen. Ceci dit, les déductions que nous en avons tirées sont valides pour le public que nous avons choisi et dont le profil est explicité dans le deuxième chapitre de ce mémoire dans la section « profil du public concerné » et ne prétendent pas servir de modèle aux divers profils d'apprenants qu'on peut rencontrer dans notre vaste pays.

Ensuite, elle nous a permis d'atteindre, autant que faire se peut, l'objectif que nous avons assigné à ces tests de compréhension, à savoir, **mesurer l'impact de l'adaptation** sur la lisibilité des textes littéraires. Son impact positif mais aussi son impact négatif.

Par ailleurs, et à travers une autocritique des outils d'évaluation que nous avons élaborés dans le cadre des tests de compréhension, nous nous sommes remise en question en vue d'améliorer notre compétence méthodologique pour des applications à d'éventuelles recherches dans le domaine de la compréhension de l'écrit.

##### **5.1.4.1. Des acquis par rapport à la compréhension globale des textes littéraires**

A travers l'analyse globale et l'analyse détaillée des données émanant de l'évaluation de la compréhension, nous avons constaté qu'un nombre important d'élèves présentent un *handicap* dans le domaine de la lecture en français, langue étrangère. Ce sont *des élèves en difficulté* pour reprendre les termes de B. LETE, (2003).

A vrai dire, la plupart d'entre eux cherchent à répondre aux questions plutôt que de comprendre. Disons qu'ils ont des difficultés à comprendre.

Dans le test T3, presque tout le monde a trouvé la morale de la fable d'Esopé, mais ce n'est pas toujours parce qu'ils ont bien compris la fable ; le plus souvent c'est parce qu'ils

sont habitués à la trouver à la fin du texte sans pour autant comprendre sa signification. Nous pouvons citer le cas de (T3/A9-N4/ad) ou de (T'3/ A2-N3/ad) qui ont mal répondu aux questions pratiquement partout, donc n'ont pas compris le texte, et ont quand même réussi à trouver la morale de l'histoire.

Face à cette difficulté à comprendre dont le degré diffère d'un sous-groupe à un autre, les élèves recourent à des *astuces* pour se rattraper, pour *gérer leur image de lecteur*, que nous appelons *stratégies de réponses aux questions de compréhension*.

L'évaluation que nous avons faite nous permet de scinder les *lecteurs en difficulté* en deux grandes catégories selon la stratégie qu'ils déploient pour palier à l'incompréhension d'une ou de plusieurs composantes de l'écrit :

- ❖ Les lecteurs qui recourent à des stratégies que nous qualifions de *positives* par rapport à l'apprentissage de la lecture.
- ❖ Les lecteurs qui recourent à des stratégies dites *négligentes* qui, à notre avis, ne contribuent pas au développement de la compétence de lecture.

Dans la première catégorie, nous pouvons parler d'une stratégie récurrente, surtout chez les apprenants des sous-groupes N1 et N2. C'est le recours à la syntaxe de la phrase et à la morphologie du mot en cas de *non-sens du lexique*. Nous considérons, de la sorte, que la grammaire contribue considérablement à l'émission des hypothèses de sens. La preuve est que, par exemple, beaucoup d'élèves (tels que ceux appartenant à (T6/A2-N2/ad) et (T6/A10-N2/ad) ont considéré que « *brillant* » est une couleur dans la phrase ci-après, de l'extrait du Mondo : « *Quand il arrivait vers vous, il vous regardait bien en face, il souriait et ses yeux étroits devenaient deux fentes brillantes.* » ; la raison est que ce terme est un adjectif; d'autres ont considéré « *rond* » comme une couleur aussi dans : « *C'était un garçon d'une dizaine d'années, avec un visage tout rond et de beaux yeux noirs un peu obliques.* » ; c'est le cas de (T6/A9-N2/ad), parce que, en plus d'être un adjectif, il est suivi d'une description de la couleur des yeux.

Dans beaucoup de cas, ce recours à la syntaxe *sauve* la réponse comme c'est le cas pratiquement de tous les élèves donnant une bonne réponse à la question Q3 du test T1 « *Elles portaient des robes longues et des chapeaux empanachés de plumes d'autruche* ». Nous pensons que ces élèves ne comprennent pas tous le sens du groupe de mots souligné mais ils se rendent compte que c'est une expansion à « *chapeaux* » et cela leur permet de répondre.



Quant aux lecteurs de la deuxième catégorie, face à d'innombrables lacunes en compréhension, ils *devinent* souvent la réponse :

D'une part, ils s'appuient sur l'ordre des questions pour faire des hypothèses concernant l'emplacement de la réponse et, d'autre part, ils procèdent par une recherche d'indices communs à la question et à l'énoncé de la réponse. Cette stratégie est pratiquée surtout par les élèves de N3 et N4 :

- Pour justifier que les enfants des trafiquants de drogue vivent bien, T7/A1-N4/ad a prélevé la phrase « *Et, à travers toi, c'est à tous les enfants de la Terre que je souhaite m'adresser* » parce qu'elle contient le mot « *enfants* ». Pour justifier la même chose, T7/A2-N4/ada relevé la phrase : « *La drogue n'est un bienfait que pour les trafiquants qui s'enrichissent* » parce qu'elle contient le mot « *trafiquants* ».

- Sinon, ils recopient les réponses de leurs camarades sans les comprendre. L'élève T'3/A1-N1/ad qui travaille sur la version adaptée de la fable d'Esopé, propose parmi les mots qu'il trouve difficiles le mot « *haleine* » alors que ce dernier ne figure pas dans cette version. Cela implique qu'il a recopié *bêtement* la réponse de son (sa) camarade qui travaille sur la version originale.

Des stratégies de la deuxième catégorie ne peuvent engendrer que des réponses contradictoires et du non-sens ; exemple : T5/A8-N3/or, pour justifier sa réponse en soulignant « FAUX », en face de la phrase « *Nana est toujours en retard par rapport à sa sœur* », relève du texte la phrase « *C'est toujours une galette bien ronde* ».

En outre, et en plus de ces stratégies utilisées, dont la liste est loin d'être exhaustives, nous tenons à rappeler que les résultats de T6 et T7 selon une comparaison de type 1 ont démontré que les apprenants oublient catégoriquement leur première lecture dans un intervalle de temps d'environ un mois. Pourtant, T6/A2-N2 a répondu en première lecture en Q5 mieux qu'en deuxième lecture aux mêmes questions avec une différence d'un point ; (T6/A8-N2) a donné une réponse à valeur complète pour Q7 dans sa première lecture qui est originale et n'a pas répondu en Q7 de sa deuxième lecture adaptée.

Mais malgré cela, nous pouvons trouver des traces de souvenance de la première lecture. T7/A1-N3 a justifié son « VRAI » pour Q5 par une phrase qui n'a aucune relation avec ce qui a été demandé. Ce qui est remarquable c'est qu'il a utilisé cette justification

erronée dans ces deux lectures séparées par un intervalle de temps d'un mois sans aucun changement. Ce n'était pas le seul cas.

En plus, si nous prenons les résultats dans leur globalité, ils prouvent qu'on n'oublie pas sa première lecture après un mois. Combien de temps peut fonctionner cette mémoire sémantique ? Cela peut conduire à une nouvelle piste d'investigation, peut-être compliquée mais en même temps prometteuse, c'est celle de *la mémoire de lecture* en supposant qu'il existe une *mémoire à court terme* qui se déclenche au moment du traitement de plusieurs données du texte à la fois pour répondre à une question implicite et une *mémoire à long terme* qui conserve la lecture globale du texte après une bonne période. Bien évidemment cela reste à vérifier.

#### **5.1.4.2. Des acquis par rapport à l'impact de l'adaptation sur la lisibilité des textes littéraires**

C'est le bilan le plus intéressant que nous pouvons tirer de cette évaluation de la compréhension des textes littéraires adaptés dans la mesure où il répond plus ou moins à nos attentes initiales qui se résument dans la question suivante : *après avoir adapté les textes littéraires en les modifiant partiellement, est-ce qu'ils sont devenus accessibles pour la majorité des apprenants ?*

Nous avons supposé, rappelons-le, que *l'adaptation des textes a porté plutôt atteinte au sens du texte sans pour autant assurer sa lisibilité pour la majorité des élèves.*

La réponse n'est pas définitive, elle n'est ni précise, ni unique. Elle est relative. Elle se décompose en plusieurs éléments de réponse qui semblent se distinguer mais qui, en fait, se complètent; ces éléments découlent des diverses étapes d'évaluation des résultats des tests de compréhension, considérés dans leur globalité et dans l'analyse de leurs détails :

→ En général, la version adaptée a assuré une meilleure lisibilité. Cependant, ce n'est pas le cas dans tous les tests, ni pour tous les sous-groupes de niveau ni pour toutes les questions.

→ Pour N1 et N2, l'original favorise une meilleure *lecture inférentielle* par rapport à l'adapté. C'est logique, du moment qu'il est plus long, les hypothèses de sens sont plus nombreuses et donnent une plus grande possibilité de comprendre ce qui est implicite.

→ L'adaptation est plus avantageuse pour N2 par rapport à N1 surtout en *lecture explicite* parce que les élèves de N2 ont des problèmes de lexique plus importants que ceux des élèves du N1. Ce qui fait que l'écart entre l'original et l'adapté est très significatif. Une petite substitution lexicale adéquate ou une reformulation simplifient davantage la phrase et fait la différence.

→ Un texte chargé d'expansions peut faire détourner les élèves de *l'idée générale* du texte en se perdant dans les éléments *facultatifs*. Mais, parfois, ce qui est facultatif pour certains est plein de *charges sémantiques* pour d'autres. Les expansions font toute la différence quand il s'agit d'une lecture raffinée, en littérature par exemple.

→ Les substitutions lexicales sont à encourager tant qu'elles proposent un lexique plus familier pour les élèves que celui proposé par l'auteur du texte authentique. Il s'est avéré que beaucoup de termes adaptés posent moins de problèmes aux élèves que quand ils sont présentés sous leur forme originale, à l'instar de (T'3/A1-N1/or) qui, dans sa réponse à la question Q4 (*Comment fait le deuxième compagnon en faisant semblant d'être mort ?*) a évité le mot « *haleine* » figurant dans la version originale et remplacé par « *respiration* » dans la version adaptée. La réponse à la question ci-dessus est déduite du fragment de texte original suivant : « *L'autre qui se souvint que l'Ours ne touchait point aux cadavres, se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant son haleine, et contrefaisant le mort* ». (T'3/A1-N1/or) a donné comme réponse « *Il ne remua ni pieds ni mains et il se jeta par terre* ». Nous considérons cela comme signe de non compréhension du terme en question traduite par une *stratégie d'évitement*. N'empêche que les formules peu usitées dans l'environnement de l'élève sont à modifier par une reformulation simple, sans altérer le sens de la phrase ou de l'expression reformulée.

→ Il est vrai aussi qu'un nombre important de réorganisations textuelles exercées sur un extrait plus ou moins court du texte littéraire diminue sa lisibilité.

Nous tenons à souligner que ce qui est à éviter ou à encourager en termes d'adaptations au terme de cette analyse est orienté vers une compréhension superficielle, technique, méthodique et donc souvent dépourvue du charme du texte littéraire et de sa dimension stylistique, artistique et culturelle. Une telle compréhension provoque des images mentales, souvent divergentes de celles stimulées par la compréhension du lexique authentique et de la logique narratologique créée par l'auteur et différente de toute autre

réécriture du texte. L'utilisation du mot « *arbre* » par exemple à la place de « *sarment* » dans le texte de Colette « *Les Vrilles de la Vigne* » a fait que l'élève imagine que le lieu de la scène est une forêt, nous avons pu constater cela dans leur réponse à la question Q2 (*où se passe l'histoire ?*)

#### 5.1.4.3. Des acquis par rapport à nos outils d'évaluation

Dans le cadre méthodologique correspondant à ces tests d'évaluation, nous avons expliqué comment nous avons conçu nos outils d'évaluation de manière à ce qu'ils soient lisibles et aptes à mesurer la compétence de lecture des textes que nous avons choisis. Malgré cela nous avons été très attentive aux éventuelles anomalies qui pourraient s'y glisser :

En fait, l'erreur est humaine. Aucun outil de mesure n'est parfait. Réussir une adaptation de texte dépend beaucoup de l'expérience du concepteur de l'outil de mesure, de sa conception du fait qu'il veut mesurer et de l'identification exacte du profil du public auquel est destiné le produit de son travail.

Plusieurs paramètres ont fait que des insuffisances surgissent des tests de l'évaluation écrite que nous avons élaborés.

Premièrement, la complexité de la compétence de compréhension écrite elle-même fait que nous prenons parfois des décisions concernant son évaluation qui s'éloignent de ses spécificités. Nous sommes complètement consciente de ce risque :

« Poser les bonnes questions pour mesurer l'assimilation d'un texte ou d'un fragment de texte n'est pas une mince affaire. Quelles questions pourraient vraiment transformer la capacité de compréhension écrite en performance évaluable ? »<sup>76</sup>

Exemple, dans la question Q6 de T2 où on demande à l'élève « *d'encadrer l'icône qui convient le mieux à l'état dans lequel se trouvait le petit prince juste avant l'apparition du renard, puis de relèver du texte une phrase qui justifie son choix* », notre objectif derrière cette consigne est de vérifier la différence que peut entraîner le mot « *triste* » ajouté dans la version

adaptée pour expliciter l'état dans lequel était le personnage principal *le Petit Prince*.

---

<sup>76</sup> Cadre méthodologique



Nous voulions savoir si en n'ajoutant pas le mot l'élève serait en mesure de déduire cet état à partir de l'ensemble de la situation.

Les résultats chiffrés ont prouvé que la version adaptée a obtenu plus de points en cette question que la version originale. Pouvons-nous dire dans ce cas que les élèves ont réellement tiré profit de l'adjectif en question ? En fait, en analysant les réponses des élèves justifiant leur choix, nous avons trouvé que sept élèves sur dix<sup>77</sup> du groupe de l'adapté ont compris l'état psychique du personnage en s'appuyant sur le mot « *pleurer* » figurant dans la même phrase « *Couché dans l'herbe, triste, il se mit à pleurer.* » et seulement trois élèves parmi ceux qui ont donné une bonne réponse se sont appuyés sur « *triste* ».

Un autre exemple relevé du test T5 : nombreux sont les élèves qui ont pu rétablir l'ordre des étapes par lesquelles passe *Nana* dans son travail d'argile et qui ont obtenu pour cela une note complète de six points alors qu'ils ont eu zéro dans les autres questions. C'est curieux qu'un élève qui comprend l'harmonie globale du texte ne sache même pas énumérer les personnages.

En T'3, nous avons demandé aux élèves de répondre « VRAI » ou « FAUX » à la phrase suivante tout en justifiant leur réponse à partir du texte : « *L'ours approche ses pattes des yeux et des oreilles de l'homme à terre* ». La réponse doit être « FAUX » parce que l'ours approcha *sa tête* de l'homme et pas ses *pattes* ; « *L'Ours le tourna et le flaira de tous côtés, et approcha souvent sa hure de la bouche et des oreilles de l'Homme qui était à terre ; mais le tenant pour mort, il le laissa et s'en alla* ». Cela est fait dans le but de voir l'impact que peut jouer la substitution de « *hure* » par « *tête* ». (T'3/A2-N1/or) a répondu par « FAUX » mais pas à cause de « *pattes* », c'est parce que « *L'ours approcha souvent sa hure de la bouche et des oreilles de l'homme* » et il a souligné « *bouche* » alors que dans la phrase que nous avons proposée il y a « *yeux* » à la place de « *bouche* ».

Nous pouvons aussi parler du test T3 dans lequel nous avons gardé les questions du livre pour l'original et pour l'adapté alors que ces questions contiennent beaucoup d'indices qui figurent dans la réponse à prélever explicitement du texte. Par exemple : T3/Q6 « *De quoi*

---

<sup>77</sup> Dix élèves qui ont donné une bonne réponse.

*s'est-il souvenu ?* » ; T3/R6 : « *Il s'est souvenu que l'ours ne touche pas aux cadavres.* ». L'élève peut relever la réponse seulement parce qu'elle contient un indice commun avec la phrase de la consigne. D'autant plus que nous avons montré dans les acquis par rapport à la compréhension que la majorité des élèves recourent à la stratégie de la recherche d'indices sans compréhension effective.

Un autre problème est celui de l'observation indirecte qui peut porter atteinte à la crédibilité des données. Les élèves participant au T'7 et qui représentent une classe entière ont réussi à 100% les questions sur l'adapté même celles les plus implicites ce qui nous a paru anormal et nous a amené à éliminer catégoriquement les données de ce test.

Ceci dit, cela ne veut pas dire que les résultats émanant de ces tests d'évaluation ne sont pas valides. Au contraire, nous sommes satisfaite quant à la synthèse à laquelle nous sommes parvenue grâce à ces outils de mesure de la lisibilité et ce malgré leur insuffisance partielle. Cette insuffisance reste tout à fait normale. Nous avons seulement voulu la mettre en relief afin de contribuer, peu ou prou, à l'amélioration d'éventuels choix méthodologiques. Par ailleurs, l'ampleur des questions et du corpus de données récoltées arrivent plus ou moins à minimiser ces lacunes.

## 5.2. Données des tests de vocabulaire

En plus des questions qui interrogent la compréhension du vocabulaire, incluses dans les tests de compréhension, nous avons ajouté des tests mesurant exclusivement la connaissance du vocabulaire. Il s'agit de listes de mots familiers à cocher destinées aux élèves de trois niveaux différents (2AM, 3AM et 4AM) et d'un exercice consistant à relier un terme à l'illustration qui lui correspond pour les élèves de la 2AM et ceux de la 3AM.

Les listes contiennent des mots adaptés et des mots non adaptés. Notre objectif est de vérifier quel groupe de mots est le plus considéré comme *familier* de la part des élèves, le groupe de mots adaptés ou celui des mots authentiques. Cette familiarité peut être le résultat d'une rencontre préalable avec le mot en question dans des occasions précédentes et non forcément une appropriation de ce mot par l'élève car un mot ne se conçoit que dans un réseau lexical, un mot ne fonctionne que dans un contexte qui l'entoure :

« Les unités lexicales doivent être présentées et réemployées dans des contextes qui ne soient pas neutres ou arbitraires mais tiennent compte pour ces unités : des contraintes morpho-syntaxiques de fonctionnement ; des voisinages lexicaux habituels ; des conditions d'emploi en situation de communication. » D.COSTE, (1971), cité par E.CHARMEUX, (2014 :55)

En plus de ces listes de mots à cocher qui testent un vocabulaire « dé-contextualisé », c'est-à-dire des mots isolés, nous avons demandé aux apprenants d'exécuter deux petits exercices les interrogeant sur la compréhension des mots à l'intérieur des phrases. La consigne leur demande de relier le mot en question avec l'illustration qui lui correspond. La même phrase est proposée à la lecture pour deux groupes d'élèves différents, une fois avec le mot adapté, une autre fois avec le mot non adapté. L'objectif est toujours de voir quel mot, entre les deux, favorise une meilleure compréhension.

Les résultats de ces tests de vocabulaire sont communiqués ci-après en termes de pourcentages dans des tableaux suivis de commentaires.

### 5.2.1. Résultats des listes de mots à cocher

#### a- Résultats de la 2AM

Pourcentage du vocabulaire authentique souligné	Pourcentage du vocabulaire adapté souligné
- Hure ( 27.82%)	- Tête ( 49.56 %)
- Haleine( 28.69%)	- Respiration (36.52 %)
- Matois( 24.34%)	- Rusé ( 34.78 %)
- Auroch sauvage( 37.39%)	- Monstre ( 40 %)
- Entrelacer(35.65 %)	- Entre-baiser (34.78 %)
- Extrême( 27.82%)	- Grand (47.82 %)
- Contrefaire( 37.39%)	- Faire (50.43 %)
- Agrémenter( 37.39%)	- Décorer (42.60 %)
- Suppléer( 38.26%)	- Remplacer (49.56 %)
- Fourvoyé( 36.52%)	- Trompé (36.52 %)
- Traite(31.30 %)	- Chemin ( 32.17%)
- Hardiment(26.95 %)	- Courage (43.47 %)

**TABLEAU 57: Résultats des tests de vocabulaire décontextualisés en 2AM**

#### Commentaire :

En général, les résultats de la compréhension du vocabulaire adaptés sont meilleurs que ceux de la compréhension du vocabulaire authentique.

Les écarts en faveur de l'adapté sont importants dans (hure/tête- haleine/respiration- rusé/matois- extrême/très grand- faire/contrefaire- agrémenter/décorer- suppléer/ remplacer- hardiment/avec courage). Ils ne sont pas très significatifs dans (auroch sauvage/monstre- traite/chemin).

L'écart est neutre dans (trompé/fourvoyé) et en faveur de l'original dans (s'entrelacer/s'entre 'baiser).



b-Résultats de la 3AM

<b>Pourcentage du vocabulaire authentique souligné</b>	<b>Pourcentage du vocabulaire adapté souligné</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chausse-trape (34.78 %)</li> <li>- Traite (26.08 %)</li> <li>- Constante ( 35.87 %)</li> <li>- Hure (32.61 %)</li> <li>- Auroch sauvage (34.78 %)</li> <li>- Matois ( 28.26 %)</li> <li>- Péril (32.61 %)</li> <li>- Perche (33.69 %)</li> <li>- Couleuvre ( 36.95%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Piège (73.91 %)</li> <li>- Chemin (44.56 %)</li> <li>- Solide (53.26 %)</li> <li>- Tête (47.82 %)</li> <li>- Monstre (29.35 %)</li> <li>- Rusé (39.13 %)</li> <li>- Danger (58.70 %)</li> <li>- Bâton (44.56 %)</li> <li>- Serpent (45.65 %)</li> </ul>

**TABLEAU 58: Résultats des tests de vocabulaire décontextualisés en 3AM**

Commentaire :

L'écart est flagrant avec les termes adaptés sauf dans (auroch sauvage/ monstre) où les résultats sont meilleurs en compréhension du terme authentique.

c- Résultats de la 4 AM

<b>Pourcentage du vocabulaire authentique souligné</b>	<b>Pourcentage du vocabulaire adapté souligné</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Chausse-trape (34.78 %)</b></li> <li>- <b>Distiller (25.27 %)</b></li> <li>- <b>Extrême ( 32.96 %)</b></li> <li>- <b>Combe (41.57 %)</b></li> <li>- <b>Désir (39.56 %)</b></li> <li>- <b>Bosquet (24.17 %)</b></li> <li>- <b>Péril (29.67 %)</b></li> <li>- <b>Perche (39.56 %)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Piège (73.91 %)</b></li> <li>- <b>Transmettre (50.54 %)</b></li> <li>- <b>(Très) grande (83.51 %)</b></li> <li>- <b>Vallée (30.76 %)</b></li> <li>- <b>Envie (23.07 %)</b></li> <li>- <b>Arbustes (19.78 %)</b></li> <li>- <b>Danger (78.02 %)</b></li> <li>- <b>Bâton (65.93 %)</b></li> </ul>

**TABLEAU 59: Résultats des tests de vocabulaire décontextualisés en 4AM**

Commentaire :

Plus, nous avançons dans les niveaux, plus l'écart entre l'adapté et l'original est considérable en faveur du premier groupe. Peut-être que cela est dû à la concentration dans la tâche à effectuer de la part des élèves de la 4AM qui ont des capacités intellectuelles plus développées.

**5.2.2. Résultats des tests de vocabulaire « contextualisé »**

a- Résultats de la 2AM

- Bâton : (25.86%)
- Perche : (35.09%)

Nous remarquons que le pourcentage de la compréhension du terme authentique « perche » dépasse celui du terme « adapté » Bâton.

b- Résultats de la 3AM

- Couleuvre : (44.18%)
- Serpent : (87.57%)

L'écart en faveur du terme adapté « serpent » par rapport à l'original « couleuvre » est très significatif.

Une lecture globale des données des tests de vocabulaire nous permet de confirmer que les termes adaptés sont mieux compris que les termes originaux dans la plupart des cas.

Il est à signaler qu'il y a des élèves qui ont souligné comme mots familiers les formes orthographiques incorrectes :

- Sécole (34.78%)
- Parapation (28.69%)
- Lable (39.13%)
- Mèlève (34.78%)
- Fécrire (36.52%)
- Microsophone (58.24%)
- Weesbook (36.26%)

- Foudement (21.74%)
- Brudition (39.13%)
- Méporte (32.61%)

Cela nous donne une idée sur la conscience linguistique des élèves qui n'est pas tout à fait satisfaisante. En revanche, si nous recherchons une tendance, elle est du côté de l'adapté.

A travers ces tests dits de vocabulaire, nous avons essayé de vérifier quel mot est plus fréquent dans l'environnement linguistique de l'apprenant. Cela ne veut pas dire que les résultats en faveur du vocabulaire adapté suggèrent que la compréhension de l'énoncé avec le mot adapté est plus réussie que la compréhension du même énoncé avec le mot original. A vrai dire, sur le plan de la construction du sens il ne s'agit pas de la même chose.

Selon E.CHARMEUX, « (...) : si l'on remplace un mot par un autre, on modifie nécessairement, soit le sens, soit l'effet produit. » Elle ajoute que *les substituts lexicaux* « ne sont pas seulement des *synonymes*, mais des expressions ou des périphrases qui apportent toujours un supplément d'information, nature, titre, ou jugement, qui modifie le texte. » E.CHARMEUX, (2014 : 85)

D'autant plus que « ce qui est difficile en lecture, ce ne sont pas les mots, (s'il s'agit d'un texte *vrai*, ils sont fortement éclairés par le contexte, surtout si l'enseignant a donné l'habitude de raisonner en lisant), c'est l'ensemble du texte et la syntaxe, l'ordre des mots, le style littéraire, les originalités d'organisation des phrases, etc. » (ibid. : 54)

En ce sens, toute opération d'adaptation par substitution lexicale décelée à travers l'analyse linguistique si elle facilite à l'apprenant de répondre aux questions que nous avons-nous-mêmes créées pour l'orienter en fonction de ces mots, elle ne garantit pas le même résultat sur le plan de signification que celui provoqué par le texte à son état brut.

# CONCLUSION

---

Au terme de cette recherche dont l'objectif était de comprendre le processus d'adaptation des textes littéraires dans les manuels de français du cycle moyen afin d'analyser son efficacité sur la lisibilité de ces textes pour les apprenants, nous avons pu émettre un avis sur la portée des différents types d'adaptations, après avoir traité les résultats d'un grand nombre de tests qui ont été soumis à des élèves, afin de mesurer l'amélioration effective de la compréhension des textes par les apprenants.

Loin d'être une critique des manuels scolaires ni de prétendre donner des solutions définitives, ce propos est une sensibilisation pour donner au phénomène d'*adaptation* toute l'importance requise par les auteurs de ces manuels mais surtout par les enseignants qui, d'après le guide du professeur de la langue française de la 3AM, ont toute « la liberté de choisir d'autres supports (que ceux qui existent dans les manuels) qu'ils jugent pertinents et d'en adapter le contenu au niveau de leurs classes sans perdre de vue le programme officiel».

Rappelons que nous avons abordé cette problématique en la dissociant en trois objectifs opérationnels et nous avons choisi un outil méthodologique et un corpus distinct dans le but de réaliser chacun de ces objectifs.

Nous avons préféré commencer par une analyse linguistique des textes littéraires pour deux raisons: la première consiste en une confirmation de l'existence de l'*adaptation* dans plusieurs extraits des manuels scolaires, la deuxième est une identification puis une caractérisation des procédés d'*adaptation* employés par les concepteurs de ces manuels. L'analyse linguistique, qui repose sur une comparaison rigoureuse entre la version authentique et la version adaptée des textes choisis, a rempli son rôle dans la mesure où, non seulement nous avons pu prouver statistiquement les opérations de modifications portées sur les textes, mais nous avons aussi tenté de classer et de définir les procédés d'*adaptation*, qui sont au nombre de six, en nous appuyant sur toutes les récurrences que nous avons pu déceler en analysant le corpus de textes littéraires correspondant à cette étape de la recherche. A l'intérieur de chaque procédé, nous avons distingué des subdivisions de nature différente.

Ensuite, nous avons réalisé un entretien semi-directif avec les conceptrices des manuels de la 3AM et la 4AM qui nous ont certifié que l'objectif principal derrière cette adaptation consiste à «*faciliter la compréhension de l'écrit*». Mais, il y a aussi d'autres facteurs *sous-jacents* qui déterminent tout de même le choix des textes et leur adaptation et

---

qui sont en relation avec la politique éducative du pays, les contraintes politiques, économiques, religieuses, culturelles, etc.

Par ailleurs, nous avons supposé que les aspects négatifs qui se dégagent de cette adaptation sur le plan de la compréhension peuvent être plus importants que ses aspects positifs. Dans le but de vérifier notre hypothèse, il nous a fallu évaluer la compréhension de l'écrit dans les deux versions, originale et *retouchée*, d'un même texte en multipliant les supports textuels (au nombre de sept), en diversifiant les méthodes de l'analyse comparative (comparaison de type 1 et comparaison de type 2) et en augmentant le nombre d'élèves participant aux tests (797 copies corrigées émanant des quatre niveaux du cycle moyen).

Ce qui s'est dégagé d'un examen global des données de ces tests, c'est d'abord le constat, qu'en général, la version adaptée a favorisé une meilleure lisibilité que la version originale.

Nous aurions pu nous arrêter à ce stade pour infirmer catégoriquement notre hypothèse de départ. Cependant notre but ne se limite pas dans la confirmation ou l'infirmité de nos hypothèses, mais c'est aussi le savoir-faire que nous pensons avoir acquis d'une telle démarche sur le plan de la compréhension, de l'adaptation et sur celui de la méthodologie de la recherche en général.

C'est pour cette raison que nous avons cédé *au chant des sirènes* qui nous a entraînée encore plus loin, pour trouver des réponses aux questions incessantes qui nous taraudaient, en interrogeant les détails et en effectuant les recoupements possibles. Ceci nous a amenée vers une analyse détaillée des données qui s'est effectuée sur l'axe des sous-groupes de niveaux, sur l'axe des types de questions et sur celui de la nature d'adaptation inspirée par chaque question.

Il est vrai que ce labeur a été épuisant mais les retombées de cette analyse sont considérables tant dans le domaine complexe de la compréhension, en nous révélant quelques bribes de ses secrets, que sur la problématique centrale de notre recherche, dans le sens où nous sommes parvenue à la conviction qu'il existe des adaptations positives à encourager et d'autres, dont l'impact sur les jeunes apprenants est plutôt mitigé et même négatif et qui sont donc à éviter. Toutefois, ce qui est à encourager ou à éviter en adaptation dépend fortement de l'objectif que nous avons assigné à l'exploitation de ces supports textuels et de la nature de la compréhension visée par un tel enseignement/apprentissage. Nous pensons que ce n'est pas

du tout une lecture littéraire que l'on veut faire assimiler aux apprenants mais une compréhension plus ou moins globale des récits narratifs même si nous évoquons les quelques spécificités du conte par exemple, en parlant des formules d'ouverture de ceux-ci, ou de la fable en s'intéressant à la morale qu'elle enseigne mais cela demeure loin de la compréhension du texte littéraire qui est avant tout un vecteur de culture.

S'acharner dans ce travail nous a enrichie en termes de compétence méthodologique de la recherche. Nous avons remis en cause notre conception des tests, notre appariement des groupes de niveaux, notre gestion d'un volume important de données...

Des tests de vocabulaire ayant comme objectif de mesurer la lisibilité des termes adaptés ont aussi été appliqués. Les résultats qui en ont découlé ont mis en exergue les termes adaptés, défavorisant les termes originaux. Il serait très intéressant de les catégoriser en identifiant leurs spécificités.

Au cours de cette étude nous avons rencontré beaucoup de difficultés, qui nous ont entravée temporairement mais qui nous ont en même temps aguerrie, telles que l'indisponibilité de la version originale de quelques textes proposés dans les manuels dans les espaces culturels, la conception des grilles d'évaluation plus ou moins objectives et pertinentes par rapport à notre problématique, le croisement des données qui permet de faire apparaître des déductions, la mise en corrélation de toutes les déductions...

Mais ce qui nous a le plus gênée c'est la contrainte de temps. Le temps limité de la recherche a limité notre investigation en nous privant de la découverte d'autres opportunités de recherche, plus prometteuses peut-être, qui ont effleuré notre pensée. En effet nous avons souhaité développer une critique de l'adaptation sur le plan sémantique et sémiotique du texte littéraire mais cela aurait demandé une documentation spécifique à ce domaine et nous aurait demandé beaucoup de temps. Nous aurions pu tester l'efficacité de l'adaptation syntaxique des phrases de texte, nous avons même préparé un corpus de phrases adaptées à partir de l'analyse linguistique que nous n'avons pas pu mettre en œuvre.

Nous déplorons aussi, le fait que certains concepteurs de manuels ne mentionnent pas dans la source que le texte a été modifié. Ils pouvaient aussi, par exemple, utiliser des marques de ponctuation indiquant des suppressions à l'intérieur des textes. Ils se contentent parfois de donner le nom de l'auteur et celui du livre original sans mentionner la maison d'édition ni l'année de parution. Heureusement ce n'est le cas de tous les manuels ni pour tous

les textes mais nous avons voulu attirer l'attention des personnes qui s'intéressent à la conception des manuels scolaires sur cet aspect qui paraît banal mais qui est très important par rapport à l'honnêteté scientifique.

Nous sommes complètement consciente que les résultats auxquels nous sommes parvenue ont été déterminés par des paramètres spatio-temporels bien précis et émanent des données produits par un public restreint sur le plan national. Mises à part les données de l'analyse linguistique qui découlent d'un corpus unique pour tous les apprenants algériens, les acquis de l'entretien ou des tests de vocabulaire et de compréhension dépendent du public visé par l'enquête.

Dans cette optique de travail, nous envisageons ultérieurement d'élargir davantage notre étude en portant notre attention sur le vocabulaire adapté à bon escient. Notre ambition est de mener une enquête de terrain qui prendra en charge les besoins réels des apprenants algériens en termes de lexique et pourquoi pas établir une liste de vocabulaire familier pour des élèves algériens dont le français est considéré par le ministère de l'éducation nationale comme langue étrangère, comme l'ont conçue des linguistes français pour un public français dont le français est une langue maternelle ou première. Une banque de vocabulaire familier qui servira de base pour l'adaptation du vocabulaire.



# **BIBLIOGRAPHIE**

---

---

---

## Références bibliographiques

### **A- Ouvrages :**

Abdallah-Preteceille, M. (2005). *L'éducation interculturelle*. PUF.

Adam, J.M. (1994). *Le texte narratif*. Paris : Nathan-Université.

Adam, J.M., Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris : Seuil.

Amrouche, T.-M. (2009). *Le Grain magique*. Tizi-Ouzou : Editions Mehdi.

Baum, E. (1986). *La lecture*. Delmas : Artgues.

Benoit, P. (1988). *L'Atlantide*. Reghaïa : Editions ENAG.

Bentolila, A. (1976), *Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture*. La Bibliothèque du CEPL.

Bouchard, M. (1991). *Apprendre à lire comme on apprend à parler*. Hachette.

Brenon, C. (1973). *Logique du récit*. Paris : Seuil.

Canv, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres, pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck.

Charmeux, E. (1987), *Apprendre à lire : échec à l'échec*. Milan.

Charmeux, E. (2014). *Enseigner le vocabulaire autrement*. Lyon : Editions de la Chronique sociale.

Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y. (2005). *Didactique du français, Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.

- Chiss, J.-L. (2008). *Immigration, école et didactique du français*. Paris : Didier.
- Claque, E., David, J. (2004). *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*.  
Bruxelles : De Boeck.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*.  
Paris : Edition Jean Pencreac'h.
- De Beauvoir, S. (1958). *Mémoires d'une jeune fille rangée*. Paris : Gallimard.
- De La Fontaine, J. (1974). *Fables, Livres VIII à XII, Poésie*. France : Gallimard.
- De La Fontaine, J. (2001). *Fables, Classiques universels*. Italie : L'aventurine.
- De La Fontaine, J. (2001). *Les Fables de La Fontaine, Version intégrale*. Chine : Auzou.
- De Vasconcelos, J.-M. (1971). *Mon bel oranger*. Italie : Editions Stock.
- Fearoun, M. (1954). *Le Fils du pauvre*. Paris : Du Seuil.
- Gérard, F., Reorgiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*. De Boek Supérieur.
- Gilbert, S. (2000). *A mon fils à l'aube du troisième millénaire*. Paris : Gallimard.
- Giono, J. (2002). *L'Homme qui plantait des arbres*. Italie : Gallimard jeunesse.
- Gromer, B., Weiss, M. (1990). *Lire ; Tome 1 : Apprendre à lire*. Paris : Armand Colin.
- Gromer, B., Weiss, M. (1990). *Lire ; Tome 2 : Etre lecteur*. Paris : Armand Colin.
- Henry, J. (1975). *Comment mesurer la lisibilité*. Bruxelles : Labor.
- Le Clezio, J.M.G. (1978). *Mondo et autres histoires*. Paris : Gallimard.

Leiris, M. (1987). *L'Âge d'homme*. France : Gallimard.

Nadeau, M., Fisher, C. (2006). *La Grammaire nouvelle, la comprendre et l'enseigner*. Ed. Gaëtan Morin.

N. Knowfi, E. (2014). *La diversité du français et l'enseignement de la langue en Afrique*. L'Hamattan.

Pagnol, M. (2006). *La Gloire de mon père*. Paris :Faliois.

Pern, A. (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école ?*. Paris : Retz

Renard, J. (2000). *Poils de carotte*. Beyrouth : Dar Sader.

Routman, R. (2007). *Enseigner la lecture: revenir à l'essentiel*. Québec : Chenelière Education.

Saint-Exupéry, A. (1994). *Le Petit Prince*. Alger : Editions ENAG.

Van Zantan, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. PUF.

## B- Documentations du Ministère de l'Éducation Nationale :

Document d'accompagnement du programme de la 1<sup>ère</sup> AM, Direction de l'enseignement fondamental, avril 2010.

Fascicule : Nouveau Programme de la première année moyenne, (Ministère de l'Éducation Nationale) , 2010.

Guide de l'enseignant, première année de l'enseignement moyen, Ed, ENAG, Alger, 2010

Programme de 1<sup>ère</sup> AM, (2010). Ministère de l'Éducation Nationale, Algérie.

Programme et document d'accompagnement de Français, 2<sup>e</sup> Année Moyenne, 2010.

Guide du professeur, Langue française, 3<sup>e</sup> Année Moyenne, 2011.

---

Guide du manuel de Français 4<sup>ème</sup> Année Moyenne, 2013/2014.

**C- Sitographie :**

Blais, M. et Martineaux, S. (2004). *Recherches qualitatives*. (pp.1-18). Revue *Recherches qualitatives* / vol.26(2), en ligne : [www.recherche-qualitative.qc.ca](http://www.recherche-qualitative.qc.ca). fr, Consulté en janvier 2016.

Fayol, M. (2003). *Lecture et compréhension : Evaluation, difficultés et interventions*. (n.p.). Article sur la ligne : <http://www.cndp.fr>, Consulté en septembre 2015.

Germain, B. (2011). *Etude de manuels de lecture du CP : Grille d'analyse et application*. (n.p.). Article en ligne : <http://www.crdp-pupitre.ac-clermont.fr>, Consulté en novembre 2015.

Goigoux, R. (2004). *Méthode et pratiques d'enseignement de la lecture*. (pp.37-56). Revue en ligne : <http://www.revuedeshep.ch/2004-1Goigoux.fr>, Consulté en décembre 2015.

Habert, L. (1971). *Une expérience de lecture rapide à l'I.L.U.T. d'Orléans*. In Communication et langages. n°11 (pp.39-50) en ligne [www.persee.fr](http://www.persee.fr), Consulté en janvier 2016.

Henry, G. (1976). *Comment mesurer la lisibilité*. Persée. N°1. Vol.36. pp. 71-74. Revue en ligne <http://www.persée.fr>

Lété, B. (2002). *Les centres de classes-lecture. Evaluation des effets sur les capacités de traitement de l'écrit d'élèves de Cycle 3*. (pp.71-80). Revue Française de pédagogie, n°139, avril-mai-juin 2002 en ligne : <http://www.persee.fr>, Consulté en septembre 2015.

Lété, B. (2004). *MANULEX ; Implication pour l'estimation du vocabulaire des enfants de 6 à 11 ans*. In. E. Calaque & J. David (Eds), *Didactique du lexique : contextes, démarches*,

supports. (pp. 241- 257). Bruxelles : De Boeck. Revue en ligne : <http://www..... p>,  
Consulté en juillet 2015.

Luc Maisonneuve, L. (2010). *Lire et apprendre à lire à l'école primaire : la question du texte littéraire*. Habilitation à diriger des recherches disponible en ligne : [http:// hal.univ-brest.fr](http://hal.univ-brest.fr),  
Consulté en janvier 2016.

Luc Maisonneuve, L. (2004). *Les ateliers de lecture*. (pp.27-46). Revue en ligne : [http://](http://hal.archives-ouvertes.fr)  
[hal.archives-ouvertes.fr](http://hal.archives-ouvertes.fr), Consulté en septembre 2015.

Migeot, F. (2003). *Littérature en classe de français*, in Revue de l'association Marocaine des  
Enseignants de Français, n°9 (pp. 15-35) : <http://www..... p>, Consulté en juillet 2014.

Nguyen Bach, D. (2010). *Accès au texte littéraire et interculturalité en FLS-Le cas des  
classes bilingues dans l'enseignement intensif du français et en français au lycée vietnamien* .  
(pp.43-50). Revue Synergies, n°1, 2010 en ligne : <http://www.gerflint.fr>, Consulté en  
septembre 2015.

Riquois, E. (2010). *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE :  
un équilibre fragile*. (pp. 247-250). 11<sup>e</sup> rencontres des chercheurs en didactique des  
Littératures, Genève. En ligne : <http://www.inige.ch>. Consulté en juillet 2015.

<https://unebellefacon.wordpress.com/>

[http://www.ebooksgratuits.com/html/colette\\_vrilles\\_de\\_la\\_vigne.html](http://www.ebooksgratuits.com/html/colette_vrilles_de_la_vigne.html)

# TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : L'adaptation des textes supports dans les manuels scolaires .....	6
1.1.Le manuel scolaire.....	9
1.1.1. Fonctions du manuel scolaire.....	9
1.1.2. Les étapes de la conception d'un manuel scolaire.....	11
1.2.Les présents manuels de français du Cycle Moyen en Algérie.....	12
1.2.1. Présentation matérielle.....	13
1.2.2. Contenus et structuration.....	15
1.3.Les textes littéraires dans les manuels du Cycle Moyen.....	17
1.3.1. Dimension didactique du texte littéraire.....	18
1.3.2. Présence de texte littéraire dans les manuels.....	20
1.4.L'adaptation des textes en didactique du FLE.....	24
1.4.1. Le concept de la lisibilité dans le processus de l'adaptation.....	25
1.4.2. La relation entre adaptation et compréhension des textes.....	29
CHAPITRE 2 : Cadre méthodologique.....	33
2.1. L'analyse linguistique du corpus de textes : une démarche descriptive et comparative.....	35
2.1.1. Objectif de l'analyse .....	35
2.1.2. Constitution du corpus de textes.....	35
2.1.3. Méthode d'analyse comparative.....	36
2.2. L'entretien avec des concepteurs du manuel.....	37
2.2.1. Préparation préalable de l'entretien.....	37
2.2.2. Réalisation de l'entretien : une expérience marquante.....	38
2.3. Tests de compréhension et de vocabulaire.....	39
2.3.1. Tests de compréhension.....	39
2.3.1.1. Objectif des tests.....	40
2.3.1.2. Constitution de nos outils d'évaluation.....	41
2.3.1.3. Profil du public d'apprenants concernés.....	51
2.3.1.4. Cadre spatio-temporel et déroulement de la passation .....	52
2.3.1.5. Démarche prévue dans l'analyse des données .....	55
2.3.2. Tests de vocabulaire.....	62
2.3.2.1. Objectif des tests.....	62
2.3.2.2. Contenu des tests et méthode d'analyse comparative.....	63
2.3.2.3. Cadre spatio-temporel et déroulement de la passation.....	68

CHAPITRE 3 : Nature et fréquence des modifications : analyse linguistique.....	69
3.1. Localisation et catégorisation des adaptations.....	70
3.1.1. Dans les textes de la 1AM.....	71
3.1.2. Dans les textes de la 2AM.....	73
3.1.3. Dans les textes de la 3AM.....	81
3.1.4. Dans les textes de la 4AM.....	84
3.2. Acquis de l'analyse linguistique.....	88
 CHAPITRE 4 : Choix des textes et objectifs de l'adaptation : entretien avec les conceptrices des manuels .....	96
4.1. Transcription orthographique de l'enregistrement.....	97
4.2. Choix et adaptation des textes supports du point de vue des conceptrices.....	104
4.3. L'adaptation des textes littéraires dans les manuels de la 3AM et de la 4AM : objectifs et procédés.....	105
4.4. De la question du niveau des élèves et l'intervention de ce paramètre dans le choix des textes supports à la compréhension de l'écrit.....	106
 CHAPITRE 5 : Impact de l'adaptation sur la lisibilité des textes : résultats des tests.....	111
5.1. Données des tests de compréhension.....	112
5.1.1. Conception des grilles d'évaluation.....	113
5.1.2. Lecture globale des données.....	117
5.1.3. Lecture détaillée des données.....	125
5.1.3.1. Analyse des résultats des sous-groupes de niveau.....	127
5.1.3.2. Analyse des résultats par question.....	137
5.1.4. Les acquis des tests de compréhension.....	201
5.1.4.1. Des acquis par rapport à la compréhension globale.....	201
5.1.4.2. Des acquis par rapport à l'impact de l'adaptation sur la lisibilité des textes.....	204
5.1.4.3. Des acquis par rapport à nos outils d'évaluation.....	206
5.2. Données des tests de vocabulaire.....	209
5.2.1. Résultats des listes de mots à cocher.....	210
5.2.2. Résultats des tests de vocabulaire contextualisé.....	212
 CONCLUSION.....	214
Bibliographie.....	219
ANNEXES .....	(Volume 2)



# Annexes

# TABLE DES ANNEXES

<b>ANNEXE 1:</b> Contenu des manuels de français du cycle moyen en termes de textes littéraires	.....	1
<b>ANNEXE 2:</b> Corpus de l'analyse linguistique	.....	3
<b>ANNEXE 3 :</b> Le guide d'entretien	.....	5
<b>ANNEXE 4:</b> Corpus de textes littéraires dans le cadre des tests de compréhension	.....	7
<b>ANNEXE 5:</b> Cadre spatio-temporel des tests de compréhension	.....	27
<b>ANNEXE 6:</b> Appariement des groupes d'apprenants dans le cadre des tests de compréhension.	.....	29
<b>ANNEXE 7:</b> Localisation des adaptations	.....	57
<b>ANNEXE 8 :</b> Catégorisation et fréquence des adaptations	.....	117
<b>ANNEXE 9:</b> Grilles d'évaluation	.....	187
<b>ANNEXE 10 :</b> Les résultats de correction des tests de compréhension	.....	206
<b>ANNEXE 11 :</b> Les données nécessaires à l'analyse détaillée	.....	277
<b>ANNEXE 12 :</b> Les résultats de la correction du T6 et T7 selon une comparaison de type 2	.....	286

## ANNEXE 1

	Textes dans le manuel	Niveau
1	<i>Souvenirs d'enfance</i> ; d'après Simone De Beauvoir, « <i>Mémoires d'une jeune fille rangée</i> », page 11	1AM
2	Antoine de Saint Exupéry, « <i>Le petit prince</i> », page 21, page 35 et page 48	1AM
3	« <i>Le petit village</i> », IDIR et les enfants de la Chorale TIDDUKLA, page 67	1AM
4	Arnold LOBEL, « <i>Le magicien des couleurs</i> », p.86, 97, 111	1AM
5	<i>La poule aux œufs d'or</i> , p.116 <i>La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf</i> , p.117 Anna GREKI, « <i>Algérie, capitale Alger</i> » SNED 1964, p.118	1AM
6	<i>La Boule de cristal</i> , D'après le conte de Grimm, Page 9	2AM
7	<i>Le cheval du roi</i> , conte africain, page 19	2AM
8	<i>Le pot fêlé</i> , conte chinois, p.33	2AM
9	Taous Amrouche « <i>La vache des orphelins</i> », p.37	2AM
10	D'après Paul Verlaine, <i>Amour</i> , « <i>La belle aux bois dormait...</i> », p.45, p.57	2AM
11	<i>L'arbre entêté</i> , conte chinois, p.48	2AM

12	D'après Jean Muzi et Gérard Franquin. <i>19 fables du roi lion</i> . « <i>Le Lion et le Renard</i> », p.62	2AM
13	<i>L'ours et les deux compagnons</i> , p.71	2AM
14	<i>Le coq et le renard</i> , p.74	2AM
15	<i>L'âne et le chien</i> , p.83	2AM
16	<i>Le laboureur et ses enfants</i> , p.86	2AM
17	<i>Le loup et le chien</i> , p.95	2AM
18	<i>Les Vrilles de la vigne</i> , p.99	2AM
19	D'après André DEMAISON, <i>Le livre des bêtes qu'on appelle sauvages</i> (1929), p.109	2AM
20	<i>Un orage au Hoggar</i> , D'après Pierre Benoît, « <i>L'Atlantide</i> », p.121	2AM
21	<i>La tragédie du vol 19</i> , D'après « <i>The Bermuda Triangle Mystery Solved</i> » Larry Kusche (1975), p.124	2AM
22	Ray Bradbury, « <i>Chroniques martiennes</i> », p.135-136	2AM
23	D'après Michel Leiris, <i>L'Age d'homme</i> (1939), éd. Gallimard.p.100,p.122	3AM
24	D'après J.M.G. LE CLEZIO, « <i>Mondo et autres histoires</i> » Editions Gallimard, 1978,p.123	3AM
25	<i>Elle avait pris ce pli...</i> , Victor Hugo, p.139	3AM
26	« <i>Les poules</i> », Jules Renard, <i>Poil de Carotte</i> , Chapitre 1, p.140	3AM
27	<i>La gloire de mon père</i> , Marcel Pagnol	3AM

28	D'après Mouloud Feraoun, <i>Le fils du pauvre</i> , p.186	3AM
29	D'après Jean Giono, <i>L'homme qui plantait des arbres</i> , Editions Gallimard (coll. Folio Cadet), 1953.	4AM
30	José Mauro de VASONCELOS, <i>Mon bel oranger</i> « <i>Mon costume de poète</i> », p.109	4AM
31	D'après Eugène Labiche, <i>Le voyage de Monsieur Perrichon</i> , Acte III, scène 3, 1860.,p.117	4AM
32	D'après Gilbert Sinoué, <i>A mon fils à l'aube du troisième millénaire</i> , Ed. Gallimard 2000, p.136	4AM
33	Rabia ZIANI, <i>Nouvelles de mon jardin</i> , Ed. ENAG, p.138	4AM
34	Georges DUHAMEL, <i>Le notaire du Havre</i> , p.91	4AM
35	« <i>Le loup et l'agneau</i> », p.93	4AM

**Tableau 1 : corpus de textes littéraires dans les manuels de français du cycle moyen**

## **ANNEXE2 :**

	Textes	Niveau
1	<i>Souvenirs d'enfance</i> ; d'après Simone De Beauvoir, « <i>Mémoires d'une jeune fille rangée</i> », page 11,	1AM
2	Antoine de S <sup>T</sup> Exupéry, « <i>Le petit prince</i> », p.21	1AM
3	La Boule de cristal, d'après le conte de Grimm, p.9	1AM
4	Taous Amrouche « <i>La vache des orphelins</i> », p.37	1AM
5	<i>L'arbre entêté</i> , conte chinois, p.48	2AM
6	D'après Jean Muzi et Gérard Franquin. <i>19 fables du roi</i>	2AM

	<i>lion. « Le Lion et le Renard », p.62</i>	
7	<i>Le coq et le renard, p.74</i>	2AM
8	<i>Le laboureur et ses enfants, p.86</i>	2AM
9	<i>Les Vrilles de la vigne, p.99</i>	2AM
10	<i>Le pot fêlé, conte chinois, p.33</i>	2AM
11	<i>L'ours et les deux compagnons, p.71</i>	2AM
12	<i>L'Ane et le chien, p.83</i>	2AM
13	<i>Le loup et le chien, p.95</i>	2AM
14	<i>Un orage au Hoggar, D'après Pierre Benoît, « L'Atlantide », p.121</i>	2AM
15	D'après Michel Leiris, <i>L'Age d'homme</i> , (1939), éd. Gallimard.P100, p.122 (Extrait 1)	2AM
16	D'après Michel Leiris, <i>L'Age d'homme</i> , (1939), éd. Gallimard.P100, p.122 (Extrait 2)	3AM
17	D'après J.M.G. LE CLEZIO, « <i>Mondo et autres histoires</i> » Editions Gallimard, 1978, p.123	3AM
18	« <i>Les poules</i> », Jules Renard, Poil de Carotte, Chap.1, p.140	3AM
19	<i>La gloire de mon père</i> , Marcel Pagnol	3AM
20	D'après Gilbert Sinoué, <i>A mon fils à l'aube du troisième millénaire</i> , Ed. Gallimard 2000p.136	4AM
21	« Le loup et l'agneau », p.93	4AM
22	D'après Jean Giono, <i>L'homme qui plantait des arbres</i> ,	4AM

	Editions Gallimard (coll. Folio Cadet), 1953.	
23	José Mauro de VASONCELOS, <i>Mon bel oranger</i> « <i>Mon costume de poète</i> », p.109	4AM

*Tableau 2 : Corpus de l'analyse linguistique*

### ANNEXE 3

	Questions à poser	Réponses possibles
1	Qui choisit les textes littéraires proposés dans les manuels de français du Cycle Moyen ? Est-ce l'équipe de concepteurs qui les choisit ou bien sont-ils imposés par la tutelle ?	Ce sont les concepteurs qui choisissent les textes littéraires mais ce choix tient compte des directives définies au préalable par le Ministère de l'Education.
2	Nous constatons la présence du texte littéraire avec ses différents genres dans les manuels de la 3AM et de la 4AM. Sur quelle(s) base(s) s'est fait le choix de ces textes ? Préférence pour certains auteurs ? Préférence pour certains thèmes ? Le critère « difficulté de la langue » a-t-il déterminé fortement ce choix ? Autres ?	-Par rapport aux auteurs, on favorise l'accès à la littérature étrangère en choisissant des auteurs de différentes nationalités et de différentes cultures. Cependant, on ne néglige pas les auteurs nationaux.  -Les thèmes motivants pour les adolescents : le sport, les études, les voyages...  -On choisit des textes faciles à comprendre avec un style simple et un vocabulaire usité.
3	Qui réalise l'adaptation des textes littéraires proposés dans les manuels ? y-a-t-il une répartition des tâches au sein de votre équipe ou vous travaillez en groupe ?	-Il y a une seule personne qui se charge de l'adaptation des textes. Les tâches sont partagées.
4	Nous remarquons que quelques textes ont subi, partiellement, des modifications qui	On a effectué toutes ces modifications dans le but de rendre les textes plus

	<p>consistent en la suppression de quelques parties, la substitution de quelques mots par d'autres ayant plus ou moins la même signification et/ou la reformulation de quelques phrases.</p> <p>Dans quel(s) but(s) ont eu lieu toutes ces modifications ?</p> <p>Sur quels critères se base la sélection d'un nouveau vocabulaire se substituant à celui du texte d'origine ? Par exemple, <i>solide</i> au lieu de <i>consistante</i>, <i>très grand</i> au lieu de <i>extrême</i>, <i>multiplication</i> à la place de <i>foisonnement</i>...</p>	<p>lisibles aux élèves.</p> <p>Des termes courants, plus courts, familiers.</p>
5	<p>Est-ce que les textes proposés dans les manuels de français sont à la portée d'un élève moyen ?... d'après vous.</p>	<p>Oui</p>
6	<p>Une analyse qualitative des textes littéraires présents dans les manuels de la 1AM et de la 2AM nous a permis de déceler un nombre important de modifications qui touchent parfois à la structure interne du texte. Quel est votre point de vue vis-à-vis de ce constat et que peut-on dire de l'impact négatif que peut engendrer une mauvaise adaptation sur l'harmonie du texte ?</p>	<p>Une mauvaise adaptation ou un abus d'adaptation mènent à une réécriture du texte d'origine. Le sens est changé, le message est altéré par rapport à celui du texte authentique.</p>
7	<p>Selon vous, est-ce qu'il faut limiter au maximum l'adaptation des textes proposés dans les manuels ? Si oui pourquoi ?</p>	<p>Il faut être très vigilant au moment de l'adaptation. C'est une tâche très délicate qui consiste à dire la même chose mais autrement. Pour minimiser au maximum l'écart entre le texte original et le texte adapté, il faut limiter les adaptations et on n'adapte que si la compréhension est quasi impossible par l'élève. Ce n'est pas donné à tout le monde d'adapter un texte. Il faut posséder de grandes compétences en écriture.</p>

**Tableau 3: Guide d'entretien avec les concepteurs des manuels**



## ANNEXE 4

### Texte-support

### Test de compréhension

N°1

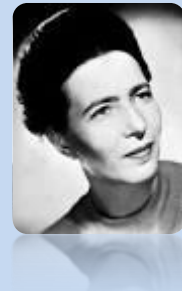
#### Fiche technique du texte authentique

- Titre de l'œuvre originale : *Mémoires d'une jeune fille rangée*.
- Type : narratif
- Genre : Essai littéraire  
(Autobiographie/ Mémoires)
- Auteure : Simone de Beauvoir
- Maison et année d'édition : Editions Gallimard, 1958.

#### Fiche technique du texte adapté

- Niveau : 1AM
- Projet 1 / Séquence 1 : Se présenter
- Rubrique : lecture-entraînement
- Numéro de la page : 11
- Source mentionnée : *D'après Simone De Beauvoir, « Mémoires d'une jeune fille rangée ».*

- Nom complet : Simone Lucie Ernest Marie Bertrand de Beauvoir
- Naissance : 9 janvier 1908 à Paris
- Décès : 14 avril 1986 (à 78 ans) à Paris
- Principaux intérêts : féminisme, politique, éthique
- Prix Goncourt : 1954 pour *Les Mandarines*
- Quelques œuvres de la même auteure :
  - *L'Invitée (1943)*
  - *Le Deuxième Sexe (1949)*
  - *Les Mandarins (1954)*
  - *Djamila BOUPACHA (témoignage)*



#### A propos de l'œuvre d'origine :

*Mémoires d'une jeune fille rangée*, selon (Fatemeh Khan Mohammadi, 2003) :

*C'est un recueil de souvenirs, le début de la longue autobiographie de Simone de Beauvoir. Dans ce premier volume de ses mémoires, publié en 1958, elle retrace sa première formation dans un univers bourgeois, son enfance aisée et sa vie de jeune fille jusqu'à son agrégation de philosophie et sa rencontre avec Jean Paul Sartre.*

**Texte du manuel scolaire:**

**Souvenirs d'enfance**

Je suis née à quatre heures du matin, le 9 Janvier 1908, dans une chambre qui donnait sur le boulevard Raspail.

Sur les photos de famille prises l'été suivant, on voit de jeunes dames en robes longues, des messieurs coiffés de canotiers qui sourient à un bébé : ce sont mes parents, mon grand-père, des oncles, des tantes, et c'est moi. Mon père avait trente ans, ma mère vingt et un, et j'étais leur premier enfant.

Je tourne une page de l'album ; maman tient dans ses bras un bébé qui n'est pas moi ; je porte une jupe plissée, un béret, j'ai deux ans et demi, et ma sœur vient de naître. Aussi loin que je me souviens, j'étais fière d'être l'aînée : la première. Déguisée en chaperon rouge, portant dans mon panier galette et pot de beurre, je me sentais plus intéressante qu'un nourrisson cloué dans son berceau. J'avais une petite sœur (...).

*D'après Simone De Beauvoir, « Mémoires d'une jeune fille rangée ».*

**Texte authentique :**

Je suis née à quatre heures du matin, le 9 janvier 1908, dans une chambre aux meubles laqués de blanc, qui donnait sur le boulevard Raspail. Sur les photos de famille prises l'été suivant, on voit de jeunes dames en robes longues, aux chapeaux empanachés de plumes d'autruche, des messieurs coiffés de canotiers et de panamas qui sourient à un bébé : ce sont mes parents, mon grand-père, des oncles, des tantes, et c'est moi. Mon père avait trente ans, ma mère vingt et un, et j'étais leur premier enfant. Je tourne une page de l'album ; maman tient dans ses bras un bébé qui n'est pas moi ; je porte une jupe plissée, un béret, j'ai deux ans et demi, et ma sœur vient de naître. J'en fus, paraît-il, jalouse, mais pendant peu de temps. Aussi loin que je me souviens, j'étais fière d'être l'aînée : la première. Déguisée en chaperon rouge, portant dans mon panier galette et pot de beurre, je me sentais plus intéressante qu'un nourrisson cloué dans son berceau. J'avais une petite sœur : ce poupon ne m'avait pas.

*D'après Simone de Beauvoir, Mémoires d'une jeune fille rangée.*

**Texte-support**  
**Test de compréhension**

**N°2**

**Fiche technique du texte authentique**

- Titre de l'œuvre originale : *Le Petit Prince*
- Type : narratif
- Genre : Conte fantastique / Littérature de jeunesse
- Auteur : Antoine De Saint-Exupéry
- Maison et année d'édition : ©Editions ENAG 1994 Algérie

**Fiche technique du texte adapté**

- Niveau : 1AM
- Projet 1 / Séquence 1 : Se présenter
- Rubrique : Plaisir de lire
- Numéro de la page : 21
- Source mentionnée : *Antoine De Saint-Exupéry, « le petit prince ».*

- Nom complet : Antoine Marie Jean-Baptiste Roger de Saint-Exupéry
- Naissance : 29 juin 1900 à Lyon
- Décès : disparu en vol le 31 juillet 1944 en mer, au large de Marseille
- Principaux métiers : écrivain, poète, aviateur et reporter.
- Quelques œuvres du même auteur :
  - *Courrier Sud*
  - *Vol de Nuit*
  - *Terre des Hommes*
  - *Lettre à un otage*



A propos de l'œuvre d'origine :

*Le Petit Prince*, selon Hadj-Amar Mennounba dans la préface du conte :

*Le « Petit Prince » est un conte pour adultes quand ils étaient enfants. C'est avant tout une histoire d'amour entre un petit prince et une rose, sur une petite planète. Mais c'est aussi une histoire d'amitié entre un enfant et une grande personne, tous les deux « tombés du ciel », dans le désert, quelque part en Afrique.*

Texte du manuel :

**Le Petit Prince et le Renard**

Il vivait sur une planète à peine plus grande qu'une maison. Il l'a quittée à cause d'une rose qui se disait unique au monde. Il aimait cette fleur mais elle le faisait souffrir.

Tombé sur notre Terre, il regardait les étoiles en pensant : « Ma fleur est là, quelque part... ». Il découvrit alors un champ de roses et dit « Je me croyais riche d'une fleur unique, et je ne possède qu'une fleur ordinaire... ». Couché dans l'herbe, triste, il se mit à pleurer.

C'est alors qu'apparut le renard.

Bonjour, dit le Renard.

Bonjour, répondit le petit prince, qui se tourna mais ne vit rien.

Je suis là, dit la voix, sous le pommier.

Qui es-tu ? dit le petit prince. Tu es bien joli...

Je suis un renard.

Viens jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste...

Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.

Ah ! pardon, fit le petit prince.

Mais, après réflexion, il ajouta :

Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?

Tu n'es pas d'ici, dit le renard, que cherches-tu ?

Je cherche les hommes, dit le petit prince.



*Antoine de St Exupéry, « le petit prince »*

**Texte authentique :**

Il était une fois un petit prince qui vivait sur une planète à peine plus grande qu'une maison. Il l'a quittée à cause d'une fleur qui se disait unique au monde. Il aimait cette fleur mais elle l'avait bien tourmenté par sa vanité un peu ombrageuse.

Tombé sur notre Terre, il regardait les étoiles en se disant : « Ma fleur est là, quelque part... ». Mais il arriva que le petit prince, ayant longtemps marché à travers les sables, les rocs et les neiges, découvrit enfin un jardin fleuri de roses. Il se dit : « Je me croyais riche d'une fleur unique, et je ne possède qu'une rose ordinaire. » Et, couché dans l'herbe, il pleura. C'est alors qu'apparut le renard.



Bonjour, dit le renard.

Bonjour, répondit poliment le petit prince, qui se retourna mais ne vit rien.

Je suis là, dit la voix, sous le pommier...

Qui es-tu ? dit le petit prince. Tu es bien joli...

Je suis un renard, dit le renard.

Viens jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste...

Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.

Ah ! pardon, fit le petit prince.

Mais, après réflexion, il ajouta :

Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?

Tu n'es pas d'ici, dit le renard, que cherches-tu ?

Je cherche les hommes, dit le petit prince.

***Le Petit Prince, d'après Antoine De Saint-Exupéry, ©Editions ENAG 1994 Algérie***

**Texte-support**  
**Test de compréhension**

**N°3**

**Fiche technique du texte authentique**

- Titre de l'œuvre originale : *L'Ours et les Deux Compagnons.*
- Type : narratif
- Genre : Fable
- Auteur : Esope
- Source :  
<http://unebellefacon.wordpress.com/>

**Fiche technique du texte adapté**

- Niveau : 1AM
- Projet 1 / Séquence 1 : Découvrir la vie des animaux à travers la fable
- Rubrique : Lecture-plaisir
- Numéro de la page : 71
- Source mentionnée : *D'après Esope*

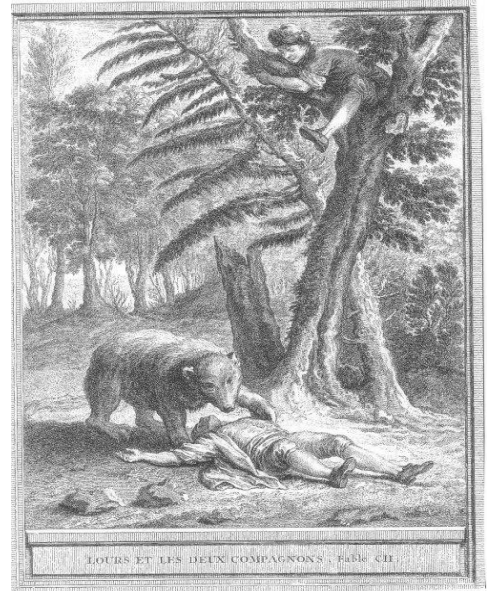
Esope(VI<sup>ème</sup> siècle avant J.-C.) est un écrivain grec, auteur de fables en prose qui ont eu une grande influence pendant toute l'Antiquité.



Texte du manuel scolaire:

**L'Ours et les deux compagnons**

Deux voyageurs faisant chemin ensemble, aperçurent un Ours qui venait droit à eux. Le premier qui le vit monta brusquement sur un arbre, et laissa son compagnon dans le péril, quoi qu'ils eussent été toujours liés jusqu'alors d'une amitié fort étroite. L'autre qui se souvint que l'Ours ne touchait point aux cadavres, se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant sa respiration, et faisant le mort. L'Ours le tourna et le flaira de tous côtés, et approcha souvent sa tête de la bouche et des oreilles de l'Homme qui était à terre ; mais le tenant pour mort, il le laissa et s'en alla.



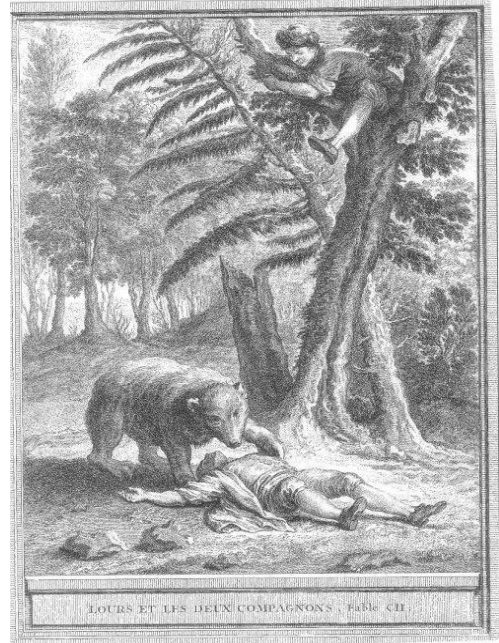
Les deux voyageurs s'étant sauvés de la sorte des griffes de l'Ours, continuèrent leur voyage. Celui qui était monté sur l'arbre, demandait à son compagnon, en chemin faisant, ce que l'Our lui avait dit à l'oreille, lorsqu'il était couché par terre. « Il m'a dit, répliqua le Marchand, plusieurs choses qu'il serait inutile de vous raconter ; mais ce que j'ai bien retenu, c'est qu'il m'a averti de ne jamais compter parmi mes amis que ceux dont j'aurai éprouvé la fidélité dans ma mauvaise fortune. »

*D'après Esope*

**Texte authentique :**

L'Ours et les Deux Compagnons

Deux voyageurs faisant chemin ensemble, aperçurent un Ours qui venait droit à eux. Le premier qui le vit monta brusquement sur un arbre, et laissa son compagnon dans le péril, quoi qu'ils eussent été toujours liés jusqu'alors d'une amitié fort étroite. L'autre qui se souvint que l'Ours ne touchait point aux cadavres, se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant son haleine, et contrefaisant le mort le mieux qu'il lui fut possible. L'Ours le tourna et le flaira de tous côtés, et approcha souvent sa hure de la bouche et des oreilles de l'Homme qui était à terre ; mais le tenant pour mort, il le laissa et s'en alla.



Les deux voyageurs s'étant sauvés de la sorte d'un si grand péril, et des griffes de l'Ours, continuèrent leur voyage. Celui qui était monté sur l'arbre, demandait à son compagnon, en chemin faisant, ce que l'Our lui avait dit à l'oreille, lorsqu'il était couché par terre. « Il m'a dit, répliqua le Marchand, plusieurs choses qu'il serait inutile de vous raconter ; mais ce que j'ai bien retenu, c'est qu'il m'a averti de ne compter jamais parmi mes amis que ceux dont j'aurai éprouvé la fidélité dans ma mauvaise fortune. »

*Esope*



**Texte-support**  
**Test de compréhension**

**N°4**

**Fiche technique du texte authentique**

- Titre de l'œuvre originale : *Les Vrilles de la Vigne*
- Type : narratif
- Genre : Légende/ Récit fantastique
- Auteure : Sidonie-Gabrielle Colette
- Source : [www.ebooksgratuits.com](http://www.ebooksgratuits.com)

**Fiche technique du texte adapté**

- Niveau : 2AM
- Projet 3 / Séquence 1 : Animaux et légendes
- Rubrique : Compréhension du texte
- Numéro de la page : 99
- Source mentionnée : *D'après Colette, Les vrilles de la vigne.*

- Nom complet : Sidonie-Gabrielle Colette
- Naissance : le 28 janvier 1873 à Saint-Sauveur-en-Puisaye (Yonne)
- Décès : le 3 août 1954 à Paris
- Principaux métiers : journaliste, actrice et romancière.

La première femme présidente de l'Académie Goncourt entre 1949 et 1954.

- Quelques œuvres de la même auteure :
  - Claudine à l'école (1900)
  - La Retraite sentimentale (1907)
  - Le Pur et l'impur (1932)
  - Paradis terrestre (1953)-



**Texte du manuel scolaire:**

Autrefois, le rossignol ne chantait pas la nuit. Il avait un gentil filet de voix et s'en servait avec adresse du matin au soir, le printemps venu. Il se levait avec les camarades, dans l'aube grise et bleue, et leur réveil effarouché secouait les hannetons endormis à l'envers des feuilles de lilas.

Il se couchait sur le coup de sept heures, sept heures et demie, n'importe où, souvent dans les vignes en fleurs qui sentent le réséda et ne faisait qu'un somme jusqu'au lendemain.

Une nuit de printemps, le rossignol dormait debout sur un jeune arbre, le jabot en boule et la tête inclinée. Pendant son sommeil, (...) les vrilles de la vigne poussèrent si drues, cette nuit-là, que le rossignol s'éveilla ligoté, les pattes empêtrées de liens fourchus, les ailes impuissantes.

Il crut mourir, se débattit, ne s'évada qu'au prix de mille peines, et de tout le printemps se jura de ne plus dormir, tant que les vrilles de la vigne pousseraient.

Dès la nuit suivante, il chanta, pour se tenir éveillé :

*Tant que la vigne pousse, pousse, pousse,*

*Je ne dormirai plus !*

*Tant que la vigne pousse, pousse, pousse...*

J'ai vu chanter un rossignol sous la lune, un rossignol libre et qui ne se savait pas épié. Il s'interrompt parfois, le col penché. Puis il reprend de toute sa force, gonflé, la gorge renversée, avec un air d'amoureux désespoir. Il chante pour chanter, il chante de si belles choses qu'il ne sait plus ce qu'elles veulent dire, Mais moi, j'entends encore à travers les notes d'or, le premier chant naïf et effrayé du rossignol pris aux vrilles de la vigne :

*Tant que la vigne pousse, pousse, pousse...*

***D'après Colette, Les vrilles de la vigne***

**Texte authentique :**

Autrefois, le rossignol ne chantait pas la nuit. Il avait un gentil filet de voix et s'en servait avec adresse du matin au soir, le printemps venu. Il se levait avec des camarades, dans l'aube grise et bleue, et leur éveil effarouché secouait les hannetons endormis à l'envers des feuilles de lilas.

Il se couchait sur le coup de sept heures, sept heures et demie, n'importe où, souvent dans les vignes en fleur qui sentent le réséda, et ne faisait qu'un somme jusqu'au lendemain.

Une nuit de printemps, le rossignol dormait debout sur un jeune sarment, le jabot en boule et la tête inclinée, comme avec un gracieux torticolis. Pendant son sommeil, les cornes de la vigne, ces vrilles cassantes et tenaces, dont l'acidité d'oseille fraîche irrite et désaltère, les vrilles de la vigne poussèrent si drues, cette nuit là, que le rossignol s'éveilla ligoté, les pattes empêtrées de liens fourchus, les ailes impuissantes.

Il crut mourir, se débattit, ne s'évada qu'au prix de mille peines, et de tout le printemps se jura de ne plus dormir, tant que les vrilles de la vigne pousseraient.

Dès la nuit suivante, il chanta, pour se tenir éveillé :

*Tant que la vigne pousse, pousse, pousse,*

*Je ne dormirai plus !*

*Tant que la vigne pousse, pousse, pousse...*

Il varia son thème, l'enguirlanda de vocalises, s'éprit de sa voix, devint ce chanteur éperdu, enivré et haletant, qu'on écoute avec le désir insupportable de le voir chanter.

J'ai vu chanter un rossignol sous la lune, un rossignol libre et qui ne se savait pas épié. Il s'interrompt parfois, le col penché, comme pour écouter en lui le prolongement d'une note éteinte... Puis il reprend de toute sa force, gonflé, la gorge renversée, avec un air d'amoureux désespoir. Il chante pour chanter, il chante de si belles choses qu'il ne sait plus ce qu'elles veulent dire, Mais moi, j'entends encore à travers les notes d'or, les sons de flûte grave, les trilles tremblés et cristallins, les cris purs et vigoureux, j'entends encore le premier chant naïf et effrayé du rossignol pris aux vrilles de la vigne :

*Tant que la vigne pousse, pousse, pousse...*

**Colette, *Les Vrilles de la vigne*, [www.ebooksgratuits.com](http://www.ebooksgratuits.com)**

## Texte-support

### Test de compréhension

N°5

#### Fiche technique du texte authentique

- Titre de l'œuvre originale : *Le Fils du Pauvre*
- Type : narratif
- Genre : Roman autobiographique
- Auteur : Mouloud Feraoun
- Maison et année d'édition : Les éditions du Seuil, 1954.

#### Fiche technique du texte adapté

- Niveau : 3AM
- Projet 3 / Séquence 1 : Rédiger l'histoire d'un patrimoine.
- Rubrique : Evaluation-Bilan
- Numéro de la page : 186
- Source mentionnée : D'après Mouloud Feraoun, *Le fils du pauvre*.

- Nom complet : Mouloud Feraoun
- Naissance : le 08 mars 1913 à Tizi-Hibel en Haute-Kabylie.
- Décès : Assassiné à El-Biar, le 15 mars 1962.
- Quelques œuvres du même auteur :
  - *La Terre et le sang* (1953)
  - *Les Chemins qui montent* (1957)
  - *Jours de Kabylie* (1954)
  - *La Cité des roses* (1958)



#### A propos de l'œuvre d'origine :

*Depuis sa première publication, le succès de ce livre, tant en France qu'à l'étranger ne s'est jamais démenti. Ce récit est celui d'une enfance et d'une adolescence dans une famille de paysans, au cœur du massif Kabyle... C'est, à peine transposée, la jeunesse même de Mouloud Feraoun que nous découvrons. Et ce témoignage plein de vérité d'une émotion qui se teinte volontiers d'humour, est d'un admirable conteur ...*

Texte du manuel scolaire:

**Un travail d'artiste**

Comme ma mère était très occupée, j'allais souvent chez mes tantes. Avec elles je ne m'ennuyais jamais. Je pouvais rester des heures à les observer. Elles travaillent l'argile et la laine. La courette était toujours encombrée de poterie. Voici près du portail, un gros tas de bois qui servira à la cuisson.

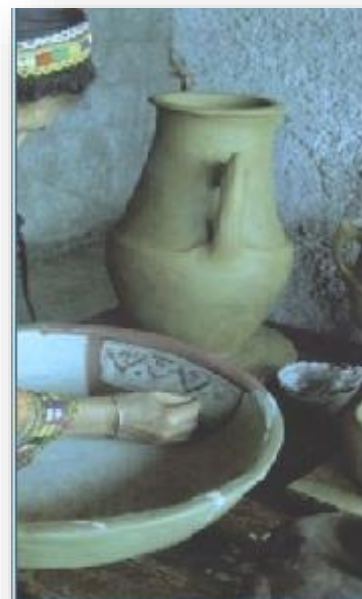
L'argile se travaille dès le printemps. Mes tantes vont la chercher dans des paniers, à plusieurs kilomètres du village, puis elles la font sécher et l'écrasent pour obtenir une fine poussière avec laquelle elles font ensuite une pâte qu'elles pourront enfin modeler quand elle commencera à devenir solide.

Khalti, le bas de sa gandoura tiré jusque sur les genoux, les bras nus, le foulard relevé en turban, dépose un gros paquet de pâte sur une planche. Elle façonne vivement le fond de la marmite, de la cruche ou du plat. C'est toujours une galette bien ronde. Khalti est attentive, elle travaille vite. Je sais qu'il ne faut pas lui parler. Ce n'est pas le moment.

Nana, souriante et très à l'aise, saisit l'argile entre ses petites mains pâles, triture, tâte, caresse et de ses doigts agiles, sort une espèce de bâton qui s'allonge, zigzague comme un serpent. Lorsqu'elle le trouve assez long, elle s'arrête, elle le coupe en morceau et, avec précaution, entoure la galette que Khalti a préparée. Alors, munie d'une planchette bien lisse, elle tire l'argile, amincit le serpent qui monte et dessine bientôt le bas de la paroi. Elle passe au fond suivant, puis à un autre et ne tarde pas à rattraper sa sœur : elle prend de nouveau un cylindre de pâte et l'ajoute à l'ustensile commencé. Puis, à l'aide d'une raclette, elle aplatit, tire, polit, amincit l'argile, supprime les bavures. Les parois montent petit à petit, la marmite ou la cruche se dessine.

Son travail semble aussi parfait qu'elles-mêmes.

*D'après Mouloud Feraoun, Le fils du pauvre*



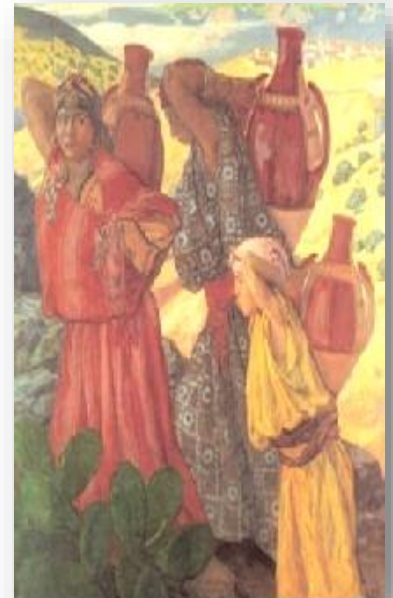
**Texte authentique :**

Mes tantes travaillaient l'argile et la laine. La courette était toujours encombrée de poterie. Voici, à l'angle, près du portail, un gros tas de bois qui servira à la cuisson. L'argile se travaille dès le printemps. Baya et Khalti vont la chercher dans des paniers, à plusieurs kilomètres du village. Les mottes sèchent au soleil dans la cour, puis elles sont écrasées et réduites en poussière. Avec cette poussière imbibée d'eau, mes tantes font une pâte dont elles emplissent des jarres. La pâte devient consistante au bout de deux jours. Il faut alors la malaxer vigoureusement et lui incorporer les débris d'un vieil ustensile broyé. Les grains de terre cuite ainsi ajoutés forment avec l'argile fraîche une pâte qui ne fendra pas. Il est temps de modeler.

Khalti, le bas de sa gandoura tiré jusque sur les genoux, les bras nus, le foulard relevé en turban, dépose un gros paquet de pâte sur une planche. Elle façonne vivement le fond de la cruche, de la marmite ou du plat. C'est toujours une galette bien ronde. Khalti est attentive, elle travaille vite. Je sais qu'il ne faut pas lui parler. Ce n'est pas le moment. Nana, souriante et très à l'aise, saisit l'argile entre ses petites mains pâles, triture, tâte, caresse: de ses doigts agiles sort une espèce de bâton qui s'allonge, vacille et zigzague comme un serpent. Lorsqu'elle juge suffisante la longueur, elle s'arrête, coupe la couleuvre en tronçons et, avec précaution, entoure la galette préparée par Khalti. Alors, munie d'une planchette bien lisse, elle tire l'argile, amincit le tronçon qui monte et dessine bientôt le bas de la paroi. Elle passe au fond suivant puis à un autre encore, ne tarde guère à rattraper sa sœur.

Mes tantes ne préparent que trois ou quatre ustensiles à la fois, parce que la cour est exigüe. Le dernier ustensile ébauché, Nana revient au premier qui a déjà séché un peu - nous disons qu'il a bu. Elle prend de nouveau un cylindre de pâte et l'ajoute à l'ébauche. Puis, à l'aide de la raclette, elle aplatit, tire, polit, amincit l'argile, supprime les bavures. Les parois montent petit à petit, la marmite ou la cruche se dessine.

**D'après Mouloud Feraoun, *Le fils du pauvre***



## Texte-support

### Test de compréhension

N°6

#### Fiche technique du texte authentique

- Titre de l'œuvre originale : *Mondo et autres histoires*
- Type : narratif
- Genre : Roman autobiographique
- Auteur : J.M.G. LECLEZIO
- Maison et année d'édition : ©Ed. Gallimard Coll. Folio, 2013

#### Fiche technique du texte adapté

- Niveau : 3AM
- Projet 2 : Séquence 3 : Insérer un portrait/autoportrait dans une biographie/autobiographie.
- Rubrique : Je lis et je comprends
- Numéro de la page : 123
- Source mentionnée : *D'après J.M.G. LE CLEZIO, « Mondo et autres histoires », Editions Gallimard, 1978.*

- Nom complet : Jean-Marie Gustave LE CLEZIO
- Naissance : le 13 avril 1940 à Nice
- Prix :
  - Le prix Renaudot pour son premier roman *Le Procès-verbal* (1963)
  - Le prix Paul-Morand pour son roman *Désert*(1980)
  - Le prix Nobel de littérature en 2008
- Quelques œuvres du même auteur :
  - La Fièvre (1965)
  - Le Déluge (1966)
  - La Guerre (1970)
  - Révolutions (2003)



Texte du manuel scolaire:

**Mondo**

Personne n'aurait pu dire d'où venait Mondo. Il était arrivé un jour, par hasard, ici dans notre ville, sans qu'on s'en aperçoive, et puis on s'était habitué à lui. C'était un garçon d'une dizaine d'années, avec un visage tout rond et de beaux yeux noirs un peu obliques. Mais c'était surtout ses cheveux qu'on remarquait, des cheveux brun cendré qui changeaient de couleur selon la lumière, et qui paraissaient presque gris à la tombée de la nuit.

On ne savait rien de sa famille, ni de sa maison. Peut-être qu'il n'en avait pas. Il apparaissait au coin d'une rue, près de la plage ou sur la place de marché. Il marchait seul, l'air décidé, en regardant autour de lui. Il était habillé toujours de la même façon, un pantalon bleu en toile, des chaussures de tennis, et un T-shirt vert un peu trop grand pour lui.

Quand il arrivait vers vous, il vous regardait bien en face, il souriait et ses yeux étroits devenaient deux fentes brillantes. C'était sa façon de saluer. Quand il y avait quelqu'un qui lui plaisait, il l'arrêtait et lui demandait tout simplement : « Est-ce que vous voulez m'adopter ? » Et avant que les gens ne soient revenus de leur surprise, il était déjà loin.

Qu'est-ce qu'il était venu faire ici, dans cette ville ? Rien qu'à le voir, on savait qu'il n'était pas d'ici, et qu'il avait vu beaucoup de pays. Il avait ce regard noir et brillant, cette peau couleur de cuivre, et cette démarche légère, silencieuse, un peu de travers, comme les chiens. Il avait surtout une élégance et une assurance que les enfants n'ont pas d'ordinaire à cet âge, et il aimait poser des questions étranges qui ressemblaient à des devinettes. Pourtant, il ne savait ni lire ni écrire.

**D'après J.M.G. LE CLEZIO, « *Mondo et autres histoires* », Editions Gallimard, 1978**



Texte authentique :

Mondo

Personne n'aurait pu dire d'où venait Mondo. Il était arrivé un jour, par hasard, ici dans notre ville, sans qu'on s'en aperçoive, et puis on s'était habitué à lui. C'était un garçon d'une dizaine d'années, avec un visage tout rond et tranquille, et de beaux yeux noirs un peu obliques. Mais c'était surtout ses cheveux qu'on remarquait, des cheveux brun cendré qui changeaient de couleur selon la lumière, et qui paraissaient presque gris à la tombée de la nuit.

On ne savait rien de sa famille ni de sa maison. Peut-être qu'il n'en avait pas. Toujours, quand on ne pensait pas à lui, il apparaissait au coin d'une rue, près de la plage, ou sur la place de marché. Il marchait seul, l'air décidé, en regardant autour de lui. Il était habillé tous les jours de la même façon, un pantalon bleu en denim, des chaussures de tennis, et un T-shirt vert un peu trop grand pour lui.

Quand il arrivait vers vous, il vous regardait bien en face, il souriait, et ses yeux étroits devenaient deux fentes brillantes. C'était sa façon de saluer. Quand il y avait quelqu'un qui lui plaisait, il l'arrêtait et lui demandait tout simplement :

« Est-ce que vous voulez m'adopter ? »

Et avant que les gens soient revenus de leur surprise, il était déjà loin.

Qu'est-ce qu'il était venu faire ici, dans cette ville ? Peut-être qu'il était arrivé après avoir voyagé longtemps dans la soute d'un cargo, ou dans le dernier wagon d'un train de marchandises qui avait roulé lentement à travers le payé, jour après jour, nuit après nuit. Peut-être qu'il avait décidé de s'arrêter, quand il avait vu le soleil et la mer, les villas blanches et les jardins de palmiers. Ce qui est certain, c'est qu'il venait de très loin, de l'autre côté des montagnes, de l'autre côté de la mer. Rien qu'à le voir, on savait qu'il n'était pas d'ici, et qu'il avait vu beaucoup de pays. Il avait ce regard noir et brillant, cette peau couleur de cuivre, et cette démarche légère, silencieuse, un peu de travers, comme les chiens. Il avait surtout une élégance et une assurance que les enfants n'ont pas d'ordinaire à cet âge, et il aimait poser des questions étranges qui ressemblaient à des devinettes. Pourtant, il ne savait ni lire ni écrire.

**D'après J.M.G. LE CLEZIO, « *Mondo et autres histoires* », Editions Gallimard, 2003**

**Texte-support**  
**Test de compréhension**

N°7

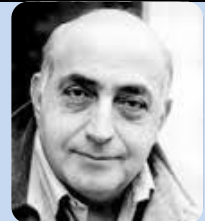
**Fiche technique du texte authentique**

- Titre de l'œuvre originale : *Amon fils à l'aube du troisième millénaire*
- Type : narratif
- Genre : Essai littéraire
- Auteur : Gilbert Sinoué
- Maison et année d'édition : ©Ed. Gallimard Coll. Folio, 2000.

**Fiche technique du texte adapté**

- Niveau : 4AM
- Projet 2 : Séquence 2 : argumenter par le dialogue
- Rubrique : Evaluation-Bilan
- Numéro de la page : 136
- Source mentionnée : D'après Gilbert Sinoué, *A mon fils à l'aube du troisième millénaire*, Ed.Gallimard 2000

- Nom complet : Gilbert Sinoué
- Naissance : le 18 février 1947 au Caire.
- Principaux métiers : écrivain, enseignant de musique, scénariste et dialoguiste.
- Quelques œuvres du même auteur :
  - Des Jours et des Nuits (2001)
  - La fille du Nil (1993)
  - Le livre de Saphir (1996)
  - Un bateau pour l'enfer (2005)



### Texte du manuel scolaire

La drogue tue. Chaque année, plus de 200 000 personnes dans le monde en sont victimes. Et j'ai peur pour toi, peur comme des millions de pères. Alors, je te parle pour t'avertir.

La drogue n'est un bienfait que pour les trafiquants qui s'enrichissent. Ces assassins n'en consomment jamais, pour conserver l'esprit clair et pouvoir mieux t'inoculer<sup>1</sup> leur poison. Leurs enfants, quant à eux, dorment bien au chaud, à l'abri dans des cocons éloignés de la malvie et de la désespérance.

La drogue est un faux refuge, une béquille de papier. Elle transforme la vie de ces victimes en un cauchemar sans fin. Elle enlève à l'homme ce qui lui appartient de plus sacré : sa dignité. Elle l'entraîne à tuer, à dévaster tout sur son passage, à briser les siens, pour la seule satisfaction d'une sensation éphémère<sup>2</sup> qu'il faut sans cesse, encore, toujours renouveler. A chaque prise, ton cœur, ta tête, ta mémoire, ta chair s'appauvrissent, tandis qu'inversement le pourvoyeur<sup>3</sup> s'enrichit. La drogue est un enchantement mortel que des malfrats<sup>4</sup> qui ne connaissent ni la beauté, ni la noblesse du cœur, ni la générosité et encore moins l'amour, transmettent à petites doses à de malheureux bambins à la recherche d'un bien-être illusoire<sup>4</sup>.

Je t'ai parlé pour te mettre en garde. Malgré ton jeune âge, je suis sûr que tu comprendras. Et, à travers toi, c'est à tous les enfants de la Terre que je souhaite m'adresser.

**D'après Gilbert Sinoué, *A mon fils à l'aube du troisième millénaire*, Ed. Gallimard 2000**

**Texte authentique :**

Garde ceci bien ancré dans ta tête :

La drogue n'est un bienfait que pour les assassins qui s'enrichissent. Ceux-là mêmes qui n'en consomment jamais, pour conserver l'esprit clair et pouvoir mieux t'inoculer leur poison. Leurs enfants, quant à eux, dorment bien au chaud, à l'abri ; dans des cocons éloignés des cités-ghettos et de la désespérance.

La drogue est un faux refuge, une béquille de papier. Elle transforme la vie de ces victimes en un cauchemar sans fin. Elle enlève à l'homme ce qui lui appartient de plus sacré : sa dignité. Elle l'entraîne à tuer, à dévaster tout sur son passage, à briser les siens, pour la seule satisfaction d'une sensation éphémère qu'il faut sans cesse, encore, toujours renouveler. A chaque prise, ton cœur, ta tête, ta mémoire, ta chair s'appauvrissent, tandis qu'inversement le pourvoyeur s'enrichit. La drogue est un enchantement mortel que des malfrats qui n'ont jamais connu l'espoir, ni la beauté, ni la noblesse du cœur, ni la générosité et encore moins l'amour, distillent à de malheureux bambins en mal de mirages.

La drogue tue. Chaque année, plus de 200 000 personnes dans le monde en sont victimes.

Vous serez probablement 7 milliards d'ici vingt ans. 7 milliards répartis essentiellement dans des mégalofoles qui défient l'imagination. Aujourd'hui 2,8 milliards de personnes vivent dans une ville. Chaque année, ils sont rejoints par 60 millions d'autres. En 1995, 35% de la population du globe vivaient en milieu urbain. D'ici dix ans, ce taux franchira la barre de 62%.

Des cités telles que Mexico ou Tokyo abriteront, vers 2010, 20 millions d'habitants pour la première, 29 millions pour la seconde.

Je t'imagine dans ces mégalofoles et j'ai peur pour toi. Peur comme des millions de pères. Peur comme une mère.

**D'après Gilbert Sinoué, *A mon fils à l'aube du troisième millénaire*, Ed. Gallimard 2000**

## **ANNEXE 5**





















































## ANNEXE 6

	Classe	C.E.M.	Date	Nombre de copies recueillies
Test 1	1AM2	Si-Tarik	07/05/2015	166
	1AM3	Si-Tarik	07/05/2015	
	1AM5	Si-Tarik	07/05/2015	
Test 2	1AM2	Si-Tarik	14/05/2015	89
	1AM3	Si-Tarik	14/05/2015	
	1AM5	Si-Tarik	14/05/2015	
Test 3	2AM1	Si-Tarik	04/05/2014	185
	2AM2	Si-Tarik	04/05/2014	
	2AM3	Si-Tarik	04/05/2014	
	2AM4	Si-Tarik	04/05/2014	
	2AM1	Si-Tarik	10/05/2015	
	2AM2	Si-Tarik	10/05/2015	
	2AM3	Si-Tarik	10/05/2015	
	2AM4	Si-Tarik	10/05/2015	
Test 4	2AM1	Si-Tarik	27/04/2014	74
	2AM2	Si-Tarik	27/04/2014	
	2AM3	Si-Tarik	27/04/2014	

	2AM4	Si-Tarik	27/04/2014	
Test 5	3AM1	Si-Tarik	14/05/2015	82
	3AM2	Si-Tarik	14/05/2015	
	3AM3	Si-Tarik	14/05/2015	
Test 6	3AM1	Si-Tarik	05/04/2015 10/05/2015	215
	3AM2	Si-Tarik	05/04/2015 10/05/2015	
	3AM3	Si-Tarik	05/04/2015 10/05/2015	
Test 7	4AM1	Abdelbasset	05/04/2015 10/05/2015	146
	4AM3	Abdelbasset	05/04/2015 10/05/2015	
	4AM3	Si-Tarik	05/04/2015 10/05/2015	

**Tableau 4: Cadre spatio-temporel de la passation des tests et importance de corpus par test**

## ANNEXE 7

(G.ad)					(G.or)				
C.	S.	A.N.	P.	M.	C.	S.	A.N.	P.	M.
T1/ A1- N1 (ad)	F	2003	V	19,5	T1/ A1- N1 (or)	F	2003	V	19
T1/ A2- N1 (ad)	F	2003	V	19	T1/ A2- N1 (or)	F	2003	V	19
T1/ A3- N1 (ad)	F	2003	V	18,5	T1/ A3- N1 (or)	G	2003	V	18,5
T1/ A4- N1 (ad)	F	2003	E	18,5	T1/ A4- N1 (or)	F	2003	E	18,5
T1/ A5- N1 (ad)	F	2003	V	17,5	T1/ A5- N1 (or)	F	2003	V	18
T1/ A6- N1 (ad)	F	2003	V	17,5	T1/ A6- N1 (or)	F	2004	E	18
T1/ A7- N1 (ad)	F	2003	V	17,5	T1/ A7- N1 (or)	F	2004	V	17,5
T1/ A8- N1 (ad)	G	2004	V	17,5	T1/ A8- N1 (or)	G	2003	V	17
T1/ A9- N1 (ad)	G	2004	V	17	T1/ A9- N1 (or)	G	2004	V	16

T1/ A10- N1 (ad)	F	2003	V	16	T1/ A10- N1 (or)	F	2003	V	16
T1/ A2- N2 (ad)	G	2003	V	15,5	T1/ A1- N2 (or)	G	2003	V	15,5
T1/ A3- N2 (ad)	F	2004	E	15,5	T1/ A2- N2 (or)	F	2002	V	15
T1/ A4- N2 (ad)	G	2003	E	15	T1/ A3- N2 (or)	G	2003	E	15
T1/ A5- N2 (ad)	F	2003	V	15	T1/ A4- N2 (or)	F	2003	V	15
T1/ A6- N2 (ad)	F	2003	V	15	T1/ A5- N2 (or)	F	2003	V	14,5
T1/ A7- N2 (ad)	G	2002	V	14	T1/ A6- N2 (or)	G	2003	V	14,5
T1/ A1- N3 (ad)	F	2003	V	13,5	T1/ A1- N3 (or)	F	2003	E	13,5
T1/ A2- N3 (ad)	F	2001	V	13,5	T1/ A2- N3 (or)	F	2003	E	13
T1/ A3- N3 (ad)	G	2003	V	13	T1/ A3- N3 (or)	G	2003	V	13
T1/ A4- N3 (ad)	G	2004	V	13	T1/ A4- N3 (or)	F	2004	V	13
T1/ A5- N3 (ad)	F	2003	E	12,5	T1/ A5- N3 (or)	F	2002	E	13



T1/ A6- N3 (ad)	F	2004	V	12,5
T1/ A7- N3 (ad)	G	2003	V	12,5
T1/ A8- N3 (ad)	F	2003	E	12,5
T1/ A9- N3 (ad)	G	2004	V	12
T1/ A10- N3 (ad)	G	2001	E	11
T1/ A11- N3 (ad)	F	2003	V	10
T1/ A12- N3 (ad)	G	2002	V	10
T1/ A1- N4 (ad)	G	2001	V	09,5
T1/ A2- N4 (ad)	G	2001	V	09,5
T1/ A3- N4 (ad)	G	2000	E	08
T1/ A4- N4 (ad)	G	2002	V	08
T1/ A5- N4 (ad)	G	2002	E	08

T1/ A6- N3 (or)	F	2003	V	12,5
T1/ A7- N3 (or)	G	2003	E	12,5
T1/ A8- N3 (or)	F	2002	V	12
T1/ A9- N3 (or)	F	2002	V	11
T1/ A10- N3 (or)	G	2003	V	10,5
T1/ A11- N3 (or)	F	2002	V	10
T1/ A12- N3 (or)	F	2002	E	10
T1/ A1- N4 (or)	G	2002	V	09,5
T1/ A2- N4 (or)	G	2003	E	09
T1/ A3- N4 (or)	G	2000	E	09
T1/ A4- N4 (or)	G	2000	V	08,5
T1/ A5- N4 (or)	G	2001	E	08

T1/ A6- N4 (ad)	G	2002	E	07,5		T1/ A6- N4 (or)	G	2003	E	07
T1/ A7- N4 (ad)	G	1999	V	07,5		T1/ A7- N4 (or)	G	2003	V	07
T1/ A8- N4 (ad)	G	2001	E	07		T1/ A8- N4 (or)	G	2000	V	06,5

**Tableau 5: Répartition en groupes et formation des sous-groupes/ Test 1**

G.(ad)					G.(or)				
C.	S.	A.N.	P.	M.	C.	S.	A.N.	P.	M.
T2/ A1- N1 (ad)	F	2003	V	19,5	T2/ A1- N1 (or)	F	2003	V	19,5
T2/ A2- N1 (ad)	F	2003	V	19,5	T2/ A2- N1 (or)	F	2003	V	19,5
T2/ A3- N1 (ad)	G	2003	V	19,5	T2/ A3- N1 (or)	G	2003	V	19
T2/ A4- N1 (ad)	F	2003	E	18,5	T2/ A4- N1 (or)	F	2003	E	19
T2/ A5- N1 (ad)	F	2003	V	18,5	T2/ A5- N1 (or)	F	2003	V	18

T2/ A6- N1 (ad)	F	2003	V	17,5
T2/ A7- N1 (ad)	G	2004	V	17,5
T2/ A1- N2 (ad)	F	2003	V	16,5
T2/ A2- N2 (ad)	F	2004	V	16
T2/ A3- N2 (ad)	G	2004	V	15,5
T2/ A4- N2 (ad)	G	2003	V	15
T2/ A5- N2 (ad)	G	2003	E	15
T2/ A6- N2 (ad)	F	2003	V	14,5
T2/ A7- N2 (ad)	F	2004	E	14,5
T2/ A8- N2 (ad)	G	2003	E	14
T2/ A1- N3 (ad)	F	2003	V	13,5
T2/ A2- N3 (ad)	G	2003	V	13,5

T2/ A6- N1 (or)	F	2003	V	18
T2/ A7- N1 (or)	F	2004	E	17
T2/ A1- N2 (or)	F	2003	V	16,5
T2/ A2- N2 (or)	G	2004	V	16
T2/ A3- N2 (or)	F	2003	V	16
T2/ A4- N2 (or)	G	2003	V	15,5
T2/ A5- N2 (or)	G	2003	E	15,5
T2/ A6- N2 (or)	F	2003	V	14,5
T2/ A7- N2 (or)	F	2003	V	14
T2/ A8- N2 (or)	G	2002	V	14
T2/ A1- N3 (or)	F	2003	V	13,5
T2/ A2- N3 (or)	G	2003	V	13,5

T2/ A3- N3 (ad)	F	2003	V	13
T2/ A4- N3 (ad)	F	2003	E	13
T2/ A5- N3 (ad)	F	2002	E	12,5
T2/ A6- N3 (ad)	F	2003	V	12
T2/ A7- N3 (ad)	G	2001	E	12
T2/ A8- N3 (ad)	F	2003	V	11,5
T2/ A9- N3 (ad)	F	2002	V	11
T2/ A10- N3 (ad)	G	2002	E	11
T2/ A11- N3 (ad)	F	2002	E	11
T2/ A12- N3 (ad)	G	2003	V	11
T2/ A13- N3 (ad)	G	2003	V	10,5
T2/ A14- N3 (ad)	G	2003	V	10

T2/ A3- N3 (or)	F	2002	V	13,5
T2/ A4- N3 (or)	F	2003	V	13
T2/ A5- N3 (or)	F	2003	V	12
T2/ A6- N3 (or)	F	2004	V	12
T2/ A7- N3 (or)	G	2003	V	11,5
T2/ A8- N3 (or)	F	2001	V	11,5
T2/ A9- N3 (or)	F	2003	E	11
T2/ A10- N3 (or)	G	2002	E	11
T2/ A11- N3 (or)	F	2003	E	11
T2/ A12- N3 (or)	G	2004	V	10,5
T2/ A13- N3 (or)	G	2003	V	10,5
T2/ A14- N3 (or)	G	2002	V	10

T2/ A15- N3 (ad)	F	2001	V	10
T2/ A16- N3 (ad)	G	2000	V	10
T2/ A1- N4 (ad)	F	2003	V	09,5
T2/ A2- N4 (ad)	G	2003	E	09,5
T2/ A3- N4 (ad)	G	2002	V	09
T2/ A4- N4 (ad)	G	2003	V	08,5
T2/ A5- N4 (ad)	G	2002	V	08,5
T2/ A6- N4 (ad)	G	2000	E	08
T2/ A7- N4 (ad)	G	2002	E	08
T2/ A8- N4 (ad)	G	2000	V	08
T2/ A9- N4 (ad)	G	2002	E	07
T2/ A10- N4 (ad)	G	2002	E	07

T2/ A15- N3 (or)	F	2003	E	10
T2/ A16- N3 (or)	G	2003	E	10
T2/ A1- N4 (or)	F	2002	E	09,5
T2/ A2- N4 (or)	G	2001	E	09,5
T2/ A3- N4 (or)	G	2001	V	08,5
T2/ A4- N4 (or)	F	2004	V	08,5
T2/ A5- N4 (or)	G	2002	E	08
T2/ A6- N4 (or)	G	2000	E	08
T2/ A7- N4 (or)	G	2000	V	08
T2/ A8- N4 (or)	G	2003	V	07,5
T2/ A9- N4 (or)	G	2002	E	07
T2/ A10- N4 (or)	G	2002	E	07

T2/ A11- N4 (ad)	G	2001	V	07	T2/ A11- N4 (or)	G	2000	V	07
T2/ A12- N4 (ad)	G	2002	E	07	T2/ A12- N4 (or)	G	1999	V	06,5

*Tableau 6: Répartition en groupes et formation des sous-groupes/ Test 2*

G.(ad)						G.(or)				
C.	S.	A.N.	P.	M.		C.	S.	A.N.	P.	M.
T3/ A1- N1 (ad)	F	2001	V	19,66		T3/ A1- N1 (or)	F	2001	V	19,83
T3/ A2- N1 (ad)	F	2001	V	19,66		T3/ A2- N1 (or)	F	2001	E	18,83
T3/ A3- N1 (ad)	F	2002	V	19,66		T3/ A3- N1 (or)	F	2001	V	18,83
T3/ A4- N1 (ad)	F	2001	V	18,66		T3/ A4- N1 (or)	F	2001	V	18,42
T3/ A5- N1 (ad)	F	2002	V	18,66		T3/ A5- N1 (or)	F	2001	V	18,4
T3/ A6- N1 (ad)	F	2001	E	18,5		T3/ A6- N1 (or)	G	2001	V	17,42
T3/ A7- N1 (ad)	F	2001	E	17,16		T3/ A7- N1 (or)	F	2001	V	17,33

T3/ A1- N2 (ad)	F	2001	V	17,08		T3/ A1- N2 (or)	G	2001	V	15,75
T3/ A2- N2 (ad)	F	2002	E	16		T3/ A2- N2 (or)	F	2001	E	15,75
T3/ A3- N2 (ad)	F	2001	E	15,83		T3/ A3- N2 (or)	F	2001	V	14,5
T3/ A1- N3 (ad)	F	2001	E	12,92		T3/ A1- N3 (or)	F	2001	E	12,16
T3/ A2- N3 (ad)	G	2002	V	12,33		T3/ A2- N3 (or)	F	2001	V	12,25
T3/ A3- N3 (ad)	G	1998	E	12		T3/ A3- N3 (or)	G	2001	E	10,16
T3/ A4- N3 (ad)	F	2000	E	11,83		T3/ A4- N3 (or)	F	2001	E	10,83
T3/ A5- N3 (ad)	G	2000	E	11,66		T3/ A5- N3 (or)	F	2001	V	11,41
T3/ A6- N3 (ad)	F	1999	E	11,42		T3/ A6- N3 (or)	F	1999	V	10,92
T3/ A7- N3 (ad)	F	2001	V	10,16		T3/ A7- N3 (or)	F	2001	V	11
T3/ A1- N4 (ad)	G	2001	V	09,75		T3/ A1- N4 (or)	F	2002	V	09
T3/ A2- N4 (ad)	G	2001	V	08,66		T3/ A2- N4 (or)	F	2000	V	08,5

T3/ A3- N4 (ad)	F	2001	E	08,50		T3/ A3- N4 (or)	F	2001	E	08,42
T3/ A4- N4 (ad)	F	1998	E	08		T3/ A4- N4 (or)	G	2000	E	08,33
T3/ A5- N4 (ad)	G	2001	E	07,50		T3/ A5- N4 (or)	G	1999	V	08
T3/ A6- N4 (ad)	F	2000	E	07,83		T3/ A6- N4 (or)	F	2001	E	07,66
T3/ A7- N4 (ad)	F	2000	E	07		T3/ A7- N4 (or)	F	2001	E	07,58
T3/ A8- N4 (ad)	F	1999	V	07,08		T3/ A8- N4 (or)	G	1998	V	07,50
T3/ A9- N4 (ad)	F	2000	V	07,50		T3/ A9- N4 (or)	F	2000	V	07,42
T3/ A10- N4 (ad)	F	1999	E	07,33		T3/ A10- N4 (or)	F	1999	V	07,33
T3/ A11- N4 (ad)	G	2001	E	07,08		T3/ A11- N4 (or)	G	2001	E	05,83

*Tableau 7: Répartition en groupes et formation des sous-groupes/ Test 3*



G.ad				
C.	S.	A.N.	P.	M.
T'3/ A1- N1 (ad)	F	2002	V	19,86
T'3/ A2- N1 (ad)	F	2002	V	19,86
T'3/ A3- N1 (ad)	F	2002	E	19
T'3/ A4- N1 (ad)	F	2002	V	18
T'3/ A5- N1 (ad)	F	2002	V	17,5
T'3/ A6- N1 (ad)	F	2002	V	17,5
T'3/ A7- N1 (ad)	F	2002	V	17
T'3/ A1- N2 (ad)	F	2003	V	15
T'3/ A2- N2 (ad)	F	2002	V	14,5
T'3/ A3- N2 (ad)	F	2002	E	14

G.or				
C.	S.	A.N.	P.	M.
T'3/ A1- N1 (or)	F	2002	V	18,93
T'3/ A2- N1 (or)	F	2002	V	19,5
T'3/ A3- N1 (or)	F	2002	E	18
T'3/ A4- N1 (or)	F	2002	V	16,5
T'3/ A5- N1 (or)	F	2002	V	16
T'3/ A6- N1 (or)	F	2002	V	17
T'3/ A7- N1 (or)	F	2002	V	15
T'3/ A1- N2 (or)	F	2002	E	15,46
T'3/ A2- N2 (or)	F	2002	V	14,5
T'3/ A3- N2 (or)	F	2002	E	14,5

T'3/ A4- N2 (ad)	G	2002	E	14
T'3/ A5- N2 (ad)	F	2002	V	14
T'3/ A1- N3 (ad)	F	2003	V	13,5
T'3/ A2- N3 (ad)	F	2002	E	13
T'3/ A3- N3 (ad)	F	2000	V	13
T'3/ A4- N3 (ad)	F	2002	V	13
T'3/ A5- N3 (ad)	F	2002	E	12,73
T'3/ A6- N3 (ad)	G	2002	V	13
T'3/ A1- N4 (ad)	F	2001	V	09,5
T'3/ A2- N4 (ad)	G	2002	E	09,5
T'3/ A3- N4 (ad)	F	2002	V	09,5
T'3/ A4- N4 (ad)	G	2002	V	08

T'3/ A4- N2 (or)	F	2002	E	14
T'3/ A5- N2 (or)	F	2002	E	14
T'3/ A1- N3 (or)	F	2002	V	13,5
T'3/ A2- N3 (or)	F	2002	E	13
T'3/ A3- N3 (or)	F	2002	V	13,5
T'3/ A4- N3 (or)	F	2002	V	13,5
T'3/ A5- N3 (or)	F	2002	E	13
T'3/ A6- N3 (or)	G	2002	V	12,5
T'3/ A1- N4 (or)	G	2002	V	09,5
T'3/ A2- N4 (or)	G	2002	E	09
T'3/ A3- N4 (or)	F	2002	E	09
T'3/ A4- N4 (or)	G	2002	E	09

T'3/ A5- N4 (ad)	F	2001	V	08,5	T'3/ A5- N4 (or)	G	2000	V	08
------------------	---	------	---	------	------------------	---	------	---	----

*Tableau 8: Répartition en groupes et formation des sous-groupes/ Test 3'*

G.(ad)					G.(or)				
C.	S.	A.N.	P.	M.	C.	S.	A.N.	P.	M.
T4/ A1- N1 (ad)	F	2001	V	18,83	T4/ A1- N1 (or)	F	2002	V	19,66
T4/ A2- N1 (ad)	F	2001	E	18,83	T4/ A2- N1 (or)	F	2001	V	19,66
T4/ A3- N1 (ad)	F	2001	V	18,42	T4/ A3- N1 (or)	F	2001	V	19,5
T4/ A4- N1 (ad)	F	2001	V	18,4	T4/ A4- N1 (or)	F	2001	V	18,66
T4/ A5- N1 (ad)	G	2001	E	18,33	T4/ A5- N1 (or)	F	2002	V	18,66
T4/ A6- N1 (ad)	G	2001	V	17,66	T4/ A6- N1 (or)	G	2001	V	17,5
T4/ A7- N1 (ad)	F	2001	V	17,5	T4/ A7- N1 (or)	F	2001	V	18,33
T4/ A8- N1 (ad)	F	2002	V	17,16	T4/ A8- N1 (or)	F	2002	V	18,38

T4/ A1- N2 (ad)	F	2002	E	16
T4/ A2- N2 (ad)	F	2001	E	15,83
T4/ A3- N2 (ad)	G	2002	V	15,66
T4/ A1- N3 (ad)	F	2001	E	12,92
T4/ A2- N3 (ad)	F	1999	E	11,42
T4/ A3- N3 (ad)	F	1999	V	10,92
T4/ A4- N3 (ad)	G	2001	E	10,16
T4/ A1- N4 (ad)	G	2000	E	08,33
T4/ A2- N4 (ad)	F	2001	E	08,66
T4/ A3- N4 (ad)	F	2001	E	09,33
T4/ A4- N4 (ad)	F	2001	E	07,58
T4/ A5- N4 (ad)	G	2001	V	08,16

T4/ A1- N2 (or)	F	2002	V	16,66
T4/ A2- N2 (or)	F	2001	E	15,66
T4/ A3- N2 (or)	G	2001	V	15,92
T4/ A1- N3 (or)	G	2000	E	13,66
T4/ A2- N3 (or)	F	1999	E	11
T4/ A3- N3 (or)	F	1999	E	10
T4/ A4- N3 (or)	G	2000	E	10,52
T4/ A1- N4 (or)	G	2001	V	09,75
T4/ A2- N4 (or)	F	2001	V	08,66
T4/ A3- N4 (or)	F	2001	E	08,5
T4/ A4- N4 (or)	F	2000	E	07,83
T4/ A5- N4 (or)	G	2001	E	07,5

T4/ A6- N4 (ad)	F	2001	E	08,42
T4/ A7- N4 (ad)	F	1999	V	07,33
T4/ A8- N4 (ad)	F	2000	V	07,42
T4/ A9- N4 (ad)	G	1999	E	5,83
T4/ A10- N4 (ad)	F	2001	E	06,66

T4/ A6- N4 (or)	F	2000	E	07
T4/ A7- N4 (or)	F	1999	V	07,08
T4/ A8- N4 (or)	F	2000	V	07,5
T4/ A9- N4 (or)	G	1999	E	06,08
T4/ A10- N4 (or)	G	2001	E	5,83

**Tableau 9: Répartition en groupes et formation des sous-groupes/ Test 4**

Groupe de l'adapté				
C.	S.	A.N.	P.	M.
T5/ A1- N1 (ad)	F	2001	V	18
T5/ A2- N1 (ad)	F	2001	E	17,5
T5/ A3- N1 (ad)	G	2001	V	17,5

Groupe de l'original				
C.	S.	A.N.	P.	M.
T5/ A1- N1 (or)	F	2001	E	18
T5/ A2- N1 (or)	F	2001	E	17,5
T5/ A3- N1 (or)	G	2001	E	18

T5/ A1- N2 (ad)	G	2001	V	16,5
T5/ A2- N2 (ad)	F	2001	V	16,5
T5/ A3- N2 (ad)	F	2001	V	16
T5/ A4- N2 (ad)	F	2001	V	16
T5/ A5- N2 (ad)	F	2002	E	14,5
T5/ A6- N2 (ad)	F	2001	E	14,5
T5/ A7- N2 (ad)	G	2001	E	13,5
T5/ A1- N3 (ad)	G	2002	V	12,5
T5/ A2- N3 (ad)	G	2001	E	12
T5/ A3- N3 (ad)	F	2001	V	12
T5/ A4- N3 (ad)	G	2000	E	11
T5/ A5- N3 (ad)	F	2001	V	11,5

T5/ A1- N2 (or)	F	2001	V	15,5
T5/ A2- N2 (or)	F	2002	V	15,5
T5/ A3- N2 (or)	F	2002	V	15
T5/ A4- N2 (or)	F	2001	V	15,5
T5/ A5- N2 (or)	F	2001	E	15,5
T5/ A6- N2 (or)	F	2001	E	15
T5/ A7- N2 (or)	G	2001	V	14
T5/ A1- N3 (or)	F	2001	V	13
T5/ A2- N3 (or)	G	2001	V	12,5
T5/ A3- N3 (or)	F	2001	V	12
T5/ A4- N3 (or)	F	2000	V	12
T5/ A5- N3 (or)	G	2001	V	11,5

T5/ A6- N3 (ad)	F	2001	E	11
T5/ A7- N3 (ad)	F	1999	E	11
T5/ A8- N3 (ad)	F	1999	E	11,5
T5/ A9- N3 (ad)	F	2001	V	10
T5/ A10- N3 (ad)	F	1999	V	10
T5/ A11- N3 (ad)	G	2000	E	10
T5/ A1- N4 (ad)	F	2000	E	09,5
T5/ A2- N4 (ad)	G	2001	V	09
T5/ A3- N4 (ad)	F	2000	V	09
T5/ A4- N4 (ad)	G	1998	E	09
T5/ A5- N4 (ad)	F	2001	E	09
T5/ A6- N4 (ad)	F	2002	V	09

T5/ A6- N3 (or)	F	2001	E	11
T5/ A7- N3 (or)	G	1998	V	10,5
T5/ A8- N3 (or)	F	1999	E	10
T5/ A9- N3 (or)	F	2001	V	10,5
T5/ A10- N3 (or)	G	1999	V	10
T5/ A11- N3 (or)	F	2001	E	10
T5/ A1- N4 (or)	F	1998	E	09,5
T5/ A2- N4 (or)	G	2002	V	09,5
T5/ A3- N4 (or)	G	1998	V	09,5
T5/ A4- N4 (or)	F	1998	V	09,5
T5/ A5- N4 (or)	F	2001	E	09
T5/ A6- N4 (or)	F	2002	V	09

T5/ A7- N4 (ad)	F	2001	E	08,5
T5/ A8- N4 (ad)	F	2000	E	08
T5/ A9- N4 (ad)	G	1999	E	08
T5/ A10- N4 (ad)	F	2001	E	07,5
T5/ A11- N4 (ad)	F	2001	E	07
T5/ A12- N4 (ad)	G	1999	E	06

T5/ A7- N4 (or)	F	2001	E	08
T5/ A8- N4 (or)	F	2001	E	08
T5/ A9- N4 (or)	G	1999	E	07
T5/ A10- N4 (or)	F	2000	E	07
T5/ A11- N4 (or)	G	2001	V	06,5
T5/ A12- N4 (or)	G	1999	E	06

**Tableau 10: Répartition en groupes et formation des sous-groupes/ Test 5**

G.(ad-or)				
C.	S.	A.N.	P.	M.
T6/ A1- N1 (ad-or)	F	2002	V	19,5
T6/ A2- N1 (ad-or)	F	2001	V	19

G.(or-ad)				
C.	S.	A.N.	P.	M.
T6/ A1- N1 (or-ad)	F	2001	V	19,5
T6/ A2- N1 (or-ad)	F	2001	V	19,5



T6/ A3- N1 (ad-or)	F	2001	V	18
T6/ A4- N1 (ad-or)	F	2002	V	17,5
T6/ A5- N1 (ad-or)	F	2002	V	17,5
T6/ A1- N2 (ad-or)	F	2001	V	16,5
T6/ A2- N2 (ad-or)	F	2002	E	14,5
T6/ A3- N2 (ad-or)	F	2001	E	14,5

T6/ A3- N1 (or-ad)	F	2001	V	19,5
T6/ A4- N1 (or-ad)	G	2001	E	18
T6/ A5- N1 (or-ad)	F	2001	E	18
T6/ A6- N1 (or-ad)	F	2001	V	18
T6/ A7- N1 (or-ad)	F	2001	V	17,5
T6/ A8- N1 (or-ad)	G	2001	V	17,5
T6/ A9- N1 (or-ad)	F	2001	E	17,5
T6/ A10- N1 (or-ad)	F	2001	E	17,5
T6/ A11- N1 (or-ad)	F	2002	V	17
T6/ A1- N2 (or-ad)	G	2001	V	16,5
T6/ A2- N2 (or-ad)	F	2001	V	16
T6/ A3- N2 (or-ad)	F	2001	V	16

T6/ A1- N3 (ad-or)	F	2001	V	12
T6/ A2- N3 (ad-or)	G	2000	E	12
T6/ A3- N3 (ad-or)	F	1999	E	11,5
T6/ A4- N3 (ad-or)	F	2001	E	11

T6/ A4- N2 (or-ad)	F	2001	V	15,5
T6/ A5- N2 (or-ad)	F	2002	V	15,5
T6/ A6- N2 (or-ad)	F	2001	V	15,5
T6/ A7- N2 (or-ad)	F	2001	E	15,5
T6/ A8- N2 (or-ad)	F	2002	V	15
T6/ A9- N2 (or-ad)	F	2001	E	15
T6/ A10- N2 (or-ad)	G	2001	V	14
T6/ A11- N2 (or-ad)	G	2001	E	13,5
T6/ A1- N3 (or-ad)	F	2001	V	13,5
T6/ A2- N3 (or-ad)	F	2001	V	13
T6/ A3- N3 (or-ad)	F	2001	E	13
T6/ A4- N3 (or-ad)	G	2001	V	12,5

T6/ A5- N3 (ad-or)	F	2001	V	10,5
T6/ A6- N3 (ad-or)	F	1998	E	10
T6/ A7- N3 (ad-or)	F	1999	V	10

T6/ A5- N3 (or-ad)	G	2002	V	12,5
T6/ A6- N3 (or-ad)	G	2001	E	12,5
T6/ A7- N3 (or-ad)	F	2000	V	12
T6/ A8- N3 (or-ad)	F	2001	V	12
T6/ A9- N3 (or-ad)	G	2001	E	12
T6/ A10- N3 (or-ad)	G	2001	V	11,5
T6/ A11- N3 (or-ad)	F	2001	V	11,5
T6/ A12- N3 (or-ad)	G	2000	E	11
T6/ A13- N3 (or-ad)	F	2001	E	11
T6/ A14- N3 (or-ad)	G	2000	E	11
T6/ A15- N3 (or-ad)	F	1999	E	11
T6/ A16- N3 (or-ad)	G	1998	V	10,5

T6/ A1- N4 (ad-or)	G	2001	E	08,5
T6/ A2- N4 (ad-or)	G	2001	V	08
T6/ A3- N4 (ad-or)	F	2001	E	07
T6/ A4- N4 (ad-or)	G	2001	E	07
T6/ A5- N4 (ad-or)	G	1999	E	07
T6/ A6- N4 (ad-or)	F	2001	V	07
T6/ A7- N4 (ad-or)	F	2000	V	07

T6/ A17- N3 (or-ad)	F	1999	E	10
T6/ A18- N3 (or-ad)	F	2001	V	10
T6/ A19- N3 (or-ad)	G	1999	V	10
T6/ A20- N3 (or-ad)	F	2001	E	10
T6/ A21- N3 (or-ad)	G	2000	E	10
T6/ A1- N4 (or-ad)	G	2000	E	09,5
T6/ A2- N4 (or-ad)	F	2000	E	09,5
T6/ A3- N4 (or-ad)	F	1998	E	09,5
T6/ A4- N4 (or-ad)	G	2002	V	09,5
T6/ A5- N4 (or-ad)	G	1998	V	09,5
T6/ A6- N4 (or-ad)	F	2001	V	09
T6/ A7- N4 (or-ad)	F	2000	V	09

T6/ A8- N4 (ad-or)	G	2000	V	07
T6/ A9- N4 (ad-or)	G	2000	E	07
T6/ A10- N4 (ad-or)	F	2000	V	06
T6/ A11 N4 (ad-or)	G	1999	E	06
T6/ A12- N4 (ad-or)	F	2000	E	06
T6/ A13- N4 (ad-or)	F	1999	V	06
T6/ A14- N4 (ad-or)	F	2000	V	06
T6/ A15- N4 (ad-or)	G	2001	E	05,5
T6/ A16- N4 (ad-or)	G	2000	E	05,5
T6/ A17- N4 (ad-or)	F	1999	V	05
T6/ A18- N4 (ad-or)	G	2001	E	05

T6/ A8- N4 (or-ad)	G	1998	E	09
T6/ A9- N4 (or-ad)	F	2001	E	09
T6/ A10- N4 (or-ad)	F	2002	V	09
T6/ A11- N4 (or-ad)	F	2001	E	09
T6/ A12- N4 (or-ad)	F	2002	V	09
T6/ A13- N4 (or-ad)	F	2001	V	09
T6/ A14- N4 (or-ad)	F	2001	E	08,5
T6/ A15- N4 (or-ad)	F	2001	E	08
T6/ A16- N4 (or-ad)	F	2001	E	08
T6/ A17- N4 (or-ad)	G	1999	E	08
T6/ A18- N4 (or-ad)	G	1999	V	08
T6/ A19- N4 (or-ad)	F	2001	E	07,5

					T6/ A20- N4 (or-ad)	F	2000	E	07
					T6/ A21- N4 (or-ad)	G	2001	V	06,5
					T6/ A22- N4 (or-ad)	F	2001	E	06,5
					T6/ A23- N4 (or-ad)	G	2001	V	06,5
					T6/ A24- N4 (or-ad)	G	1999	E	06
					T6/ A25- N4 (or-ad)	G	1999	E	06

*Tableau 11: Répartition en groupes et formation des sous-groupes/ Test 6 (Comparaison de type 1)*

.(ad-or)					G.(or-ad)				
C.	S.	A.N.	P.	M.	C.	S.	A.N.	P.	M.
T7/ A1- N1 (ad-or)	G	2001	V	19,5	T7/ A1- N1 (or-ad)	F	2000	V	19,5
T7/ A2- N1 (ad-or)	F	2000	V	18,5	T7/ A2- N1 (or-ad)	F	2000	E	19,5

T7/ A3- N1 (ad-or)	F	2000	V	18
T7/ A4- N1 (ad-or)	G	2000	V	18
T7/ A5- N1 (ad-or)	F	2000	V	18
T7/ A1- N2 (ad-or)	F	2001	V	16,5
T7/ A2- N2 (ad-or)	F	2000	V	16,5
T7/ A3- N2 (ad-or)	G	2000	V	16
T7/ A4- N2 (ad-or)	F	2000	V	15,5
T7/ A5- N2 (ad-or)	F	2001	V	15,5
T7/ A6- N2 (ad-or)	G	2000	V	15
T7/ A7 N2 (ad-or)	G	2000	V	14,5
T7/ A8 N2 (ad-or)	G	2000	V	14
T7/ A9- N2 (ad-or)	F	2000	E	14

T7/ A3- N1 (or-ad)	G	2000	V	17
T7/ A1- N2 (or-ad)	G	2000	V	16
T7/ A2- N2 (or-ad)	F	2000	V	14

T7/ A1- N3 (ad-or)	G	2000	V	13,5
T7/ A2- N3 (ad-or)	F	2000	V	13,5
T7/ A3- N3 (ad-or)	F	1998	V	13
T7/ A4- N3 (ad-or)	F	1999	V	13
T7/ A5- N3 (ad-or)	G	2000	V	13
T7/ A6- N3 (ad-or)	F	2000	V	11,5
T7/ A7- N3 (ad-or)	G	2000	E	11,5
T7/ A8- N3 (ad-or)	G	2001	V	11
T7/ A9- N3 (ad-or)	F	2000	E	11
T7/ A10- N3 (ad-or)	F	2000	V	10
T7/ A11- N3 (ad-or)	G	1999	E	10
T7/ A12- N3 (ad-or)	F	2000	V	10

T7/ A1- N3 (or-ad)	F	2000	E	13,5
T7/ A2- N3 (or-ad)	F	2000	E	11
T7/ A3- N3 (or-ad)	G	2000	V	11



T7/ A1- N4 (ad-or)	G	2000	E	09	T7/ A1- N4 (or-ad)	G	2000	V	09
T7/ A2- N4 (ad-or)	F	1999	V	09	T7/ A2- N4 (or-ad)	F	2000	E	09
T7/ A3- N4 (ad-or)	G	2000	E	08	T7/ A3- N4 (or-ad)	F	2000	E	09
T7/ A4- N4 (ad-or)	F	1999	V	07	T7/ A4- N4 (or-ad)	F	2000	E	08
T7/ A5- N4 (ad-or)	G	1997	E	05	T7/ A5- N4 (or-ad)	F	2000	E	08
T7/ A6- N4 (ad-or)	G	1998	E	04	T7/ A6- N4 (or-ad)	F	2000	E	07
					T7/ A7- N4 (or-ad)	F	1998	V	07
					T7/ A8- N4 (or-ad)	G	1998	E	05

*Tableau 12: Répartition en groupes et formation des sous-groupes/ Test 7 (Comparaison de type 1)*

C.
T'7/A1 (ad-or)
T'7/A2 (ad-or)
T'7/A3 (ad-or)
T'7/A4 (ad-or)
T'7/A5 (ad-or)
T'7/A6 (ad-or)
T'7/A7 (ad-or)
T'7/A8 (ad-or)
T'7/A9 (ad-or)
T'7/A10 (ad-or)
T'7/A11 (ad-or)
T'7/A12 (ad-or)
T'7/A13 (ad-or)
T'7/A14 (ad-or)
T'7/A15 (ad-or)
T'7/A16 (ad-or)
T'7/A17 (ad-or)
T'7/A18 (ad-or)
T'7/A19 (ad-or)

**Tableau 13: Répartition en groupes et formation  
des sous-groupes/ Test 7' (Comparaison de type 1)**

## ANNEXE 8

<p><b>Extrait authentique</b> de « <i>Mémoires d'une jeune fille rangée.</i> », Simone de Beauvoir.</p>	<p><b>Extrait adapté</b> de « <i>Mémoires d'une jeune fille rangée.</i> », Simone de Beauvoir.</p>
<p>Je suis née à quatre heures du matin, le 9 janvier 1908, dans une chambre aux meubles laqués de blanc, qui donnait sur le boulevard Raspail. Sur les photos de famille prises l'été suivant, on voit de jeunes dames en robes longues, aux chapeaux empanachés de plumes d'autruche, des messieurs coiffés de canotiers et de panamas qui sourient à un bébé : ce sont mes parents, mon grand-père, des oncles, des tantes, et c'est moi. Mon père avait trente ans, ma mère vingt et un, et j'étais leur premier enfant. je tourne une page de l'album ; maman tient dans ses bras un bébé qui n'est pas moi ; je porte une jupe plissée, un béret, j'ai deux ans et demi, et ma sœur vient de naître. J'en fus, paraît-il, jalouse, mais pendant peu de temps. Aussi loin que je me souviens, j'étais fière d'être l'aînée : la première. Déguisée en chaperon rouge, portant dans mon panier galette et pot de beurre, je me sentais plus intéressante qu'un nourrisson cloué dans son berceau. J'avais une petite sœur : ce poupon ne m'avait pas.</p>	<p style="background-color: #00FF00; display: inline-block; padding: 2px;"><b>Souvenirs d'enfance</b></p> <p>Je suis née à quatre heures du matin, le 9 janvier 1908, dans une chambre qui donnait sur le boulevard Raspail.</p> <p>Sur les photos de famille prises l'été suivant, on voit de jeunes dames en robes longues, des messieurs coiffés de canotiers qui sourient à un bébé : ce sont mes parents, mon grand-père, des oncles, des tantes, et c'est moi. Mon père avait trente ans, ma mère vingt et un, et j'étais leur premier enfant.</p> <p>Je tourne une page de l'album ; maman tient dans ses bras un bébé qui n'est pas moi ; je porte une jupe plissée, un béret, j'ai deux ans et demi, et ma sœur vient de naître. Aussi loin que je me souviens, j'étais fière d'être l'aînée : la première. Déguisée en chaperon rouge, portant dans mon panier galette et pot de beurre, je me sentais plus intéressante qu'un nourrisson cloué dans son berceau. J'avais une petite sœur (...).</p>

**Tableau 14: Localisation des adaptations dans l'extrait de « *Mémoires d'une jeune fille rangée* »**

<p><b>Extrait authentique</b> de « <i>Le Petit prince</i> », Antoine De St Exupéry.</p>	<p><b>Extrait adapté</b> de « <i>Le Petit prince</i> », Antoine De St Exupéry.</p>
<p>« - Tu viens donc d'une autre planète ? » P 14</p> <p>« J'avais ainsi appris une seconde chose très importante : C'est que sa planète d'origine était à peine plus grande qu'une maison ! » P16</p> <p>« - Si quelqu'un aime une fleur qui n'existe qu'à un exemplaire dans les millions et les millions d'étoiles, ça suffit pour qu'il soit heureux quand il les regarde. Il se dit : « Ma fleur est là quelque part... » P32</p> <p>« Ainsi l'avait-elle bien <b>tourmenté</b> par sa vanité un peu ombrageuse. » P35</p> <p>« Je n'aurais jamais dû m'enfuir ! J'aurais dû deviner sa tendresse derrière ses pauvres ruses. Les fleurs sont si contradictoires ! » P38</p> <p>« J'ai des difficultés avec une fleur, dit le petit prince. » P73</p> <p>« Mais il arriva que le petit prince, ayant longtemps marché à travers les sables, les rocs et les neiges, découvrit enfin une route. Et les routes vont toutes chez les hommes.</p>	<p><b>Le Petit Prince et le Renard</b></p> <p>Il vivait sur une planète à peine plus grande qu'une maison. Il l'a quittée à cause d'une rose qui se disait unique au monde. Il aimait cette fleur mais elle le faisait souffrir.</p> <p>Tombé sur notre Terre, il regardait les étoiles en pensant : « Ma fleur est là, quelque part... ». Il découvrit alors <b>un champ</b> de roses et dit « Je me croyais riche d'une fleur unique, et je ne possède qu'une <b>fleur</b> ordinaire... ». Couché dans l'herbe, <b>triste</b>, <b>il se mit à pleurer</b>.</p>

Bonjour, dit-il.

C'était un jardin fleuri de roses.

Bonjour, dirent les roses.

Le petit prince les regarda. Elles ressemblaient toutes à sa fleur.

Qui êtes-vous ? leur demanda-t-il, stupéfait.

Nous sommes des roses, dirent les roses.

Ah ! fit le petit prince... » P80

« Puis il se dit encore : « Je me croyais riche d'une fleur unique, et je ne possède qu'une rose ordinaire. Ça et mes trois volcans qui m'arrivent au genou, et dont l'un, peut-être, est éteint pour toujours, ça ne fait pas de moi un bien grand prince... » Et, couché dans l'herbe, il pleura.

C'est alors qu'apparut le renard :

Bonjour, dit le renard.

Bonjour, répondit poliment le petit prince, qui se retourna mais ne vit rien.

Je suis là, dit la voix, sous le pommier.

Qui es-tu ? dit le petit prince. Tu es bien joli...

Je suis un renard, dit le renard.

Viens jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste... P81

Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.

C'est alors qu'apparut le renard.

Bonjour, dit le renard.

Bonjour, répondit le petit prince, qui se retourna mais ne vit rien.

Je suis là, dit la voix, sous le pommier.

Qui es-tu ? dit le petit prince. Tu es bien joli...

Je suis un renard.

Viens jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste...

Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je

<p>Ah ! pardon, fit le petit prince.</p> <p>Mais, après réflexion, il ajouta :</p> <p>Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?</p> <p>Tu n'es pas d'ici, dit le renard, que cherches-tu ?</p> <p>Je cherche les hommes, dit le petit prince.</p>	<p>ne suis pas apprivoisé.</p> <p>Ah ! pardon, fit le petit prince.</p> <p>Mais, après réflexion, il ajouta :</p> <p>Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?</p> <p>Tu n'es pas d'ici, dit le renard, que cherches-tu ?</p> <p>Je cherche les hommes, dit le petit prince.</p>
--	---

*Tableau 15: Localisation des adaptations dans l'extrait de « Le Petit prince »*

<p><b>Extrait authentique</b> de « <i>La Boule de cristal</i> », Wilhelm et Jacob GRIMM.</p>	<p><b>Extrait adapté</b> de « <i>La Boule de cristal</i> », Wilhelm et Jacob GRIMM.</p>
<p>Il était une fois une magicienne dont les trois fils s'aimaient fraternellement ; mais elle n'avait pas confiance en eux et croyait qu'ils voulaient lui ravir son pouvoir. Elle changea l'aîné en aigle, il habitait sur un pic rocheux et on le voyait parfois monter et descendre dans le ciel en décrivant de grands cercles. Le deuxième fut changé en baleine, il vivait dans les profondeurs de la mer et l'on ne voyait de lui que le jet d'eau puissant qu'il lançait parfois en l'air. Craignant d'être changé lui aussi en bête féroce, en ours ou en loup, le troisième fils prit secrètement la fuite. Or, il avait entendu dire qu'au château du soleil d'or il y avait une princesse enchantée qui attendait sa délivrance : mais chacun devait pour cela risquer sa vie, vingt-trois jeunes gens avaient déjà péri d'une mort lamentable, et il ne restait plus qu'un essai à faire, après quoi personne n'aurait plus le droit de se présenter. Et comme son cœur était sans crainte, il résolut de se rendre au château du Soleil d'or. Il avait longtemps déjà erré à</p>	<p>Il était une fois une magicienne dont les trois fils s'aimaient fraternellement ; mais elle n'avait pas confiance en eux et croyait qu'ils voulaient lui ravir son pouvoir. Elle changea l'aîné en aigle, le deuxième en baleine. Craignant d'être changé lui aussi en bête féroce, le troisième fils prit secrètement la fuite.</p> <p>Or, il avait entendu dire qu'au château du soleil d'or il y avait une princesse enchantée qui attendait sa délivrance : mais chacun devait pour cela risquer sa vie. Comme son cœur était sans crainte, il résolut de se rendre au château.</p> <p>Il avait déjà longtemps erré à l'aventure sans</p>

l'aventure sans pouvoir le trouver quand il s'engagea dans une grande forêt dont il ne parvint pas à découvrir l'issue. Soudain, il aperçut au loin deux géants qui lui faisaient signe de la main et lui dirent quand il les eut rejoints :

– Nous nous querellons à propos d'un chapeau, pour savoir à qui il doit appartenir, et comme nous sommes aussi forts l'un que l'autre, aucun de nous ne peut l'emporter ; les petits hommes étant plus malins que nous, nous te demandons de trancher la querelle.

– Pourquoi vous quereller au sujet d'un vieux chapeau ? demanda le jeune homme.

– Tu ne sais pas quelles vertus il a : c'est un chapeau magique, celui qui le met peut faire le souhait d'être transporté où il veut, et à l'instant il y est.

– Donnez-moi le chapeau, dit le jeune homme, je vais m'éloigner un peu et quand je vous appellerai, faites une course, celui qui m'aura rejoint le premier aura le chapeau. »

Il se coiffa du chapeau et s'en alla, mais comme il pensait à la princesse, il oublia les géants et continua son chemin. Tout à coup, il s'écria en soupirant du fond du cœur : « Ah, que ne suis-je au château du soleil d'or ! » Et à peine les mots furent-ils sortis de ses lèvres qu'il se trouva sur une haute montagne, devant la porte du château.

Il entra et traversant toutes les pièces, il trouva la princesse dans la dernière chambre. Mais quelle ne fut pas sa frayeur en la voyant : elle avait un visage de couleur cendre et tout ridé, des yeux troubles et des cheveux rouges.

– Êtes-vous la princesse dont tout le monde vante la beauté ? demanda-t-il.

– Ah, répondit-elle, ce n'est point là ma vraie figure, les yeux des hommes ne peuvent me voir que sous cet aspect hideux, mais afin que tu saches quelle est mon apparence, regarde dans ce miroir, il ne se laisse pas tromper, il te montrera mon image telle qu'elle est en

pouvoir le trouver quand il s'engagea dans une grande forêt dont il ne parvint pas à découvrir l'issue. Soudain, il aperçut au loin deux géants qui lui faisaient signe de la main et lui dirent quand il les eut rejoints : « Nous nous querellons à propos de ce chapeau magique. Celui qui le met peut faire le souhait d'être transporté où il veut. »

« Donnez-moi cette coiffe, je vais m'éloigner un peu et quand je vous appellerai, faites une course, celui qui me rejoindra le premier aura le chapeau. »

Le jeune homme met le chapeau sur sa tête et s'en alla ; mais comme il pensait à la princesse, il oublia les géants et continua son chemin. Tout à coup, il dit tout haut : « Comme j'aimerais être au château du soleil d'or ! » Et à peine ces mots sortis de ses lèvres qu'il se trouva sur une haute montagne, devant la porte du château.

Il entra et traversant toutes les pièces, il trouva la princesse dans la dernière chambre. Mais quelle ne fut sa frayeur en la voyant : elle avait le visage ridé, des yeux troubles et des cheveux rouges.

« Êtes-vous la princesse dont tout le monde vante la beauté ? » demanda-t-il.

Elle lui tendit un miroir et lui expliqua que lui seul la montrait telle qu'elle était en réalité.

Le jeune homme contempla l'image de la plus belle fille du monde, avec de longs cheveux soyeux, la peau dorée et des yeux noirs. Il demanda aussitôt comment il pouvait la délivrer. Elle lui expliqua qu'il devait

réalité. »

Elle lui tendit le miroir et il contempla l'image de la plus belle fille du monde, et il vit des larmes de tristesse lui rouler sur les joues. Alors, il dit :

– Comment peut-on te délivrer ?

– Il te faut te procurer la boule de cristal et la tenir devant le magicien pour briser son pouvoir, alors je reprendrai ma vraie forme.

Ah, ajouta-t-elle, plus d'un a déjà trouvé la mort à cause de cela, et toi tendron, tu me fais pitié de t'exposer à de si grands dangers.

– Rien ne me retiendra, dit-il, mais dis-moi ce que je dois faire.

– Tu sauras tout, dit la princesse ; en descendant la montagne sur laquelle se trouve le château, tu verras en bas, près d'une source, un auroch sauvage auquel tu devras livrer combat. Et si tu réussis à le tuer, il sortira de son corps un oiseau de feu qui porte dans son ventre un œuf incandescent, lequel contient une boule de cristal en guise de jaune. Mais il ne laissera pas tomber l'œuf qu'il n'y soit forcé, et s'il tombe par terre, il s'enflammera et brûlera tout alentour, et l'œuf lui-même fondra et avec lui la boule de cristal, et toute ta peine aura été en vain. »

Le jeune homme descendit à la source, où il trouva l'auroch haletant qui l'accueillit par des beuglements. Après une longue lutte, il lui enfonça l'épée dans le corps et il s'affaissa. Aussitôt il en sortit un oiseau de feu qui voulut s'envoler, mais l'aigle, le frère du jeune homme qui s'en venait en fendant les nuages, fondit sur lui, le chassa vers la mer et le perça de son bec de telle sorte que dans sa détresse, il laissa tomber l'œuf. Or il ne tomba pas à la mer, mais sur une cabane de pêcheur qui se trouvait sur la rive et qui se mit tout de suite à fumer, comme si elle allait être la proie des flammes. Alors des vagues hautes comme des maisons se soulevèrent, inondèrent la cabane et vinrent à bout du feu.

d'abord tuer le monstre qui se tenait près d'une source au pied de la montagne afin de se procurer la boule de cristal et la présenter au sorcier qui doit la transformer pour briser ses pouvoirs.



<p>C'était l'autre frère, la baleine, qui était venu à la nage et avait fait jaillir l'eau. Quand l'incendie fut éteint, le jeune homme chercha l'œuf et par bonheur il le trouva : il n'avait pas encore fondu, mais la coquille avait été fendillée par suite du brusque refroidissement, de sorte qu'il put sortir la boule de cristal sans l'endommager. Quand le jeune homme alla trouver le sorcier pour lui présenter la boule, celui-ci lui dit : « Mon pouvoir est brisé, et à partir de maintenant, tu es le roi du château du soleil d'or. Grâce à cela, tu peux aussi rendre à tes frères leur forme humaine. » Alors le jeune homme courut retrouver la princesse et quand il entra dans sa chambre, elle y était dans toute la splendeur de sa beauté, et pleins de joie ils échangèrent leurs alliances.</p>	
---	--

**Tableau 16: Localisation des adaptations dans l'extrait de « La Boule de cristal »**

<p><b>Extrait authentique</b> de « <i>Le Grain magique</i> », Marguerite Taos Amrouche.</p>	<p><b>Extrait adapté</b> de de « <i>Le Grain magique</i> », Marguerite Taos Amrouche.</p>
<p><b>Autrefois</b>, dans un certain village, il était un homme qui avait une femme et deux enfants. L' aînée était une fillette : elle s' appelait Aïcha. Le petit garçon s' appelait <b>Ali</b>. Leur mère possédait une vache. Mais voici qu' un jour la mère tomba malade d' un grand mal. Lorsqu' elle se vit près de mourir, elle appela son mari et lui dit :</p> <p>_ Promets-moi que tu ne vendras jamais la vache, que tu la garderas toujours pour les orphelins !</p> <p>Il le lui promit solennellement et elle mourut.</p>	<p><b>L' on raconte qu' aux temps anciens</b> était une mère qui sur son lit de mort fit promettre à son mari de ne jamais vendre la vache nourricière de Aïcha et <b>Ahmed</b>, ses deux enfants.</p>

Les enfants n'avaient plus que leur père. Ils se serrèrent contre lui. Mais lui ne savait pas prendre soin d'eux et Aïcha, la fillette, était trop jeune pour préparer les repas et tenir la maison. Le père se remaria. D'abord, la marâtre ne fit aucun mal aux orphelins. Mais elle vint à mettre au monde une fille qu'elle appela Djohar et du jour où elle eut cette fille, elle détesta les orphelins. Elle les battait. Elle les laisser souffrir de la faim. La fillette et le petit garçon emmenait la vache au pâturage et buvait de son lait. Chacun d'eux s'emparait d'une mamelle. Aussi étaient-ils bien portants et la marâtre s'en étonnait et se disait : « Comment peuvent-ils profiter, grandir et forcer, alors que je les prive de tous ? »

Elle donnait à sa fille tout ce qu'elle avait de meilleur. Aux orphelins, elle donnait les restes. Mais elle avait beau gaver Djohar sa fille, celle-ci au lieu d'embellir devenait chaque jour plus laide, plus chétive et plus jaune. Car au lieu d'aller de l'avant, elle régressait comme les petits de l'âne qui ne progressent pas en beauté. On eût dit que sa mère la nourrissait de poison. Djohar poussa tant bien que mal, néanmoins.

Les orphelins, de jour en jour, devenaient plus blancs et plus roses : leurs joues étaient comme des grenades. Et chaque fois que la marâtre posait sur eux ses yeux, elle se sentait mourir de jalousie. Aussi, un soir, dit-elle à sa fille :

— Suis-les demain, et reviens me dire ce qu'ils auront mangé dans les champs.

Elle remit à l'enfant deux œufs durs et une galette de blé. Elle donna aux orphelins une galette de son et leur fit cette

Pour élever ses enfants, le père se remaria. Dès qu'elle mit au monde son premier enfant, une petite fille nommée Djohar, la marâtre, une femme au teint pâle, chétive avec un visage long, aux joues flasques et pendantes, un nez relevé qui trônait au milieu d'une figure, tel un piquet, des yeux sombres, un air désagréable et antipathique la rendant encore plus méchante se mit à détester Aïcha et Ahmed. Elle ne comprenait pas pourquoi sa fille, entourée de tous les soins, ne parvenait pas à grandir, alors que les orphelins livrés à eux-mêmes resplendissaient de santé. Rongée par la jalousie, elle chargea sa fille d'épier ses demi-frères et c'est ainsi qu'elle découvrit le secret de la vache nourricière. La méchante femme fit alors égorger la pauvre bête.

recommandation :

\_ Djohar, votre sœur, vous accompagne.  
Veillez sur elle et que rien de fâcheux ne lui arrive !

Les orphelins aimaient leur sœur.

Ils partirent tous les trois A peine arrivés, ils se reposèrent un peu. Et puis ils jouèrent à cache-cache dans les champs. A l'heure du déjeuner, Djohar tira de son couffin sa galette de blé et ses œufs durs. Les orphelins mangèrent leur galette de son. Puis ils allèrent à la vache pour boire de son lait. Djohar observa mais n'approcha pas. Elle dit à sa mère en rentrant :

\_ Maman, je sais maintenant pourquoi ils sont si blancs et si roses : ils boivent le lait de la vache !

\_ Tu feras comme eux, répondit la mère. Tout ce que tu les verras faire, fais- le pour engraisser toi aussi.

Le lendemain, Djohar attendit que Aïcha et Ali eussent fini de boire pour s'approcher à son tour de la vache. Mais la vache lui donna un bon coup de sabot. Djohar s'en revint une bosse au front et se plaignit à sa mère en pleurant :

\_ La vache me frappait quand j'allais m'approcher pour prendre sa mamelle !

Le soir, quand le père rentra, la marâtre s'avança vers lui et déclara :

\_ La vache qui a frappé ma fille ne saurait vivre dans ma maison. Homme, tu la vendras. Tu la vendras !

Il lui répondit :

\_ Femme, Dieu veuille te raisonner : comment pourrais- je vendre la vache des orphelins ? Qui me l' achèterait ? J' ai juré à leur mère, sur son lit de mort, de m' en jamais m' en défaire.

\_ Tu as entendu ? Tu vendras la vache, tu la vendras ou je prendrai ma fille par la main et je te laisserai à ta maison, à tes enfants et à ta vache.

Il la pria, la supplia en vain. Il finit par céder. P56

Le lendemain, il traîna la vache au marché. Les orphelins pleurèrent et se lamentèrent. Lorsqu' il fut arrivé à la place, le père se mit à crier :

\_ Qui veut acheter la vache des orphelins ?

A chaque homme qui s' approchait pour demander : « Quelle est cette vache ? » il disait :

\_ C'est la vache des orphelins.

\_ Dieu veuille nous préserver de la malédiction des orphelins ! lui répondait- on. Nous ne déposséderons pas des orphelins.

Il ramena la vache à la tombée de la nuit et dit à sa femme :

\_ Personne n' a voulu l' acheter. Tous m' ont dit : « Dieu veuille nous préserver de la malédiction des orphelins ! »

Il reconduisit la vache à deux ou trois reprises au marché. Mais il ne trouva personne pour la lui acheter. Alors sa femme

lui déclara :

\_ Puisque tu ne parviens pas à la vendre, tu l'égorgeras. Car la vache qui a frappait ma fille ne saurait vivre dans ma maison.

Il égorgea la vache.

Les orphelins se rendirent alors au cimetière pour pleurer sur la tombe de leur mère. Mais voici que deux roseaux s'élevèrent de la tombe. L'un donnait du beurre et l'autre du miel. Les enfants se penchèrent et se mirent à les sucer alternativement.

Grâce aux roseaux, les orphelins qui avaient dépéri redeviennent blancs et roses. Leur marâtre se dit à nouveau : « Les voici encore avec des joues comme les grenades et ma fille est toujours jaune et sèche. Qu'ont-ils encore découvert qui les engraisse ? »

Elle ordonna à sa fille de les suivre et de les imiter en tout. Djohar les suivit donc au cimetière. Elle les vit s'approcher de la tombe de leur mère et se pencher sur les roseaux qui en avaient jailli pour les sucer. La fillette s'en retourna vers sa mère pour rapporter ce qu'elle avait surpris. La mère lui dit :

\_ Ne t'ai-je pas recommandé de faire tout ce que tu les verrais faire ? Imite-les en tout, suce toi aussi les roseaux de la tombe pour avoir comme eux des joues roses et blanches.

Eprouvés par la disparition de leur vache, frère et sœur se rendirent sur la tombe de leur mère pour pleurer leur sort. Les pleurs de ces enfants firent pousser sur la tombe de leur mère deux rosiers : l'un sécrétant du beurre l'autre du miel. C'était de la bonne nourriture pour les orphelins qui embellissaient de jour en jour. Djohar, sur les conseils de sa mère, voulut se nourrir comme ses demi-frères.

Ainsi fit Djohar le lendemain. Mais comme elle approchait sa bouche des roseaux, elle reçut d'eux un jet de fiel et de sang. Elle s' en revint en vomissant par les chemins. Alors, sa mère furieuse prit un vieux plat ébréché qu' elle remplis en braise, ramassa des branchages et courut au cimetière pour brûler la tombe. Pour frustrer les orphelins de ce que la providence leur avait octroyé.

Aïcha la vit brûler la tombe. Aïcha avait grandi ; elle était maintenant au sortir de l' adolescence. Elle dit à son jeune frère :

\_ Puisqu' on nous a brûlé la tombe de notre mère, il ne nous reste plus que l' exil.

Elle glissa dans son corsage un morceau de galette, prit son frère par la main et ils partirent droit devant eux. Ils marchèrent, ils marchèrent. Ils atteignirent au crépuscule une forêt. Ils passèrent la nuit dans un palmier-dattier. Au matin, ils se remirent en marche. Ils demandaient la charité de village en village. Ils rencontrèrent une source sur leur chemin : le petit garçon y but et fut changé en gazelle.

Alors, Aïcha défit sa longue ceinture de laine et la noua au cou de la gazelle. Et dès lors, elle trembla pour son frère et ne put se séparer de lui. Aussi, le traînait-elle derrière elle en demandant la charité, et se mettait-elle chaque soir en quête d'un ravin, d'un endroit sûr où se cacher avec lui. Dès l'aube, elle se remettait en marche.

Mais voici que le sultan l'aperçut un jour dans un village. Il enjoignit à ses sujets de la lui attraper. Aïcha se mit à courir, à courir comme le vent. Son frère-gazelle la suivit de près. Un dattier géant leur apparut : un dattier

Mais en guise de miel, elle ne recueillit que fiel et sang. Furieuses, la mère et la fille incendièrent la tombe de la défunte. Les deux gamins attristés partirent de la maison familiale.

Quelques années plus tard, Aïcha devint une jeune fille gracieuse, respirant la fraîcheur. Son visage, au teint éclatant, la rendait rayonnante. Ses joues rebondies mettaient en valeur son petit nez retroussé. Quand elle souriait, ses lèvres fines laissaient apparaître des dents d' une blancheur étincelante. La jeune fille était appréciée de tous pour sa gentillesse et sa loyauté. La nouvelle de l'existence d' une telle beauté ne tarda pas à arriver jusqu' aux oreilles du sultan qui lança ses serviteurs à sa recherche. La rencontre de Aïcha avec le Sultan était très émouvante, elle lui fit part de toute son histoire douloureuse. Emmerveillé par sa beauté, le roi décida d'en faire son épouse.

qui touchait à la terre et au ciel. La gazelle s'étendit au pied de l'arbre tandis que Aïcha s'élevait jusqu'aux plus hautes palmes. Les hommes qui la poursuivaient lui dirent de descendre, elle refusa. Ils lui dirent de descendre, elle refusa encore. Alors comme ils allaient entreprendre d'abattre l'arbre, Settout la vieille sorcière chuchota :

\_ Pour cette nuit laissez- là. Inutile d'abattre le dattier, je me charge de la faire descendre demain. Mais pour que je lui donne confiance, éloignez- vous.

Aïcha, le lendemain, regarda entre les palmes et vit une vieille femme toute voûtée : c'était Settout qui avait apporté un plat à galette et de la farine dans un torchon. Elle creusa au pied de l'arbre le foyer, elle le garnit de trois grosses pierres et alluma le feu. Dès que les flammes jaillirent, elle posa \_ mais à l'envers \_ le plat à galette sur le feu et se mit à pétrir la pâte. Aïcha, du haut de l'arbre lui parla :

\_ Ce n'est pas ainsi, bonne mère, que l'on pose le plat à galette !

Settout répondit :

\_ Je ne sais comment m'y prendre, mon enfant. Je n'y vois goutte.

La jeune fille regarda prudemment autour d'elle et ne vit personne. Alors, elle descendit pour aider Settout. Mais à peine eut- elle touché le sol que la sorcière l'attrapa et fit signe à tous ceux qui voulaient se saisir d'elle. C'est ainsi que Aïcha fut conduite au sultan.

La jeune fille raconta par le commencement son histoire au sultan. Elle lui raconta la mort de sa mère, la mort de la

<p>vache. Et elle lui dit :</p> <p>_ C'est à cause de mon frère que je me suis enfuie devant tes sujets. Mon frère a bu l'eau d'une source et a été changé en gazelle.</p> <p>Le sultan fut d'elle sa femme. Aïcha et son frère-gazelle vécurent heureux quelques temps. P59</p>	
--	--

**Tableau 17: Localisation des adaptations dans l'extrait de « Le Grain magique »**

<p><b>Extrait authentique</b> de « <i>L'Atlantide</i> », Pierre Benoit.</p>	<p><b>Extrait adapté</b> de « <i>L'Atlantide</i> », Pierre Benoit.</p>
<p>L'inscription</p> <p>Il était six heures du matin. Le soleil était né. Mais on le cherchait en vain au ciel étonnamment lisse. Et pas un souffle d'air, pas un souffle.</p> <p>Soudain, un de nos chameaux piaula. Une énorme antilope venait de surgir et s'en était allée donner de la tête, affolée, contre la muraille rocheuse. Elle restait là, hébétée, à quelque pas de nous, grelottant sur ses minces jambes.</p> <p>Bou-Djema nous avait rejoints.</p> <p>— Quand les jambes du <i>mohor</i> vacillent, c'est que les colonnes du firmament ne sont pas loin de s'ébranler, — murmura-t-il.</p>	<p>Un orage au Hoggar</p> <p>Il était six heures du matin. Le soleil était né. Mais on le cherchait en vain au ciel étonnamment lisse. Et pas un souffle d'air, pas un souffle.</p> <p>Soudain, un de nos chameaux <i>piaula</i>. Une énorme antilope venait de surgir et s'en était allée donner de la tête, affolée, contre la muraille rocheuse. Elle restait là, <i>hébétée</i>, à quelques pas de nous, grelottant sur ses minces jambes.</p> <p>Bou-Djema nous avait rejoints.</p> <p>Les yeux de Morhange me fixèrent, puis se reportèrent vers l'horizon, sur le point noir maintenant doublé.</p>



Les yeux de Morhange me fixèrent, puis se reportèrent vers l'horizon, sur le point noir maintenant doublé.

— Un orage, n'est-ce pas ?

— Oui, un orage.

— Et vous voyez là un motif de vous inquiéter ?

Je ne lui répondis pas tout de suite. J'étais en train d'échanger quelques brèves paroles avec Bou-Djema, occupé lui-même à maîtriser les chameaux qui devenaient nerveux.

Morhange réitéra sa question. Je haussai les épaules.

— De l'inquiétude ? Je n'en sais rien. Je n'ai jamais vu d'orage au Hoggar. Mais je me méfie. Et tout me porte à croire que celui qui se prépare va être d'importance. Au reste, voyez déjà.

Sur la roche plate, une légère poussière s'était élevée. Dans l'atmosphère immobile, quelques grains de sable se mirent à tourner en rond, avec une vitesse qui s'accrut jusqu'à devenir vertigineuse, nous donnant par avance le spectacle microscopique de ce qui allait fondre tout à l'heure sur nous.

Poussant d'aigres cris, un vol d'oies sauvages passa. Très basses, elles venaient de l'Ouest.

— Elles fuient vers la Sebkha d'Amandghor,  
— dit Bou-Djema.

— Il n'y a plus d'erreur possible, — pensai-je.

Morhange me considérait avec curiosité.

— Que devons-nous faire ? — demanda-t-il.

— Remonter immédiatement sur nos chameaux, nous hâter de chercher abri sur

« — Un orage, n'est-ce pas ?

— Oui, un orage.

— Et vous voyez là un motif de vous inquiéter ? »

Je ne lui répondis pas tout de suite. J'étais en train d'échanger quelques brèves paroles avec Bou-Djema, occupé lui-même à maîtriser les chameaux qui devenaient nerveux.

Morhange réitéra sa question. Je haussai les épaules.

— De l'inquiétude ? Je n'en sais rien. Je n'ai jamais vu d'orage au Hoggar. Mais je me méfie. Et tout me porte à croire que celui qui se prépare va être d'importance.

quelque élévation de terrain. Rendez-vous compte de notre situation. Il est commode de suivre le lit d'un oued desséché. Mais, avant un quart d'heure peut-être, l'orage aura éclaté. Avant une demi-heure, c'est un véritable torrent qui va se ruer par ici. Sur ce sol, à peu près imperméable, les pluies roulent comme un seau d'eau projeté sur un trottoir bitumé. Rien en profondeur, tout en hauteur. Au reste, voyez plutôt.

Et je lui désignai, à une dizaine de mètres en l'air, au flanc du couloir rocheux, longues traînées creuses et parallèles, de vieilles traces d'érosion.

— Dans une heure, les eaux ruisselleront à cette hauteur-là. Voilà les marques de la précédente inondation. Allons, en route. Il n'y a plus un instant à perdre.

— En route, — fit placidement Morhange.

Nous eûmes toutes les peines du monde à faire agenouiller nos chameaux. Lorsque chacun de nous fut juché sur le sien, ils filèrent à une allure que la terreur faisait de plus en plus désordonnée.

Brusquement, le vent s'éleva, un vent formidable, et presque en même temps le jour sembla s'éclipser du ravin. Au-dessus de nos têtes, le ciel était devenu, en un clin d'œil, plus ténébreux que les parois noires du couloir où nous dévalions à perdre haleine.

— Un gradin, un escalier dans la roche, — criai-je dans le vent à mes compagnons. — Si nous n'en atteignons pas un avant une minute, c'est fini.

Ils ne m'entendirent pas, mais, m'étant retourné, je vis qu'ils ne perdaient pas leurs distances, Morhange immédiatement derrière moi. Bou-Djema le dernier, poussant devant lui, avec une admirable maîtrise, les deux

Brusquement, le vent s'éleva, un vent formidable, et presque en même temps le jour sembla *s'éclipser* du ravin.

Un gradin, un escalier dans la roche, criai-je dans le vent à mes compagnons. Si nous n'en atteignons pas un avant une minute, c'est fini.

Un éclair aveuglant déchira l'obscurité. Un coup de tonnerre, répercuté à l'infini par la muraille rocheuse, retentit, et, aussitôt, d'énormes gouttes tièdes se mirent à tomber **puis se fut le déluge.**

chameaux porteurs de nos bagages.

Un éclair aveuglant déchira l'obscurité. Un coup de tonnerre, répercuté à l'infini par la muraille rocheuse, retentit, et, aussitôt, d'énormes gouttes tièdes se mirent à tomber.

En un instant, nos burnous, tendus par la vitesse horizontalement derrière nous, furent collés à nos corps ruisselants.

Brusquement, sur notre droite, une faille venait de s'ouvrir au milieu de la muraille. C'était le lit presque à pic d'un oued, affluent de celui où nous avions eu la malencontreuse idée de nous engager le matin. Un véritable torrent s'en écoulait déjà avec fracas.

Jamais je n'ai mieux apprécié l'incomparable sûreté des chameaux à gravir les endroits les plus abrupts. Se raidissant, distendant leurs immenses jambes, s'arc-boutant parmi les roches qui commençaient à se desceller, les nôtres firent en cette minute ce que n'auraient peut-être pas réussi des mulets pyrénéens.

Au bout de quelques instants d'efforts surhumains, nous nous trouvâmes enfin hors de danger, sur une espèce de terrasse basaltique qui dominait d'une cinquantaine de mètres le couloir de l'oued où nous avions failli rester. Le hasard avait bien fait les choses : une petite grotte s'ouvrait derrière nous. Bou-Djema réussit à y abriter les chameaux. De son seuil, nous eûmes le loisir de contempler en silence le prodigieux spectacle qui s'offrait à notre regard.

Tu as, je pense, assisté, au camp de Chalons, aux tirs d'artillerie. Tu as vu, sous l'éclatement des percutants, cette terre de craie de la Marne entrer en effervescence, comme les encriers où, au lycée, nous jetions un morceau de carbure de calcium. Cela s'enfle, monte, bouillonne, parmi le vacarme des obus qui éclatent. Eh bien, ce fut à peu

Au bout de quelques instants d'efforts surhumains, nous nous trouvâmes enfin hors de danger. Le hasard avait bien fait les choses : une petite grotte s'ouvrait derrière nous. Bou-Djema réussit à y abriter les chameaux. De son seuil, nous eûmes le loisir de contempler en silence le prodigieux spectacle qui s'offrait à notre regard. **Un cauchemar.**

Enfin, un rayon de soleil brilla. Alors, seulement, nous nous regardâmes.

<p>près ainsi, mais au milieu du désert, mais au milieu de l'obscurité. Les eaux se précipitaient, blanches, au fond de ce trou noir, montaient, montaient vers notre socle. Et c'était, sans interruption, le fracas du tonnerre, et celui, plus fort encore, de pans entiers de murailles rocheuses, sapées par l'inondation, qui s'écroulaient d'un seul coup et se dissolvaient en quelques secondes au milieu du flot déferlant.</p> <p>Tout le temps que dura ce déluge, une heure, deux peut-être, Morhange et moi demeurâmes, sans un mot, penchés sur cette fantastique cuve, anxieux de voir, de voir toujours, de voir quand même, nous complaisant avec une espèce d'horreur ineffable à sentir osciller, sous les coups de bélier de l'eau, le piton de basalte où nous avions trouvé refuge. Je crois que pas un instant nous ne songeâmes, tant ce fut beau, à souhaiter la fin de ce gigantesque cauchemar.</p> <p>Enfin, un rayon de soleil brilla. Alors, seulement, nous nous regardâmes.</p>	
--	--

Tableau 18: Localisation des adaptations dans l'extrait de « L'Atlantide »

<b>Extrait authentique</b> de « <i>Les Vrilles de la vigne</i> », Colette.	<b>Extrait authentique</b> de « <i>Les Vrilles de la vigne</i> », Colette.
<p>Autrefois, le rossignol ne chantait pas la nuit. Il avait un gentil filet de voix et s'en servait avec adresse du matin au soir, le printemps venu. Il se levait avec les camarades, dans l'aube grise et bleue, et leur éveil effarouché secouait les hannetons endormis à l'envers des feuilles de lilas.</p>	<p>Autrefois, le rossignol ne chantait pas la nuit. Il avait un gentil filet de voix et s'en servait avec adresse du matin au soir, le printemps venu. Il se levait avec les camarades, dans l'aube grise et bleue, et le réveil effarouché secouait les hannetons endormis à l'envers des feuilles de lilas.</p>

Il se couchait sur le coup de sept heures, sept heures et demie, n'importe où, souvent dans les vignes en **fleur** qui sentent le réséda, et ne faisait qu'un somme jusqu'au lendemain.

Une nuit de printemps, le rossignol dormait debout sur un jeune **sarment**, le jabot en boule et la tête inclinée, comme avec un gracieux **torticolis**. Pendant son sommeil, **les cornes de la vigne, ces vrilles cassantes et tenaces, dont l'acidité d'oseille fraîche irrite et désaltère,** les vrilles de la vigne poussèrent si dru, cette nuit-là, que le rossignol s'éveilla ligoté, les pattes empêtrées de liens fourchus, les ailes impuissantes...

Il crut mourir, se débattit, ne s'évada qu'au prix de mille peines, et de tout le printemps se jura de ne plus dormir, tant que les vrilles de la vigne pousseraient.

Dès la nuit suivante, il chanta, pour se tenir éveillé :

*Tant que la vigne pousse, pousse, pousse...*

*Je ne dormirai plus !*

*Tant que la vigne pousse, pousse, pousse...*

Il varia son thème, l'enguirlanda de vocalises, s'éprit de sa voix, devint ce chanteur éperdu, enivré et haletant, qu'on écoute avec le désir insupportable de le voir chanter.

J'ai vu chanter un rossignol sous la lune, un

Il se couchait sur le coup de sept heures, sept heures et demie, n'importe où, souvent dans les vignes en **fleurs** qui sentent le réséda et ne faisait qu'un somme jusqu'au lendemain.

Une nuit de printemps, le rossignol dormait debout sur un jeune **arbre**, le jabot en boule et la tête inclinée. Pendant son sommeil **(...)**, les vrilles de la vigne poussèrent si dru, cette nuit-là, que le rossignol s'éveilla ligoté, les pattes empêtrées de liens fourchus, les ailes impuissantes.

Il crut mourir, se débattit, ne s'évada qu'au prix de mille peines, et de tout le printemps se jura de ne plus dormir, tant que les vrilles de la vigne pousseraient.

Dès la nuit suivante, il chanta, pour se tenir éveillé :

*Tant que la vigne pousse, pousse, pousse ...*

J'ai vu chanter un rossignol sous la lune, un rossignol libre et qui ne se savait pas épié. Il s'interrompt parfois, le col penché. Puis il reprend de toute sa force, gonflé, la gorge renversée. Il chante pour chanter. Il chante de si belles choses qu'il ne sait plus ce qu'elles veulent dire. Mais moi, j'entends encore, à travers les notes d'or, le premier chant naïf et effrayé du rossignol pris aux vrilles de la vigne :

rossignol libre et qui ne se savait pas épié. Il s'interrompt parfois, le col penché, comme pour écouter en lui le prolongement d'une note éteinte... Puis il reprend de toute sa force, gonflé, la gorge renversée, avec un air d'amoureux désespoir. Il chante pour chanter, il chante de si belles choses qu'il ne sait plus ce qu'elles veulent dire. Mais moi, j'entends encore à travers les notes d'or, les sons de flûte grave, les trilles tremblés et cristallins, les cris purs et vigoureux, j'entends encore le premier chant naïf et effrayé du rossignol pris aux vrilles de la vigne :

*Tant que la vigne pousse, pousse, pousse...*

Cassantes, tenaces, les vrilles d'une vigne amère m'avaient liée, tandis que dans mon printemps je dormais d'un somme heureux et sans défiance. Mais j'ai rompu, d'un sursaut effrayé, tous ces fils tors qui déjà tenaient à ma chair, et j'ai fui... Quand la torpeur d'une nouvelle nuit de miel a pesé sur mes paupières, j'ai craint les vrilles de la vigne et j'ai jeté tout haut une plainte qui m'a révélé ma voix.

Toute seule, éveillée dans la nuit, je regarde à présent monter devant moi l'astre voluptueux et morose... Pour me défendre de retomber dans l'heureux sommeil, dans le printemps menteur où fleurit la vigne crochue, j'écoute le son de ma voix. Parfois, je crie fiévreusement ce qu'on a coutume de taire, ce qui se chuchote très bas, – puis ma voix languit jusqu'au murmure parce que je n'ose poursuivre...

*Tant que la vigne pousse, pousse, pousse...*

<p>Je voudrais dire, dire, dire tout ce que je sais,  tout ce que je pense, tout ce que je devine,  tout ce que m’enchante et me blesse et  m’étonne ; mais il y a toujours, vers l’aube de  cette nuit sonore, une sage main fraîche qui  se pose sur ma bouche, et mon cri, qui  s’exaltait, redescend au verbiage modéré, à la  volubilité de l’enfant qui parle haut pour se  rassurer et s’étourdir...</p> <p>Je ne connais plus le somme heureux, mais je  ne crains plus les vrilles de la vigne.</p>	
--	--

Tableau 19: Localisation des adaptations dans l’extrait de « Les Vrilles de la vigne »

<b>Extrait authentique</b> de « <i>L’Ours et les deux compagnons</i> », Esope.	<b>Extrait adapté</b> de « <i>L’Ours et les deux compagnons</i> », Esope.
<p>L’Ours et les deux compagnons</p> <p>Deux voyageurs faisant chemin ensemble, aperçurent un Ours qui venait droit à eux. Le premier qui le vit monta brusquement sur un arbre, et laissa son compagnon dans le péril, quoi qu’ils eussent été toujours liés jusqu’alors d’une amitié fort étroite. L’autre qui se souvint que l’Ours ne touchait point aux cadavres, se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant son haleine, et contrefaisant le mort le mieux qu’il lui fut possible. L’Ours le tourna et le flaira de tous côtés, et approcha souvent sa hure de la bouche et des oreilles de l’Homme qui était à terre ; mais le tenant pour mort, il le laissa et s’en alla.</p> <p>Les deux voyageurs s’étant sauvés de la sorte</p>	<p>L’Ours et les deux compagnons</p> <p>Deux voyageurs faisant chemin ensemble, aperçurent un Ours qui venait droit à eux. Le premier qui le vit monta brusquement sur un arbre, et laissa son compagnon dans le péril, quoi qu’ils eussent été toujours liés jusqu’alors d’une amitié fort étroite. L’autre qui se souvint que l’Ours ne touchait point aux cadavres, se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant sa respiration, et faisant le mort. L’Ours le tourna et le flaira de tous côtés, et approcha souvent sa tête de la bouche et des oreilles de l’Homme qui était à terre ; mais le tenant pour mort, il le laissa et s’en alla.</p> <p>Les deux voyageurs s’étant sauvés de la sorte des griffes de l’Ours, continuèrent leur</p>

<p>d'un si grand péril, et des griffes de l'Ours, continuèrent leur voyage. Celui qui était monté sur l'arbre, demandait à son compagnon, <b>en</b> chemin faisant, ce que l'Our lui avait dit à l'oreille, lorsqu'il était couché par terre. « Il m'a dit, répliqua le Marchand, plusieurs choses qu'il serait inutile de vous raconter ; mais ce que j'ai bien retenu, c'est qu'il m'a averti de <b>ne compter jamais</b> parmi mes amis que ceux dont j'aurai éprouvé la fidélité dans ma mauvaise fortune. »</p>	<p>voyage. Celui qui était monté sur l'arbre, demandait à son compagnon, chemin faisant, ce que l'Our lui avait dit à l'oreille, lorsqu'il était couché par terre. « Il m'a dit, répliqua le Marchand, plusieurs choses qu'il serait inutile de vous raconter ; mais ce que j'ai bien retenu, c'est qu'il m'a averti de <b>ne jamais compter</b> parmi mes amis que ceux dont j'aurai éprouvé la fidélité dans ma mauvaise <b>fortune.</b> »</p> <p><b>Péril : danger</b></p> <p><b>Fortune : chance</b></p>
--	--

*Tableau 20: Localisation des adaptations dans l'extrait de « L'Ours et les deux compagnons »*

<p><b>Extrait authentique</b> de « <i>L'arbre entêté</i> », <i>Conte chinois</i></p>	<p><b>Extrait adapté</b> de « <i>L'arbre entêté</i> », <i>Conte chinois</i></p>
<p>Il était une fois un arbre au beau milieu d'un verger, <b>il était sorti de terre, petite pousse verte et fragile se confondant avec les herbes alentours.</b> Curieux de tout, il regarda bien vite le monde qui l'entourait, les fleurs qui s'ouvraient le matin et se refermaient le soir, les oiseaux qui sifflaient en sautant de branche en branche, le paysan qui venait tôt le matin cueillir les fruits des arbres, <b>les graminées qui ondulaient sous la caresse des vents...</b></p> <p><b>Ah!, il le trouvait beau ce monde autour de lui, il avait envie lui aussi de participer à cette beauté, de trouver sa place dans cette harmonie.</b></p> <p>Une année s'écoula et, ayant grandi, il était devenu un petit rameau portant quelques</p>	<p>Il était une fois un arbre au beau milieu d'un verger.</p> <p>Curieux de tout, il regarda bien vite le monde qui l'entourait, les fleurs qui s'ouvraient le matin et se refermaient le soir, les oiseaux qui sifflaient en sautant de branche en branche, le paysan qui venait tôt le matin cueillir les fruits des arbres...</p>



tiges. Il se rendit compte qu'il n'était pas un brin d'herbe comme il l'avait cru tout d'abord, mais un arbre et se mit à observer plus attentivement ses aînés.

Il les trouvait si grands, si beaux recouverts de leurs feuilles et de leurs fleurs; il fût si émerveillé de voir toutes ces fleurs se transformer en fruits, il fût si attendri des soins attentifs que leur apportait le paysan, mais...

Mais, se regardant, il s'aperçut que son écorce ne ressemblait à aucune de celles qui les habillaient, que ses branches n'avaient pas la même forme que les leurs. Alors, il eût peur, peur de n'être pas assez grand, peur de n'être pas assez beau, peur de ne pas porter assez de fruits, il eût peur que les autres, pommiers, poiriers, mirabelliers... n'acceptent pas sa différence et il décida de ne produire ni feuille, ni fleur, ni fruit.

C'est ainsi que les années passèrent, à chaque printemps, son tronc s'épaississait, s'allongeait, de nouvelles branches poussaient, mais... ni feuille, ni fleur, ni fruit.

Pour ne pas se trouver nu face aux autres, il s'était depuis son jeune âge laissé peu à peu recouvrir par un lierre grim pant, par des liserons et par des bouquets de gui : ne sachant à quoi il pourrait ressembler, il se couvrait d'une beauté qui n'était pas la sienne.

Le jardinier plus d'une fois projeta de le couper pour en faire du bois de chauffage, mais trop occupé par ailleurs, il remit chaque fois cette tâche à plus tard. Un matin pourtant il vint, armé d'une grande hache et commença par couper le lierre qui enserrait l'arbre. Du lierre, il y en avait tellement que cela lui prit toute la journée et qu'une fois de plus, il remit l'abattage à plus tard. Cette nuit

Une année s'écoula et, ayant grandi, il était devenu un petit rameau portant quelques tiges. Il se rendit compte qu'il n'était pas un brin d'herbe comme il l'avait cru tout d'abord, mais un arbre et se mit à observer plus attentivement ses aînés.

Mais, se regardant, il s'aperçut que son écorce ne ressemblait à aucune de celles qui les habillaient, que ses branches n'avaient pas la même forme que les leurs. Alors, il eut peur, peur de n'être pas assez grand, peur de n'être pas assez beau, peur de ne pas porter assez de fruits, il eût peur que les autres, pommiers, poiriers, mirabelliers... n'acceptent pas sa différence et il décida de ne produire ni feuille, ni fleur, ni fruit.

Le jardinier plus d'une fois projeta de le couper pour en faire du bois de chauffage, mais trop occupé par ailleurs, il remit chaque

là, un petit ver parasite piqua le liseron qui en mourut aussitôt et le lendemain, les oiseaux du ciel apercevant le gui vinrent le picorer.

Il ne restait plus de l'arbre au milieu du verger qu'un tronc et des branches : il ne restait plus que l'arbre au milieu du verger.

S'apercevant soudain de sa nudité et ne sachant par quel artifice la couvrir, il se décida enfin à laisser pousser tout au long de ses branches de belles petites feuilles d'un vert tendre, à laisser éclore au bout de chaque rameau de mignonnes petites fleurs blanches contrastant joliment avec le brun de la ramure et le vert du feuillage.

Le paysan sur ces entrefaites revint avec sa hache et découvrant à la place du tronc inutile un magnifique cerisier, ne trouva plus aucune raison de le couper. Il le laissa donc, trop heureux du miracle qui s'était produit.

Depuis ce jour, l'arbre vit heureux au milieu du verger, il n'est pas comme les autres, ni plus beau, ni plus grand, mais tout aussi utile. Il a compris que ni la texture de l'écorce, ni le tracé des branches, ni la forme des feuilles, ni la couleur des fleurs n'ont d'importance : seuls importent les fruits qu'il porte et que nul autre que lui ne peut porter.

Aussi, tous les ans, à la belle saison, les enfants du paysan viennent avec une échelle et, s'éparpillant dans sa ramure, se gavent de ses fruits et le réjouissent par leurs rires.

fois cette tâche à plus tard. Un matin pourtant il vint, armé d'une grande hache et commença par couper le lierre qui enserrait l'arbre. Du lierre, il y en avait tellement que cela lui prit toute la journée et qu'une fois de plus, il remit l'abattage à plus tard.

Petit à petit, à force de ne produire ni feuilles, ni fleurs, ni fruits Il ne restait plus de l'arbre au milieu du verger qu'un tronc et des branches. Voyant l'état dans lequel il se trouvait,

l'arbre se décida enfin à laisser pousser tout au long de ses branches de belles petites feuilles d'un vert tendre, à laisser éclore au bout de chaque rameau de mignonnes petites fleurs blanches contrastant joliment avec le brun de la ramure et le vert du feuillage.

Quelques temps après, le paysan revint avec sa hache et découvrant à la place du tronc inutile un magnifique cerisier, ne trouva plus aucune raison de le couper. Il le laissa donc, trop heureux du miracle qui s'était produit.

Depuis ce jour, l'arbre vit heureux au milieu du verger, il n'est pas comme les autres, ni plus beau, ni plus grand, mais tout aussi utile.

Aussi, tous les ans, à la belle saison, les enfants du paysan viennent avec une échelle et, s'éparpillant dans sa ramure, se gavent de

	ses fruits et le réjouissent par leurs rires.
--	---

**Tableau 21: Localisation des adaptations dans l'extrait de « L'arbre entêté »**

<b>Extrait authentique</b> de « <i>Le pot fêlé</i> », <i>Conte chinois</i>	<b>Extrait adapté</b> de « <i>Le pot fêlé</i> », <i>Conte chinois</i>
<p>Une vieille dame chinoise possédait deux grands pots, chacun suspendu au bout d'une perche qu'elle transportait, appuyée derrière son cou. Un des pots était fêlé, alors que l'autre pot était en parfait état et rapportait toujours sa pleine ration d'eau. À la fin de la longue marche du ruisseau vers la maison, le pot fêlé lui n'était plus qu'à moitié rempli d'eau.</p> <p>Tout ceci se déroula quotidiennement pendant deux années complètes, alors que la vieille dame ne rapportait chez elle qu'un pot et demi d'eau. Bien sûr, le pot intact était très fier de ses accomplissements. Mais le pauvre pot fêlé, lui, avait honte de ses propres imperfections, et se sentait triste, car il ne pouvait faire que la moitié du travail pour lequel il avait été créé.</p> <p>Après deux années de ce qu'il percevait comme un échec, il s'adressa un jour à la vieille dame, alors qu'ils étaient près du ruisseau. " J'ai honte de moi-même, parce que la fêlure sur mon côté laisse l'eau s'échapper tout le long du chemin lors du retour vers la maison ".</p> <p>La vieille dame sourit : " As-tu remarqué</p>	<p>Une vieille dame chinoise possédait deux grands pots, chacun suspendu au bout d'une <b>perche</b> qu'elle transportait, appuyée derrière son cou. Un des pots était fêlé, alors que l'autre pot était en parfait état et rapportait toujours sa pleine ration d'eau. À la fin de la longue marche du ruisseau vers la maison, le pot fêlé lui n'était plus qu'à moitié rempli d'eau.</p> <p>Tout ceci se déroula quotidiennement pendant deux années complètes, alors que la vieille dame ne rapportait chez elle qu'un pot et demi d'eau. Bien sûr, le pot intact était très fier de <b>ses accomplissements</b>. Mais le pauvre pot fêlé, lui, avait honte de ses propres imperfections, et se sentait triste, car il ne pouvait faire que la moitié du travail pour lequel il avait été créé.</p> <p>Après deux années de ce qu'il <b>percevait</b> comme un échec, il s'adressa un jour à la vieille dame, alors qu'ils étaient près du ruisseau. " J'ai honte de moi-même, parce que la fêlure sur mon côté laisse l'eau s'échapper tout le long du chemin lors du retour vers la maison ".</p> <p>La vieille dame sourit : " As-tu remarqué</p>

<p>qu'il y a des fleurs sur ton côté du chemin, et qu'il n'y en a pas de l'autre côté ? J'ai toujours su à propos de ta fêlure, donc j'ai semé des graines de fleurs de ton côté du chemin, et chaque jour, lors du retour à la maison, tu les arrosais. Pendant deux ans, j'ai pu ainsi cueillir de superbes fleurs pour décorer la table. Sans toi, étant simplement tel que tu es, il n'aurait pu y avoir cette beauté pour agrémenter la nature et la maison. "</p>	<p>qu'il y a des fleurs sur ton côté du chemin, et qu'il n'y en a pas de l'autre côté ? J'ai toujours su à propos de ta fêlure, donc j'ai semé des graines de fleurs de ton côté du chemin, et chaque jour, lors du retour à la maison, tu les arrosais. Pendant deux ans, j'ai pu ainsi cueillir de superbes fleurs pour décorer la table. Sans toi, étant simplement tel que tu es, il n'aurait pu y avoir cette beauté pour agrémenter la nature et la maison.</p> <p>Une perche : un long bâton.</p> <p>Une ration : une part.</p> <p>Fier de ses accomplissements : fier de son travail.</p> <p>Percevait : ressentait.</p> <p>Une fêlure : fissure, lézarde.</p> <p>Agréments : décorer.</p>
---	--

**Tableau 22: Localisation des adaptations dans l'extrait de « Le Pot fêlé»**

<p><b>Extrait authentique</b> de « <i>Le Renard et le lion</i> », Jean Muzy</p>	<p><b>Extrait adapté</b> de « <i>Le Renard et le lion</i> », Jean Muzy</p>
<p>Un beau matin, le Renard se trouva soudain nez à nez avec le Lion.</p> <p>Il pesta contre le sort qui lui imposait une telle rencontre et il pensa prendre rapidement la fuite. Mais le Lion l'aurait vite rattrapé.</p> <p>Aussi décida-t-il de l'affronter.</p>	<p>Un beau matin, le Renard se trouva soudain nez à nez avec le Lion.</p> <p>Il pesta contre le sort qui lui imposait une telle rencontre et il pensa prendre rapidement la fuite. Mais le Lion l'aurait vite rattrapé.</p> <p>Aussi décida-t-il de l'affronter.</p>

— Lion, que fais-tu ici ? dit le Renard avec hardiesse. Prends garde à toi, car tu te trouves sur mon territoire.

Le Lion fut extrêmement surpris. Jamais aucun animal n'avait osé lui parler de la sorte.

— Aurais-tu oublié que je suis le roi des animaux ? interrogea le Lion.

— Prends garde ! te dis-je.

— Et pourquoi ? demanda le Lion.

— Tout simplement parce que je pourrais bien t'égorger et te dévorer, déclara le Renard avec assurance.

— Toi ! Mais tu plaisantes ! s'exclama le Lion stupéfait.

— Pas du tout ! Je suis beaucoup plus fort que toi, dit le Renard. Qui crois-tu effrayer ? Les lapins ou les poulets. Moi je fais peur à tout le monde, même aux hommes.

— Comment pourrais-je te croire ? rugit le Lion.

— Eh bien ! c'est très simple, reprit le Renard, je vais te le prouver. Suis-moi donc !

Le Renard partit en courant à travers la campagne et rejoignit une route qui menait à un village. Le Lion le suivait. Tous deux longèrent cette route fréquentée par des paysans qui rentraient chez eux à pied. Lorsqu'ils aperçurent le Lion, ces derniers prirent rapidement la fuite.

Alors le Renard s'arrêta et fit face au Lion.

— Tu as vu ! lui dit-il. Les paysans se sont enfuis dès qu'ils m'ont vu.

— En es-tu sûr ? interrogea le Lion.

— Mais oui ! s'exclama le Renard. Je courais

— Lion, que fais-tu ici ? dit le Renard avec hardiesse. Prends garde à toi, car tu te trouves sur mon territoire.

Le Lion fut extrêmement surpris. Jamais aucun animal n'avait osé lui parler de la sorte.

— Aurais-tu oublié que je suis le roi des animaux ? interrogea le Lion.

— Prends garde ! te dis-je.

— Et pourquoi ? demanda le Lion.

— Tout simplement parce que je pourrais bien t'égorger et te dévorer, déclara le Renard avec assurance.

— Toi ! Mais tu plaisantes ! s'exclama le Lion stupéfait.

— Pas du tout ! Je suis beaucoup plus fort que toi, dit le Renard. Qui crois-tu effrayer ? Les lapins ou les poulets. Moi je fais peur à tout le monde, même aux hommes.

— Comment pourrais-je te croire ? rugit le Lion.

— Eh bien ! c'est très simple, reprit le Renard, je vais te le prouver. Suis-moi donc !

Le Renard partit en courant à travers la campagne et rejoignit une route qui menait à un village. Le Lion le suivait. Tous deux longèrent cette route fréquentée par des paysans qui rentraient chez eux à pied. Lorsqu'ils aperçurent le Lion, ces derniers prirent rapidement la fuite.

Alors le Renard s'arrêta et fit face au Lion.

— Tu as vu ! lui dit-il. Les paysans se sont enfuis dès qu'ils m'ont vu.

— En es-tu sûr ? interrogea le Lion.

— Mais oui ! s'exclama le Renard. Je courais

<p>devant toi et ils se sont sauvés dès qu'ils m'ont aperçu. Ils n'ont pas même prêté attention à toi, car je représentais pour eux un danger beaucoup plus grand.</p> <p>Le Lion finit par en convenir : le Renard courait effectivement devant lui et les paysans avaient bien pris la fuite. Il s'imagina que le Renard pouvait peut-être se montrer plus redoutable qu'il ne l'avait pensé. Et ne voulant prendre aucun risque, il décida de regagner rapidement sa tanière.</p> <p>C'est ainsi que le Renard réalisa que la force ne réside pas seulement dans des crocs acérés et que la ruse y supplée aisément.</p> <p>Jean Muzi et Gérard Franquin. <i>19 fables du roi lion</i>. Éditions Flammarion, « Castor Poche ». 2000</p>	<p>devant toi et ils se sont sauvés dès qu'ils m'ont aperçu. Ils n'ont pas même prêté attention à toi, car je représentais pour eux un danger beaucoup plus grand.</p> <p>Le Lion finit par en convenir : le Renard courait effectivement devant lui et les paysans avaient bien pris la fuite. Il s'imagina que le Renard pouvait peut-être se montrer plus redoutable qu'il ne l'avait pensé. Et ne voulant prendre aucun risque, il décida de regagner rapidement sa tanière.</p> <p>C'est ainsi que le Renard réalisa que la force ne réside pas seulement dans des crocs acérés et que la ruse peut aisément les remplacer.</p> <p>Jean Muzi et Gérard Franquin. <i>19 fables du roi lion</i>. Éditions Flammarion, « Castor Poche ». 2000</p>
--	---

**Tableau 23: Localisation des adaptations dans l'extrait de « Le Lion et le renard »**

<p><b>Extrait authentique</b> de « <i>L'âne et le chien</i> », <i>La Fontaine</i>.</p>	<p><b>Extrait adapté</b> de « <i>L'âne et le chien</i> », <i>La Fontaine</i>.</p>
<p>Il se faut entraider, c'est la loi de nature : L'âne un jour pourtant s'en moqua : Et ne sait comme il y manqua ; Car il est bonne créature. Il allait par pays accompagné du chien, Gravement, sans songer à rien, Tous deux suivis d'un commun maître. Ce maître s'endormit ; l'âne se mit à paître :</p>	<p>Il faut s'entr'aider ; c'est la loi de la nature. L'âne un jour s'en moqua, Et ne sait comme il y manqua : Car il est bonne créature. Il allait par pays, accompagné du chien, Gravement, sans songer à rien,</p>

<p>Il était alors dans un pré. Dont l'herbe était fort à son gré. Point de chardons pourtant ; il s'en passa pour l'heure Il ne faut pas être si délicat ; Et faute de servir ce plat Rarement un festin demeure. Notre Baudet s'en sut enfin Passer pour cette fois. Le chien mourant de faim Lui dit : « Cher compagnon, baisse-toi, je te prie ; Je prendrai mon dîner dans le panier au pain. » Point de réponse, mot : le roussin d'Arcadie Craignit qu'en perdant un moment, Il ne perdît un coup de dent. Il fit longtemps la sourde oreille : Enfin il répondit : « Ami, je te conseille D'attendre que ton maître ait fini son sommeil ; Car il te donnera, sans faute à son réveil, Ta portion accoutumée. Il ne saurait tarder beaucoup. » Sur ces entrefaites, un Loup Sort du bois, et s'en vient : autre bête affamée. L'âne appelle aussitôt le chien à son secours. Le chien ne bouge, et dit : « Ami, je te</p>	<p>Tous deux suivis d'un commun maître. Ce maître s'endormit. L'âne se mit à <b>paître</b> : Il était alors dans un pré Dont l'herbe était <b>fort à son gré</b>. Point de <b>chardon</b> pourtant ; il s'en Passa pour l'heure : Il ne faut pas toujours être si délicat ; Et, faute de servir ce plat, Rarement un festin demeure. Notre <b>baudet</b> s'en sut enfin Passer pour cette fois. Le chien mourant de faim, Lui dit : « Cher compagnon, baisse-toi, je te prie : Je prendrai mon dîner dans le panier au pain. » Point de réponse, mot ; <b>le roussin d'Arcadie</b> Craignit qu'en perdant un moment Il ne perdît un coup de dent. Il fit longtemps la sourde oreille. Enfin il répondit : « Ami, je te conseille D'attendre que ton maître ait fini son</p>
--	---

<p>conseille</p> <p>De fuir en attendant que ton maître s'éveille :</p> <p>Il ne saurait trop tarder ; détale vite, et cours.</p> <p>Que si ce loup t'atteint, casse-lui la mâchoire.</p> <p>On t'a ferré de neuf ; et si tu me veux croire,</p> <p>Tu l'étendras tout plat. » Pendant ce beau discours,</p> <p>Seigneur loup étrangla le baudet sans remède.</p> <p>J' en conclus qu'il faut qu'on s'entraide.</p> <p>Page 342</p>	<p>sommeil ;</p> <p>Car il te donnera sans faute, à son réveil,</p> <p>Ta portion accoutumée :</p> <p>Il ne saurait tarder beaucoup. »</p> <p>Sur ces entrefaites un loup</p> <p>Sort du bois, et s'en vient : autre bête affamée.</p> <p>L'âne appelle aussitôt le chien à son secours.</p> <p>Le chien ne bouge, et dit : « Ami, je te conseille</p> <p>De fuir, en attendant que ton maître s'éveille ;</p> <p>Il ne saurait tarder : détale vite, et cours.</p> <p>Que si ce loup t'atteint, casse-lui la mâchoire :</p> <p>On t'a ferré de neuf ; et, si tu veux m'en croire,</p> <p>Tu l'étendras tout plat. » Pendant ce beau discours,</p> <p>Seigneur loup étrangla le baudet sans remède.</p> <p>Je conclus qu'il faut qu'on S'entr'aide.</p> <p><i>Jean de la Fontaine</i></p> <p><i>Page 83</i></p>
---	---



	<p><b>Paître : brouter.</b></p> <p><b>Fort à gré : tout à fait à son goût.</b></p> <p><b>Chardon : fleur.</b></p> <p><b>Baudet : l'âne.</b></p> <p><b>Le roussin d'Arcadie : l'âne.</b></p> <p><b>Ferrer de neuf : mettre de nouveaux fers à cheval.</b></p>
--	--

**Tableau 24: Localisation des adaptations dans l'extrait de « L'âne et le chien »**

<b>Extrait authentique</b> de « <i>Le coq et le renard</i> », <i>La Fontaine</i> .	<b>Extrait adapté</b> de « <i>Le coq et le renard</i> », <i>La Fontaine</i> .
<p>Sur la branche d'un arbre était en sentinelle</p> <p>Un vieux Coq adroit et <b>matois</b>.</p> <p>« Frère, dit un Renard, adoucissant sa voix,</p> <p>Nous ne sommes plus en <b>querelle</b>.</p> <p>Paix générale cette fois.</p> <p>Je viens te l'annoncer ; descends, que je t'embrasse.</p> <p>Ne me retarde <b>point</b>, de grâce ;</p> <p>Je dois faire aujourd'hui vingt postes sans manquer.</p> <p>Les tiens et toi pouvez vaquer</p> <p>Sans nulle crainte, à vos affaires ;</p>	<p>Sur la branche d'un arbre était en sentinelle</p> <p>Un vieux Coq adroit et <b>rusé</b>.</p> <p>« Frère, dit un renard, adoucissant sa voix,</p> <p>Nous ne sommes plus en <b>guerre</b> :</p> <p>Paix générale cette fois.</p> <p>Je viens te l'annoncer ; descends, que je t'embrasse.</p> <p>Ne me retarde <b>pas</b> de grâce ;</p> <p>Je dois faire aujourd'hui vingt postes sans manquer<b>!</b>.</p> <p>Les tiens et toi pouvez vaquer</p> <p>Sans nulle crainte à vos affaires ;</p>

<p>Nous vous y servirons en frères.</p> <p>Faites-en les feux dès ce soir,</p> <p>Et cependant viens recevoir</p> <p>Le baiser d'amour <b>fraternelle</b>.</p> <p>-Ami, reprit le Coq, je ne <b>pouvois</b> jamais</p> <p>Apprendre une plus douce et meilleure nouvelle</p> <p>Que celle</p> <p>De cette paix ;</p> <p>Et ce m'est une double joie</p> <p>de la tenir de toi. Je vois deux lévriers,</p> <p>Qui, je m'assure, sont courriers</p> <p>Que pour ce sujet on envoie :</p> <p>Ils vont vite, et seront dans un moment à nous.</p> <p>Je descends : nous pourrons nous <b>entre-baiser</b> tous. –Adieu, dit le Renard, <b>ma traite</b> est longue à faire :</p> <p>Nous nous réjouirons du succès de l'affaire</p> <p>Une autre fois. » <b>Le galant aussitôt</b></p> <p><b>Tire ses grègues, gagne en haut,</b></p> <p><b>Mal content de son stratagème.</b></p> <p>Et notre vieux Coq en soi-même</p> <p>Se mit à rire de sa peur ;</p> <p>Car c'est double plaisir de tromper le trompeur.</p> <p>Page 51, Fable 15</p>	<p>Nous vous y servirons en frères.</p> <p>Faites-en les feux dès ce soir.</p> <p>Et cependant viens recevoir</p> <p>Le baiser d'amour <b>fraternel</b>.</p> <p>-Ami, reprit le coq, je ne <b>pouvais</b> jamais</p> <p>Apprendre une plus douce et meilleure nouvelle.</p> <p>Que celle</p> <p>De cette paix ;</p> <p>Et ce m'est une double joie de la tenir de toi. Je vois deux lévriers<sup>2</sup>,</p> <p>Qui, je m'assure, sont courriers</p> <p>Que pour ce sujet on envoie. Ils vont vite, et seront dans un moment à nous.</p> <p>Je descends ; nous pourrons nous <b>entrelacer</b> tous. –Adieu, dit le Renard, <b>mon chemin</b> est long à faire :</p> <p>Nous nous réjouirons du succès de l'affaire</p> <p>Une autre fois.</p> <p>Et notre vieux Coq en soi-même</p> <p>Se mit à rire de sa peur ;</p> <p>Car c'est double plaisir de tromper le trompeur.</p> <p><i>D'après Les Fables de la Fontaine</i></p> <p>20 relais de poste, env. 160km</p> <p>Un lévrier : race de chien</p> <p>Page 74</p>
---	--

**Tableau 25: Localisation des adaptations dans l'extrait de « Le coq et le renard »**

<b>Extrait authentique</b> de « <i>Le loup et le chien</i> », <i>La Fontaine</i> .	<b>Extrait adapté</b> de « <i>Le loup et le chien</i> », <i>La Fontaine</i> .
<p>Le Loup et le Chien</p> <p>Un Loup n'avait que les os et la peau, Tant les chiens faisaient bonne garde.</p> <p>Ce Loup rencontre un Dogue aussi puissant que beau, Gras, poli, qui s'était fourvoyé par mégarde.</p> <p>L'attaquer, le mettre en quartiers, Sire Loup l'eût fait volontiers ; Mais il fallait livrer bataille, Et le matin était de taille A se défendre hardiment.</p> <p>Le Loup donc l'aborde humblement, Entre en propos, et lui fait compliment Sur son embonpoint, qu'il admire.</p> <p>« Il ne tiendra qu'à vous beau sire, D'être aussi gras que moi, lui repartit le Chien.</p> <p>Quittez les bois, vous ferez bien : Vos pareils y sont misérables, Cancres, hères, et pauvres diables, Dont la condition est de mourir de faim.</p> <p>Car quoi ? rien d'assuré : point de franche</p>	<p>Le Loup et le Chien</p> <p>Un Loup n'avait que les os et la peau, Tant les chiens faisaient bonne garde.</p> <p>Ce Loup rencontre un <b>Dogue</b> aussi puissant que beau, Gras, poli, qui s'était <b>fourvoyé</b> par mégarde.</p> <p>L'attaquer, le mettre en quartiers, Sire Loup l'eût fait volontiers ; Mais il fallait livrer bataille, Et le <b>Matin</b> était de taille A se défendre <b>hardiment</b>.</p> <p>Le Loup donc l'aborde humblement, Entre en propos, et lui fait compliment Sur son <b>embonpoint</b>, qu'il admire.</p> <p>« Il ne tiendra qu'à vous beau sire, D'être aussi gras que moi, lui <b>repartit</b> le Chien.</p> <p>Quittez les bois, vous ferez bien : Vos pareils y sont misérables, Dont la condition est de mourir de faim.</p> <p>Tout à la pointe de l'épée.</p> <p>Suivez-moi : vous aurez un bien meilleur</p>

<p>lippée ;</p> <p>Tout à la pointe de l'épée.</p> <p>Suivez-moi : vous aurez un bien meilleur destin.»</p> <p>Le Loup reprit : « Que me faudra-t-il faire ?</p> <p>-Presque rien, dit le Chien : donner la chasse aux gens</p> <p>Portants bâtons, et mendiants ;</p> <p>Flatter ceux du logis, à son maître complaire :</p> <p>Moyennant quoi votre salaire</p> <p>Sera force relief de toutes les façons,</p> <p>Os de poulets, os de pigeons,</p> <p>Sans parler de mainte caresse. »</p> <p>Le Loup déjà se forge une félicité</p> <p>Qui le fait pleurer de tendresse.</p> <p>Chemin faisant, il vit le col du Chien pelé.</p> <p>« Qu'est-ce là ? lui dit-il.-Rien.-Quoi ? rien ?- Peu de chose</p> <p>-Mais encor ? -Le collier dont je suis attaché</p> <p>De ce que vous voyez est peut-être la cause.</p> <p>-Attaché ? dit le Loup : vous ne courez donc pas</p> <p>Où vous voulez ?-Pas toujours ; mais qu'importe ?</p> <p>-Il importe si bien, que de tous vos repas</p> <p>Je ne veux en aucune sorte,</p> <p>Et ne voudrais pas même à ce pris un trésor. »</p> <p>Cela dit, maître Loup s'enfuit, et court encor.</p>	<p>destin.»</p> <p>Le Loup reprit : « Que me faudra-t-il faire ?</p> <p>Presque rien, dit le Chien, donner la chasse aux gens</p> <p>Portants bâtons, et mendiants ;</p> <p>-Flatter ceux du logis, à son Maître complaire :</p> <p>Moyennant quoi votre salaire</p> <p>Os de poulets, os de pigeons,</p> <p>Sans parler de mainte caresse. »</p> <p>Le Loup déjà se forge une félicité</p> <p>Qui le fait pleurer de tendresse.</p> <p>Chemin faisant, il vit <b>le col du Chien pelé.</b></p> <p>« Qu'est-ce là ? lui dit-il.</p> <p>-Rien.</p> <p>-Quoi ? Rien ?</p> <p>-Peu de chose.</p> <p>-Mais encor ?</p> <p>-Le collier dont je suis attaché</p> <p>De ce que vous voyez est peut-être la cause.</p> <p>-Attaché ? dit le Loup : vous ne courez donc pas</p> <p>Où vous voulez ?</p> <p>-Pas toujours ; mais qu'importe ?</p> <p>-Il importe si bien, que de tous vos repas</p> <p>Je ne veux en aucune sorte,</p> <p>Et ne voudrais pas même à ce pris un trésor. »</p>
---	--

Page 18, Fable V	<p>Cela dit, maître Loup s'enfuit, et court encor.</p> <p><i>Jean de la Fontaine</i></p> <p><i>Dogue : chien.</i></p> <p><i>Fourvoyé : trompé.</i></p> <p><i>Hardiment : avec courage.</i></p> <p><i>Embonpoint : état d'une personne bien nourrie.</i></p> <p><i>Repartit : répondit.</i></p> <p><i>Le col du chien pelé : Le cou n'était pas recouvert de poils.</i></p>
------------------	--

**Tableau 26: Localisation des adaptations dans l'extrait de « Le loup et le chien »**

<b>Extrait authentique</b> de « <i>La Gloire de mon père</i> », Marcel Pagnol	<b>Extrait adapté</b> de « <i>La Gloire de mon père</i> », Marcel Pagnol
<p>Lorsqu'elle allait au marché, elle me laissait au passage dans la classe de mon père, qui apprenait à lire à des gamins de six ou sept ans. Je restais assis, bien sage, au premier rang et j'admirais la toute-puissance paternelle. Il tenait à la main une baguette de bambou : elle lui servait à montrer les lettres et les mots qu'il écrivait au tableau noir, et quelques fois à frapper sur les doigts d'un cancre inattentif.</p> <p>Un beau matin, ma mère me déposa à ma place, et sortit sans mot dire, pendant qu'il écrivait magnifiquement sur le tableau : « La maman a puni son petit garçon qui n'était pas</p>	<p>Lorsqu'elle allait au marché, elle me laissait au passage dans la classe de mon père, qui apprenait à lire à des gamins de six ou sept ans. Je restais assis, bien sage, au premier rang et j'admirais la toute-puissance paternelle. Il tenait à la main une baguette de bambou : elle lui servait à montrer les mots qu'il écrivait au tableau noir, et quelques fois à frapper sur les doigts d'un cancre inattentif.</p> <p>Un beau matin, ma mère me déposa à ma place, et sortit sans mot dire, pendant qu'il écrivait magnifiquement sur le tableau : « La maman a puni son petit garçon qui n'était pas</p>

sage. »

Tandis qu'il arrondissait un admirable point final, je criai : « Non ! Ce n'est pas vrai ! »

Mon père se retourna soudain, me regarda stupéfait, et s'écria : « Qu'est-ce que tu dis ?

\_ Maman ne m'a pas puni ! Tu n'as pas bien écrit ! »

Il s'avança vers moi :

« Qui t'a dit qu'on t'avais puni ?

\_ C'est écrit. »

La surprise lui coupa la parole un moment.

« Voyons, voyons, dit-il enfin, est-ce que tu sais lire ?

\_ Oui.

\_ Voyons, voyons... » répétait-il.

Il dirigea la pointe du bambou vers le tableau noir.

« Et bien, lis. »

Je lus la phrase à haute voix.

Alors, il alla prendre un abécédaire, et je lus sans difficulté plusieurs pages...

Je crois qu'il eut ce jour-là la plus grande joie, la plus grande fierté de sa vie.

Lorsque ma mère survint, elle me trouva au milieu des quatre instituteurs, qui avaient renvoyé leurs élèves dans la cour de récréation, et qui m'entendait déchiffrer lentement l'histoire du Petit Poucet... Mais au lieu d'admirer cet exploit, elle pâlit, déposa ses paquets par terre, referma le livre, et m'emporta dans ses bras, en disant : « Mon

sage. »

Tandis qu'il arrondissait un admirable point final, je criai : « Non ! Ce n'est pas vrai ! »

Mon père se retourna soudain, me regarda stupéfait, et s'écria : « Qu'est-ce que tu dis ?

\_ Maman ne m'a pas puni ! Tu n'as pas bien écrit ! »

Il s'avança vers moi :

« Qui t'a dit qu'on t'avais puni ?

\_ C'est écrit. »

La surprise lui coupa la parole un moment.

« Voyons, voyons, dit-il enfin, est-ce que tu sais lire ?

\_ Oui.

\_ Voyons, voyons... » répétait-il.

Il dirigea la pointe du bambou vers le tableau noir.

« Et bien, lis. »

Je lus la phrase à haute voix.

Alors, il alla prendre un abécédaire, et je lus sans difficulté plusieurs pages...

Je crois qu'il eut ce jour-là la plus grande joie de sa vie.

Lorsque ma mère survint, elle me trouva au milieu des quatre instituteurs, qui avaient renvoyé leurs élèves dans la cour de récréation, et qui m'entendait déchiffrer lentement l'histoire du Petit Poucet... Mais au lieu d'admirer cet exploit, elle pâlit, déposa ses paquets par terre, referma le livre, et m'emporta dans ses bras, en disant : « Mon

<p>Dieu ! mon Dieu !... »</p> <p>Sur la porte de la classe, il y avait la concierge, qui était une vieille femme corse : elle faisait des signes de croix. J'ai su plus tard que c'était elle qui était allée chercher ma mère, en l'assurant que ces « messieurs » allaient me faire « éclater le cerveau ».</p> <p>A table, mon père affirma qu'il s'agissait de superstitions ridicules, que je n'avais fourni aucun effort, que j'avais appris à lire comme un perroquet apprend à parler, et qu'il ne s'en était même pas aperçu. Ma mère ne fut pas convaincue, et de temps à autre elle posait sa main fraîche sur mon front et me demandait : « Tu n'as pas mal à la tête ? »</p> <p>Non, je n'avais pas mal à la tête, mais jusqu'à l'âge de six ans, il ne me fut plus permis d'entrer dans une classe, ni d'ouvrir un livre, par crainte d'une explosion cérébrale. Pages 32-33 (216 pages de textes/ 219</p>	<p>Dieu ! Mon Dieu !... »</p> <p>Sur la porte de la classe, il y avait la concierge, qui était une vieille femme corse. J'ai su plus tard que c'était elle qui était allée chercher ma mère, en l'assurant que ces « messieurs » allaient me faire « éclater le cerveau ».</p> <p>A table, mon père affirma qu'il s'agissait de superstitions ridicules, que je n'avais fourni aucun effort, que j'avais appris à lire comme un perroquet apprend à parler, et qu'il ne s'en était même pas aperçu. Ma mère ne fut pas convaincue, et de temps à autre elle posait sa main fraîche sur mon front et me demandait : « Tu n'as pas mal à la tête ? »</p> <p>Non, je n'avais pas mal à la tête, mais jusqu'à l'âge de six ans, il ne me fut plus permis d'entrer dans une classe, ni d'ouvrir un livre, par crainte d'une explosion cérébrale.</p>
--	---

**Tableau 27: Localisation des adaptations dans l'extrait de « La Gloire de mon père »**

<p><b>Extrait authentique</b> de « <i>L'âge d'homme</i> », Michel Leiris</p>	<p><b>Extrait adapté</b> de « <i>L'âge d'homme</i> », Michel Leiris</p>
<p>Je viens d'avoir trente-quatre ans, la moitié de la vie. Au physique, je suis de taille moyenne, plutôt petit. J'ai des cheveux châtain coupés court afin d'éviter qu'ils ondulent, par crainte aussi que ne se développe une calvitie menaçante. Autant, que je puisse en juger, les traits caractéristiques de ma physionomie sont : une nuque très droite, tombant verticalement comme une muraille ou ne falaise, marque classique (si l'on en croit les astrologues) des personnes nées sous le signe du Taureau ; un</p>	<p>« Je viens d'avoir trente-quatre ans, la moitié de la vie.</p> <p>Au physique, je suis de taille moyenne, plutôt petit. J'ai des cheveux châtain coupés court afin d'éviter qu'ils ondulent. Mes yeux sont bruns; mon teint est coloré. Mes mains sont maigres, assez velues, avec des veines très dessinées. Ma tête est plutôt grosse pour mon corps ; j'ai les jambes un peu courtes par rapport à mon torse, les épaules trop étroites. Je marche le haut du corps incliné en avant ;</p>

<p>front développé, plutôt bossué, aux vaines temporales exagérément noueuses et saillantes. Cette ampleur de front est en rapport (selon le dire des astrologues) avec le signe du Bélier ; et en effet je suis né un 20 avril, donc aux confins de ces deux signes : le Bélier et le Taureau. Mes yeux sont bruns, avec le bord des paupières habituellement enflammé ; mon teint est coloré ; j'ai honte d'une fâcheuse tendance aux rougeurs et à la peau luisante. Mes mains sont maigres, assez velues, avec des veines très dessinées ; mes deux majeurs, incurvés vers le bout, doivent dénoter quelque chose d'assez faible ou d'assez fuyant dans mon caractère.</p> <p>Ma tête est plutôt grosse pour mon corps ; j'ai les jambes un peu courtes par rapport à mon torse, les épaules trop étroites relativement aux hanches. Je marche le haut du corps incliné en avant ; j'ai tendance, lorsque je suis assis, à me tenir le dos voûté ; ma poitrine n'est pas très large et je n'ai guère de muscles. J'aime à me vêtir avec le maximum d'élégance ; pourtant, à cause des défauts que je viens de relever dans ma structure et de mes moyens qui, sans que je puisse me dire pauvre, sont plutôt limités, je me juge d'ordinaire profondément inélégant ; j'ai l'horreur de me voir à l'improviste dans une glace car, faute de m'y être préparé, je me trouve chaque fois d'une laideur humiliante. P26</p>	<p>j'ai tendance, lorsque je suis assis, à me tenir le dos voûté ; ma poitrine n'est pas très large et je n'ai guère de muscles. J'aime à me vêtir avec le maximum d'élégance. »</p> <p>Page 122</p>
--	--

**Tableau 28: Localisation des adaptations dans l'extrait de « L'âge d'homme», extrait 1**

<p><b>Extrait authentique</b> de « <i>L'âge d'homme</i> », Michel Leiris</p>	<p><b>Extrait authentique</b> de « <i>L'âge d'homme</i> », Michel Leiris</p>
<p>Agé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis</p>	<p>Agé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis</p>



dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations ; l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginai que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservait le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans la salle d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) ; j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » A partir de ce moment, je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on évente que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée.

Dans le fiacre qui nous ramena je ne dis pas un mot ; le choc avait été si violent que pendant vingt-quatre heures il fut impossible de m'arracher une parole ; ma mère, complètement désorientée, se demandait si je n'étais pas devenu muet. Tout ce que je rappelle de la période qui suivit immédiatement l'opération, c'est le retour en fiacre, les vaines tentatives de mes parents pour me faire parler puis, à la maison : ma mère me tenant dans ses bras devant la

dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations ; l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginai que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservait le vieux médecin de famille, qui assistait le chirurgien. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. (...)

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfide atrocité de la part des adultes. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de pièges. Page 100

<p>cheminée du salon, les sorbets qu'on me faisait avaler, le sang qu'à diverses reprises je dégurgitai et qui se confondait pour moi avec la couleur fraises des sorbets.</p> <p>Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfide atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de <b>chausses-trapes</b>, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me donner la pilule pour me conduire plus sûrement à 'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené. P104-105</p>	
--	--

*Tableau 29: Localisation des adaptations dans l'extrait de « L'âge d'homme », extrait2*

<p><b>Extrait authentique</b> de « <i>Le Fils du pauvre</i> », Mouloud Feraoun</p>	<p><b>Extrait adapté</b> de « <i>Le Fils du pauvre</i> », Mouloud Feraoun</p>
<p>Mes tantes travaillaient l'argile et la laine. La courette était toujours encombrée de poterie. Voici, à l'angle, près du portail, un gros tas de bois qui servira à la cuisson. L'argile se travaille dès le printemps. <b>Baya et Khalti</b> vont la chercher dans des paniers, à plusieurs kilomètres du village. <b>Les mottes sèchent au soleil dans la cour, puis elles sont écrasées et réduites en poussière.</b> Avec cette poussière imbibée d'eau, mes tantes font une pâte dont elles emplissent des jarres. La pâte devient</p>	<p><b>Comme ma mère était très occupée, j'allais souvent chez mes tantes. Avec elles je ne m'ennuyais jamais. Je pouvais rester des heures à les observer.</b> Elles travaillent l'argile et la laine. La courette était toujours encombrée de poterie. Voici près du portail, un gros tas de bois qui servira à la cuisson.</p> <p>L'argile se travaille dès le printemps. <b>Mes tantes</b> vont la chercher dans des paniers, à plusieurs kilomètres du village, <b>puis elles la</b></p>

<p><b>consistante</b> au bout de deux jours. Il faut alors la malaxer vigoureusement et lui incorporer les débris d'un vieil ustensile broyé. Les grains de terre cuite ainsi ajoutés forment avec l'argile fraîche une pâte qui ne fendra pas. Il est temps de modeler.</p> <p>Khalti, le bas de sa gandoura tiré jusque sur les genoux, les bras nus, le foulard relevé en turban, dépose un gros paquet de pâte sur une planche. Elle façonne vivement le fond de la cruche, <b>de la marmite</b> ou du plat. C'est toujours une galette bien ronde. Khalti est attentive, elle travaille vite. Je sais qu'il ne faut pas lui parler. Ce n'est pas le moment. Nana, souriante et très à l'aise, saisit l'argile entre ses petites mains pâles, triture, tâte, caresse: de ses doigts agiles sort une espèce de bâton qui s'allonge, <b>vacille</b> et zigzague comme un serpent.</p> <p>Lorsqu'elle juge suffisante la longueur, elle s'arrête, coupe <b>la couleuvre</b> en <b>tronçons</b> et, avec précaution, entoure <b>la galette préparée</b> par Khalti. Alors, munie d'une planchette bien lisse, elle tire l'argile, amincit <b>le tronçon</b> qui monte et dessine bientôt le bas de la paroi. Elle passe au fond suivant puis à un autre <b>encore</b>, ne tarde <b>guère</b> à rattraper sa sœur.</p> <p>Mes tantes ne préparent que trois ou quatre ustensiles à la fois, parce que la cour est exigüe. Le dernier ustensile ébauché, Nana revient au premier qui a déjà séché un peu - nous disons qu'il a bu-. Elle prend de nouveau un cylindre de pâte et l'ajoute à <b>l'ébauche</b>. Puis, à l'aide de <b>la</b> raclette, elle aplatit, tire, polit, amincit l'argile, supprime les bavures. Les parois montent petit à petit, la marmite ou la cruche se dessine.</p>	<p>font sécher et l'écrasent pour obtenir une <b>fine poussière</b> avec <b>laquelle</b> elles font ensuite une pâte qu'elles pourront enfin modeler <b>quand</b> elle commencera à devenir <b>solide</b>.</p> <p>Khalti, le bas de sa gandoura tiré jusque sur les genoux, les bras nus, le foulard relevé en turban, dépose un gros paquet de pâte sur une planche. Elle façonne vivement le fond <b>de la marmite</b>, de la cruche ou du plat. C'est toujours une galette bien ronde. Khalti est attentive, elle travaille vite. Je sais qu'il ne faut pas lui parler. Ce n'est pas le moment.</p> <p>Nana, souriante et très à l'aise, saisit l'argile entre ses petites mains pâles, triture, tâte, caresse <b>et</b> de ses doigts agiles, sort une espèce de bâton qui s'allonge, zigzague comme un serpent.</p> <p>Lorsqu'elle le trouve assez long, elle s'arrête, elle <b>le</b> coupe en <b>morceau</b> et, avec précaution, entoure la galette que <b>Khalti a préparée</b>. Alors, munie d'une planchette bien lisse, elle tire l'argile, amincit <b>le serpent</b> qui monte et dessine bientôt le bas de la paroi. Elle passe au fond suivant, puis à un autre <b>et</b> ne tarde pas à rattraper sa sœur : elle prend de nouveau un cylindre de pâte et l'ajoute à <b>l'ustensile commencée</b> . Puis, à l'aide d'<b>une</b> raclette, elle aplatit, tire, polit, amincit l'argile, supprime les bavures. Les parois montent petit à petit, la marmite ou la cruche se dessine.</p>
--	---

*Tableau 30: Localisation des adaptations dans l'extrait de « Le fils du pauvre »*

<b>Extrait authentique</b> de « <i>Mondo</i> », <i>Le Clezio</i> .	<b>Extrait adapté</b> de « <i>Mondo</i> », <i>Le Clezio</i> .
<p>Personne n’aurait pu dire d’où venait Mondo. Il était arrivé un jour, par hasard, ici dans notre ville, sans qu’on s’en aperçoive, et puis on s’était habitué à lui. C’était un garçon d’une dizaine d’années, avec un visage tout rond et tranquille, et de beaux yeux noirs un peu obliques. Mais c’était surtout ses cheveux qu’on remarquait, des cheveux brun cendré qui changeaient de couleur selon la lumière, et qui paraissaient presque gris à la tombée de la nuit.</p> <p>On ne savait rien de sa famille ni de sa maison. Peut-être qu’il n’en avait pas. Toujours, quand on ne pensait pas à lui, il apparaissait au coin d’une rue, près de la plage, ou sur la place de marché. Il marchait seul, l’air décidé, en regardant autour de lui. Il était habillé tous les jours de la même façon, un pantalon bleu en denim, des chaussures de tennis, et un T-shirt vert un peu trop grand pour lui.</p> <p>Quand il arrivait vers vous, il vous regardait bien en face, il souriait, et ses yeux étroits devenaient deux fentes brillantes. C’était sa façon de saluer. Quand il y avait quelqu’un qui lui plaisait, il l’arrêtait et lui demandait tout simplement :</p> <p>« Est-ce que vous voulez m’adopter ? »</p> <p>Et avant que les gens soient revenus de leur surprise, il était déjà loin.</p> <p>Qu’est-ce qu’il était venu faire ici, dans cette ville ? Peut-être qu’il était arrivé après avoir voyagé longtemps dans la soute d’un cargo, ou dans le dernier wagon d’un train de marchandises qui avait roulé lentement à travers le payé, jour après jour, nuit après</p>	<p>Personne n’aurait pu dire d’où venait Mondo. Il était arrivé un jour, par hasard, ici dans notre ville, sans qu’on s’en aperçoive, et puis on s’était habitué à lui. C’était un garçon d’une dizaine d’années, avec un visage tout rond et de beaux yeux noirs un peu obliques. Mais c’était surtout ses cheveux qu’on remarquait, des cheveux brun cendré qui changeaient de couleur selon la lumière, et qui paraissaient presque gris à la tombée de la nuit.</p> <p>On ne savait rien de sa famille, ni de sa maison. Peut-être qu’il n’en avait pas. Il apparaissait au coin d’une rue, près de la plage ou sur la place de marché. Il marchait seul, l’air décidé, en regardant autour de lui. Il était habillé toujours de la même façon, un pantalon bleu en toile, des chaussures de tennis, et un T-shirt vert un peu trop grand pour lui.</p> <p>Quand il arrivait vers vous, il vous regardait bien en face, il souriait et ses yeux étroits devenaient deux fentes brillantes. C’était sa façon de saluer. Quand il y avait quelqu’un qui lui plaisait, il l’arrêtait et lui demandait tout simplement : « Est-ce que vous voulez m’adopter ? » Et avant que les gens ne soient revenus de leur surprise, il était déjà loin.</p> <p>Qu’est-ce qu’il était venu faire ici, dans cette ville ? Rien qu’à le voir, on savait qu’il n’était pas d’ici, et qu’il avait vu beaucoup de pays. Il avait ce regard noir et brillant, cette peau couleur de cuivre, et cette démarche légère, silencieuse, un peu de travers, comme les chiens. Il avait surtout une élégance et une assurance que les enfants n’ont pas d’ordinaire à cet âge, et il aimait poser des</p>

<p>nuit. Peut-être qu'il avait décidé de s'arrêter, quand il avait vu le soleil et la mer, les villas blanches et les jardins de palmiers. Ce qui est certain, c'est qu'il venait de très loin, de l'autre côté des montagnes, de l'autre côté de la mer. Rien qu'à le voir, on savait qu'il n'était pas d'ici, et qu'il avait vu beaucoup de pays. Il avait ce regard noir et brillant, cette peau couleur de cuivre, et cette démarche légère, silencieuse, un peu de travers, comme les chiens. Il avait surtout une élégance et une assurance que les enfants n'ont pas d'ordinaire à cet âge, et il aimait poser des questions étranges qui ressemblaient à des devinettes. Pourtant, il ne savait ni lire ni écrire. P 12</p>	<p>questions étranges qui ressemblaient à des devinettes. Pourtant, il ne savait ni lire ni écrire.</p>
---	---

**Tableau 31: Localisation des adaptations dans l'extrait de « Mondo »**

<p><b>Extrait authentique</b> de « <i>Poil de Carotte</i> », Jules Renard.</p>	<p><b>Extrait adapté</b> de « <i>Poil de Carotte</i> », Jules Renard.</p>
<p><i>LES POULES</i></p> <p>Je parie, dit Mme Lepic, qu'Honorine a encore oublié de fermer les poules.</p> <p>C'est vrai. On peut s'en assurer par la fenêtre. Là-bas, tout au fond de la grande cour, le petit toit aux poules découpe, dans la nuit, le carré noir de sa porte ouverte.</p> <p>- Félix, si tu allais les fermer ? dit Mme Lepic à l'aîné de ses trois enfants.</p> <p>- Je ne suis pas ici pour m'occuper des poules, dit Félix, garçon pâle, indolent et poltron.</p>	<p><i>LES POULES</i></p> <p>- Je parie, dit Mme Lepic, qu'Honorine a encore oublié de fermer les poules.</p> <p>C'est vrai. On peut s'en assurer par la fenêtre. Là-bas, tout au fond de la grande cour, le petit toit aux poules découpe, dans la nuit, le carré noir de sa porte ouverte.</p> <p>- Félix, si tu allais les fermer ? dit Mme Lepic à l'aîné de ses trois enfants.</p> <p>- Je ne suis pas ici pour m'occuper des poules, dit Félix, garçon pâle, indolent et poltron.</p> <p>- Et toi, Ernestine ?</p>

<p>- Et toi, Ernestine ?</p> <p>- Oh! moi, maman, j'aurais trop peur!</p> <p>Grand frère Félix et soeur Ernestine lèvent à peine la tête pour répondre. Ils lisent, très intéressés, les coudes sur la table, presque front contre front.</p> <p>-Dieu, que je suis bête! dit Mme Lepic. Je n'y pensais plus. Poil de Carotte, va fermer les poules!</p> <p>Elle donne ce petit nom d'amour à son dernier-né, parce qu'il a les cheveux roux et la peau tachée!. Poil de Carotte, qui joue à rien sous la table, se dresse et dit avec timidité.</p> <p>- Mais, maman, j'ai peur aussi, moi.</p> <p>- Comment ? répond Mme Lepic, un grand gars comme toi! c'est pour rire. Dépêche-toi, s'il te plaît !</p> <p>- On le connaît; Il est hardi comme un bouc, dit sa soeur Ernestine.</p> <p>- Il ne craint rien ni personne, dit Félix, son grand frère.</p> <p>Ces compliments enorgueillissent Poil de Carotte, et, honteux d'en être indigne, Il lutte déjà contre sa couardise. Pour l'encourager définitivement, sa mère lui promet une gifle.</p> <p>- Au moins, éclairez-moi, dit-il.</p> <p>Mme Lepic hausse les épaules, Félix sourit avec mépris. Seule pitoyable, Ernestine prend une bougie et accompagne petit frère jusqu'au bout du corridor.</p> <p>- Je t'attendrai là, dit-elle.</p> <p>Mais elle s'enfuit tout de suite, terrifiée, parce qu'un fort coup de vent fait vaciller la lumière et l'éteint.</p>	<p>- Oh! moi, maman, j'aurais trop peur!</p> <p>Grand frère Félix et soeur Ernestine lèvent à peine la tête pour répondre. Ils lisent, très intéressés, les coudes sur la table, presque front contre front.</p> <p>-Dieu, que je suis bête! dit Mme Lepic. Je n'y pensais plus. Poil de Carotte, va fermer les poules! Elle donne ce petit nom d'amour à son dernier-né, parce qu'il a les cheveux roux et la peau tachée. Poil de Carotte, qui joue à rien sous la table, se dresse et dit avec timidité:</p> <p>- Mais, maman, j'ai peur aussi, moi.</p> <p>- Comment ? répond Mme Lepic, un grand gars comme toi! c'est pour rire. Dépêche-toi, s'il te plaît !</p> <p>- On le connaît; Il est hardi comme un bouc, dit sa soeur Ernestine.</p> <p>- Il ne craint rien ni personne, dit Félix, son grand frère.</p> <p>Ces compliments enorgueillissent Poil de Carotte, et, honteux d'en être indigne, Il lutte déjà contre sa couardise. Pour l'encourager définitivement, sa mère lui promet une gifle.</p> <p>- Au moins, éclairez-moi, dit-Il.</p> <p>Mme Lepic hausse les épaules, Félix sourit avec mépris. Seule pitoyable, Ernestine prend une bougie et accompagne petit frère jusqu'au bout du corridor.</p> <p>- Je t'attendrai là, dit-elle.</p> <p>Mais elle s'enfuit tout de suite, terrifiée, parce qu'un fort coup de vent fait vaciller la lumière et l'éteint.</p> <p>Poil de Carotte, les fesses collées, les talons plantés, se met à trembler dans les ténèbres.</p>
--	--

<p>Poil de Carotte, les fesses collées, les talons plantés, se met à trembler dans les ténèbres. Elles sont si épaisses qu'il se croit aveugle. Parfois une rafale l'enveloppe, comme un drap glacé, pour l'emporter.</p> <p>Des renards, des loups même ne lui soufflent-ils pas dans ses doigts, sur sa joue ? Le mieux est de se précipiter, au juger, vers les poules, la tête en avant, afin de trouer l'ombre. Tâtonnant, Il saisit le crochet de la porte. Au bruit de ses pas, les poules effarées s'agitent en gloussant sur leur perchoir. Poil de Carotte leur crie:</p> <p>- Taisez-vous donc, c'est moi !</p> <p>Ferme la porte et se sauve, les jambes, les bras comme ailés. Quand il rentre, haletant, fier de lui, dans la chaleur et la lumière, Il lui semble qu'il échange des loques pesantes de boue et de pluie contre un vêtement neuf et léger. Il sourit, se tient droit, dans son orgueil, attend les félicitations, et maintenant hors de danger, cherche sur le visage de ses parents la trace des inquiétudes qu'ils ont eues.</p> <p>Mais grand frère Félix et soeur Ernestine continuent tranquillement leur lecture, et Mme Lepic lui dit, de sa voix naturelle:</p> <p>- Poil de Carotte, tu iras les fermer tous les soirs.</p>	<p>Elles sont si épaisses qu'il se croit aveugle. Parfois une rafale l'enveloppe, comme un drap glacé, pour l'emporter.</p> <p>Des renards, des loups même ne lui soufflent-ils pas dans ses doigts, sur sa joue ? Le mieux est de se précipiter, au juger, vers les poules, la tête en avant, afin de trouer l'ombre. Tâtonnant, Il saisit le crochet de la porte. Au bruit de ses pas, les poules effarées s'agitent en gloussant sur leur perchoir. Poil de Carotte leur crie:</p> <p>- Taisez-vous donc, c'est moi !</p> <p>Il ferme la porte et se sauve, les jambes, les bras comme ailés. Quand il rentre, haletant, fier de lui, dans la chaleur et la lumière, il lui semble qu'il échange des loques pesantes de boue et de pluie contre un vêtement neuf et léger. Il sourit, se tient droit, dans son orgueil, attend les félicitations, et maintenant hors de danger, cherche sur le visage de ses parents la trace des inquiétudes qu'ils ont eues.</p> <p>Mais grand frère Félix et soeur Ernestine continuent tranquillement leur lecture, et Mme Lepic lui dit, de sa voix naturelle:</p> <p>- Poil de Carotte, tu iras les fermer tous les soirs.</p>
--	---

*Tableau 32: Localisation des adaptations dans l'extrait de « Poil de Carotte »*

<p><b>Extrait authentique</b> de « <i>Mon bel oranger</i> », José Mauro de Vansconcelos</p>	<p><b>Extrait adapté</b> de « <i>Mon bel oranger</i> », José Mauro de Vansconcelos</p>
<p>La silhouette de maman apparut au coin de la rue. C'était bien elle. Personne au monde</p>	<p>La silhouette de maman apparut au coin de la rue. C'était bien elle. Personne au monde</p>

ne lui ressemblait. Je me levai d'un bond et courus à sa rencontre.

« Votre bénédiction, maman. »

J'embrassai sa main. Malgré le maigre éclairage de la rue, je voyais qu'elle avait le visage fatigué.

« Vous avez beaucoup travaillé aujourd'hui, maman ?

-Beaucoup, mon petit. Il faisait une chaleur à mourir près des métiers.

-Donnez-moi votre sacoche, vous êtes fatiguées.»

Et je portais la sacoche qui contenait sa marmite vide.

«Beaucoup de bêtises aujourd'hui ?

-Presque pas, maman.

-Pourquoi es-tu venu m'attendre ?»

Elle cherchait.

«Maman, vous m'aimez bien un tout petit peu ?

-Je t'aime comme j'aime les autres. Pourquoi ?

-Maman, vous connaissez Nardinho ? Le neveu du Canard

boiteux ?»

Elle rit.

«Je me souviens de lui.

-Vous savez, maman, sa mère lui a fait un très joli costume. Vert avec un galon blanc. Et un petit gilet qui se boutonne jusqu'au cou. Mais il est trop petit pour lui. Et il n'a pas de frère pour en profiter. Il a dit qu'il voudrait le

ne lui ressemblait. Je me levai d'un bond et courus à sa rencontre.

J'embrassai sa main. Malgré le maigre éclairage de la rue, je voyais qu'elle avait le visage fatigué.

« Vous avez beaucoup travaillé aujourd'hui, maman ?

-Beaucoup, mon petit. Il faisait une chaleur à mourir près des métiers.

-Donnez-moi votre sacoche, vous êtes très fatiguées.»

Et je portais la sacoche qui contenait sa marmite vide.

«Beaucoup de bêtises aujourd'hui ?

-Presque pas, maman.

-Pourquoi es-tu venu m'attendre ?»

Elle cherchait.

«Maman, vous m'aimez bien un tout petit peu ?

-Je t'aime comme j'aime les autres. Pourquoi ?

-Maman, vous connaissez Nardinho ? Le neveu du Canard

boiteux ?»

Elle rit.

«Je me souviens de lui.

-Vous savez, maman, sa mère lui a fait un très joli costume. Vert avec un galon blanc. Et un petit gilet qui se boutonne jusqu'au cou. Mais il est trop petit pour lui. Et il n'a pas de frère pour en profiter. Il a dit qu'il voudrait le vendre....Vous voulez l'acheter ?



<p>vendre...Vous voulez l'acheter ?</p> <p>-Oh! mon petit ! Les choses sont déjà si difficiles.</p> <p>-Mais on peut payer en deux fois. Et il n'est pas cher. Il ne fait pas payer la façon.»</p> <p><b>Je répétais les phrases de Jacob le fripier.</b></p> <p>«Maman, je suis l'élève le plus appliqué de ma classe. La maîtresse a dit que j'aurai un bon point...Achetez-le, maman. Il y a si longtemps que je n'ai pas eu d'habit neuf.»</p> <p>Son silence commençait à m'angoisser.</p> <p>«Voyez-vous, maman, si je n'ai pas celui-ci, je n'aurai jamais mon costume de poète. Làlà me fera une cravate avec un grand nœud dans un restant de soie qu'elle a.</p> <p>-C'est bon, mon petit, je ferai une semaine d'heures de nuit et je t'achèterai ton costume.»</p> <p>Alors je lui embrassai la main et j'allai jusqu'à la maison en tenant ma joue appuyée contre sa main.</p> <p>C'est ainsi que j'eus mon costume de poète. J'étais si beau que l'oncle Edmundo m'emmena me faire photographeur.</p>	<p>-Oh! mon petit ! Les choses sont déjà difficiles.</p> <p>-Mais on peut payer en deux fois. Et il n'est pas cher. Il ne fait pas payer la façon.»</p> <p><b>J'essayai encore de la convaincre.</b></p> <p>«Maman, je suis l'élève le plus appliqué de ma classe. La maîtresse a dit que j'aurai un bon point...Achetez-le, maman. Il y a si longtemps que je n'ai pas eu d'habit neuf.»</p> <p>Son silence commençait à m'angoisser.</p> <p>«Voyez-vous, maman, si je n'ai pas celui-ci, je n'aurai jamais mon costume de poète. Làlà me fera une cravate avec un grand nœud dans un restant de soie qu'elle a.</p> <p>-C'est bon, mon petit, je ferai une semaine d'heures de nuit et je t'achèterai ton costume.»</p> <p>Alors je lui embrassai la main et j'allai jusqu'à la maison en tenant ma joue appuyée contre sa main.</p> <p>C'est ainsi que j'eus mon costume de poète. J'étais si beau que l'oncle Edmundo m'emmena me faire photographeur.</p>
---	--

**Tableau 33: Localisation des adaptations dans l'extrait de « Mon bel oranger»**

<p><b>Extrait authentique</b> de « <i>Le Loup et l'agneau</i> », La Fontaine</p>	<p><b>Extrait adapté</b> de « <i>Le Loup et l'agneau</i> », La Fontaine</p>
<p>Le Loup et l'Agneau</p> <p>La raison du plus fort est toujours la</p>	<p>Le Loup et l'Agneau</p> <p>La raison du plus fort est toujours la</p>

<p>meilleure :</p> <p>Nous l'allons montrer tout à l'heure.</p> <p>Un agneau se désaltérait</p> <p>Dans le courant d'une onde pure.</p> <p>Un loup survint à jeun, qui cherchait aventure,</p> <p>Et que la faim en ces lieux attirait.</p> <p>« Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?</p> <p>Dit cet animal plein de rage :</p> <p>Tu seras châtié de ta témérité.</p> <p>-Sire, répond l'Agneau, que Votre Majesté</p> <p>Ne se mette pas en colère ;</p> <p>Mais plutôt qu'elle considère</p> <p>Que je me vas désaltérant</p> <p>Dans le courant,</p> <p>Plus de vingt pas au-dessous d'elle ;</p> <p>Et que par conséquent, en aucune façon,</p> <p>Je ne puis troubler sa boisson.</p> <p>-Tu la troubles, reprit cette bête cruelle ;</p> <p>Et je sais que de moi tu médis l'an passé.</p> <p>-Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?</p> <p>Reprit l'Agneau ; je tète encor ma mère.</p> <p>-Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.</p> <p>-Je n'en ai point. -C'est donc quelqu'un des tiens ;</p> <p>Car vous ne m'épargnez guère,</p>	<p>meilleure :</p> <p>Nous l'allons montrer tout à l'heure<sup>1</sup>.</p> <p>Un Agneau se désaltérait<sup>2</sup></p> <p>Dans le courant d'une onde pure ;</p> <p>Un Loup survint à jeun, qui cherchait aventure,</p> <p>Et que la faim en ces lieux attirait.</p> <p>« Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?</p> <p>Dit cet animal plein de rage :</p> <p>Tu seras châtié de ta témérité.</p> <p>-Sire, répond l'Agneau, que Votre Majesté</p> <p>Ne se mette pas en colère ;</p> <p>Mais plutôt qu'elle considère</p> <p>Que je me vas désaltérant<sup>3</sup></p> <p>Dans le courant,</p> <p>Plus de vingt pas au dessous d'Elle :</p> <p>Et que par conséquent, en aucune façon,</p> <p>Je ne puis troubler sa boisson.</p> <p>-Tu la troubles, reprit cette bête cruelle ;</p> <p>Et je sais que de moi tu médis l'an passé.</p> <p>-Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?</p> <p>Reprit l'Agneau, je tète encore ma mère.</p> <p>-C'est ce n'est toi, c'est donc ton frère.</p> <p>-Je n'en ai point.</p> <p>-C'est donc quelqu'un des tiens ;</p> <p>Car vous ne m'épargnez guère,</p>
--	---

<p>Vous, vos bergers, et vos chiens.  On me l'a dit : il faut que je me venge. »  Là-dessus, au fond des forêts  Le Loup l'emporte, et puis le mange,  Sans autre forme de procès.</p>	<p>Vous, vos bergers, et vos chiens.  On me l'a dit : il faut que je me venge. »  Là-dessus, au fond des forêts  Le Loup l'emporte, et puis le mange,  Sans autre forme de procès.</p> <p>Jean de LA FONTAINE, <i>Fables</i>.</p> <p>Page 93</p> <p>nous l'allons montrer tout à l'heure : nous  allons le montrer tout de suite.</p> <p>Se désaltérer : boire pour apaiser sa soif.</p> <p>Je me vas désaltérant : je suis en train de me  désaltérer.</p>
--	---

*Tableau 34: Localisation des adaptations dans l'extrait de « Le Loup et l'agneau »*

<p><b>Extrait authentique</b> de « <i>A mon fils à l'aube du troisième millénaire</i> », Gilbert Sinoué.</p>	<p><b>Extrait adapté</b> de « <i>A mon fils à l'aube du troisième millénaire</i> », Gilbert Sinoué.</p>
<p>La drogue n'est un bienfait que pour les  assassins qui s'enrichissent. Ceux-là mêmes  qui n'en consomment jamais, pour conserver  l'esprit clair et pouvoir mieux t'inoculer leur  poison. Leurs enfants, quant à eux, dorment</p>	<p>La drogue tue. Chaque année, plus de  200 000 personnes dans le monde en sont  victimes. Et j'ai peur pour toi, peur comme  des millions de pères. Alors, je te parle pour  t'avertir.</p>

bien au chaud, à l'abri ; dans des cocons éloignés des cités-ghettos et de la désespérance.

La drogue est un faux refuge, une béquille de papier. Elle transforme la vie de ces victimes en un cauchemar sans fin. Elle enlève à l'homme ce qui lui appartient de plus sacré : sa dignité. Elle l'entraîne à tuer, à dévaster tout sur son passage, à briser les siens, pour la seule satisfaction d'une sensation éphémère qu'il faut sans cesse, encore, toujours renouveler. A chaque prise, ton cœur, ta tête, ta mémoire, ta chair s'appauvrissent, tandis qu'inversement le pourvoyeur s'enrichit. La drogue est un enchantement mortel que des malfrats qui n'ont jamais connu l'espoir, ni la beauté, ni la noblesse du cœur, ni la générosité et encore moins l'amour, distillent à de malheureux bambins en mal de mirages.

La drogue tue. Chaque année, plus de 200 000 personnes dans le monde en sont victimes. P 134

Vous serez probablement 7 milliards d'ici vingt ans. 7 milliards répartis essentiellement dans des mégapoles qui défient l'imagination. Aujourd'hui 2,8 milliards de personnes vivent dans une ville. Chaque année, ils sont rejoints par 60 millions d'autres. En 1995, 35% de la population du globe vivaient en milieu urbain. D'ici dix ans, ce taux franchira la barre de 62%.

Des cités telles que Mexico ou Tokyo abriteront, vers 2010, 20 millions d'habitants pour la première, 29 millions pour la seconde.

Je t'imagine dans ces mégapoles et j'ai peur pour toi. Peur comme des millions de pères. Peur comme une mère. P135

La drogue n'est un bienfait que pour les trafiquants qui s'enrichissent. Ces assassins n'en consomment jamais, pour conserver l'esprit clair et pouvoir mieux t'inoculer leur poison. Leurs enfants, quant à eux, dorment bien au chaud, à l'abri dans des cocons éloignés de la malvie et de la désespérance.

La drogue est un faux refuge, une béquille de papier. Elle transforme la vie de ces victimes en un cauchemar sans fin. Elle enlève à l'homme ce qui lui appartient de plus sacré : sa dignité. Elle l'entraîne à tuer, à dévaster tout sur son passage, à briser les siens, pour la seule satisfaction d'une sensation éphémère qu'il faut sans cesse, encore, toujours renouveler. A chaque prise, ton cœur, ta tête, ta mémoire, ta chair s'appauvrissent, tandis qu'inversement le pourvoyeur s'enrichit. La drogue est un enchantement mortel que des malfrats qui ne connaissent ni la beauté, ni la noblesse du cœur, ni la générosité et encore moins l'amour, transmettent à petites doses à de malheureux bambins à la recherche d'un bien-être illusoire.

Je t'ai parlé pour te mettre en garde.

D'après Gilbert Sinoué, *A mon fils à l'aube du troisième millénaire*,

Ed. Gallimard 2000

Page 136

Inoculer : transmettre

	<p>Ephémère : qui ne dure pas</p> <p>Pourvoyeur : celui qui fournit, qui apporte quelque chose</p> <p>Malfrat : malfaiteur</p> <p>Illusoire : qui ne repose sur rien de réel.</p>
--	---

*Tableau 35: Localisation des adaptations dans l'extrait de « A mon fils à l'aube du troisième millénaire »*

<b>Extrait authentique</b> de « <i>L'Homme qui plantait des arbres</i> », Jean Giono.	<b>Extrait adapté</b> de « <i>L'Homme qui plantait des arbres</i> », Jean Giono.
<p><u>Paragraphe 1 :</u></p> <p>Il y a environ une quarantaine d'années, je faisais une longue <b>course</b> à pied, <b>sur des hauteurs absolument inconnues des touristes</b>, dans cette très vieille région <b>des Alpes qui pénètrent en Provence.</b></p> <p><u>Paragraphe 2 :</u></p> <p>Cette région est délimitée au sud-est et au sud par le courant moyen de la Durance, entre Sisteron et Mirabeau ; au nord par le cours supérieur de la Drôme, depuis sa source jusqu'à Die ; à l'ouest par les plaines du Comtat Venaissin et les contreforts du Mont-Ventoux. Elle comprend toute la partie nord du département des Basses-Alpes, le sud de la Drôme et une petite enclave du Vaucluse.</p> <p><u>Paragraphe 3 :</u></p> <p>C'était, <b>au moment où j'entrepris ma longue promenade</b> dans ces déserts, <b>des landes nues et monotones</b>, <b>vers 1200 à 1300 mètres d'altitude.</b> Il n'y poussait que des lavandes</p>	<p><u>Paragraphe 1 :</u></p> <p>Il y a environ une quarantaine d'années, je faisais une longue <b>promenade</b> à pied <b>dans cette très vieille région des Alpes-de-Haute-Provence.</b> J'étais vers 1200 à 1300 mètres d'altitude, sur des hauteurs absolument inconnus des touristes. <b>A cette époque</b>, dans ces <b>étendues de terre</b> nues et monotones, il ne poussait que des lavandes sauvages.</p>

sauvages. P9

Paragraphe 4 :

Je traversais ce pays dans sa plus grande largeur et, après trois jours de marche, je me trouvais dans une désolation sans exemple. Je campais à côté d'un squelette de village abandonné. Je n'avais plus d'eau depuis la veille et il me fallait en trouver. Ces maisons agglomérées, quoique en ruine, comme un vieux nid de guêpes, me firent penser qu'il avait dû y avoir là, dans le temps, une fontaine ou un puits. Il y avait bien une fontaine, mais sèche. Les cinq à six maisons, sans toiture, rongées de vent et de pluie, la petite chapelle au clocher écroulé, étaient rongées comme le sont les maisons et les chapelles dans les villages vivants, mais toute vie avait disparu.

Paragraphe 5 :

C'était un beau jour de juin avec un grand soleil, mais, sur ces terres sans abri et hautes dans le ciel, le vent soufflait avec une brutalité insupportable. Ses grondements dans les carcasses des maisons étaient ceux d'un fauve dérangé dans son repas.

Paragraphe 6

Paragraphe 2 :

Après trois jours de marche, je m'arrêtais près d'un village abandonné où toute vie avait disparu. C'était un beau jour de juin avec un grand soleil mais, sur ces terres sans abri et hautes dans le ciel, le vent soufflait avec une brutalité insupportable. Je n'avais plus d'eau depuis la veille et il me fallait en trouver. Les maisons agglomérées, en ruine, me firent penser qu'il avait dû y avoir là, dans le temps, une fontaine ou un puits. Il y avait bien une fontaine, mais elle était sèche. Alors je repris mon chemin.

**Il me fallut lever le camp.** A cinq heures de marche de là. Je n'avais toujours pas trouvé d'eau et rien ne pouvait me donner l'espoir d'en trouver. C'était partout la même sécheresse, les mêmes herbes ligneuses. Il me sembla apercevoir dans le lointain une petite silhouette noire, debout. Je la pris pour le tronc d'un arbre solitaire. A tout hasard, je me dirigeai vers elle. C'était un berger. Une trentaine de moutons couchés sur la terre brûlante se reposaient près de lui.

#### Paragraphe 7

Il me fit boire à sa gourde et, un peu plus tard, il me conduisit à sa bergerie, dans une ondulation du plateau. Il tirait son eau, **excellente**, d'un trou naturel, très profond, au-dessus duquel il avait installé un treuil rudimentaire.

#### Paragraphe 8 :

**Cet homme parlait peu. C'est le fait des solitaires**, mais on le sentait sûr de lui et confiant dans cette assurance. C'était insolite dans ce pays dépouillé de tout. Il n'habitait pas une cabane mais une vraie maison en pierre où l'on voyait très bien comment son travail personnel avait rapiécé la ruine qu'il avait trouvée là à son arrivée. Son toit était solide et étanche. Le vent qui le frappait faisait sur les tuiles le bruit de la mer sur les plages. Son ménage était en ordre, sa vaisselle lavée, son parquet balayé, son fusil graissé ; sa soupe bouillait sur le feu. Je remarquais alors qu'il était aussi rasé de frais, que tous ses boutons étaient solidement

#### Paragraphe 3 :

A cinq heures de marche de là, je n'avais toujours pas trouvé d'eau et rien ne pouvait me donner l'espoir d'en trouver. C'était partout la même sécheresse, les mêmes herbes ligneuses. Il me sembla apercevoir dans le lointain une petite silhouette noire, debout. Je la pris pour le tronc d'un arbre solitaire. A tout hasard, je me dirigeai vers elle. C'était un berger. Une trentaine de moutons couchés sur la terre brûlante se reposaient près de lui. Il me fit boire à sa gourde et, un peu plus tard, il me conduisit à sa bergerie, dans une ondulation du plateau. Il tirait son eau, **qui était** excellente, d'un trou naturel, très profond, au-dessus duquel il avait installé un treuil rudimentaire.

#### Paragraphe 4 :

**Comme tous les solitaires, cet homme parlait peu** mais on le sentait sûr de lui. Il n'habitait pas une cabane mais une vraie maison en pierre où l'on voyait très bien comment son travail personnel avait rapiécé la ruine qu'il avait trouvée là, à son arrivée. Son toit était solide et étanche. Le vent qui le frappait faisait sur les tuiles le bruit de la mer sur les plages.

cousus, que ses vêtements étaient reprisés avec le soin minutieux qui rend les reprises invisibles.

Paragraphe 9

Il me fit partager sa soupe et, comme après je lui offrais ma blague de tabac, il me dit qu'il ne fumait pas. Son chien, silencieux comme lui, était bienveillant sans bassesse.

Paragraphe 10 :

Il avait été entendu tout de suite que je passerais la nuit là ; le village le plus proche

Paragraphe 5 :

Le village le plus proche étant à plus d'une journée et demie de marche, il avait été convenu tout de suite que je passerais la nuit là. Il me fit partager sa soupe. Son chien, silencieux comme lui, était bienveillant. Quand nous eûmes fini de souper, le berger alla chercher un petit sac et déversa sur la table un tas de glands. Il se mit à les examiner l'un après l'autre avec beaucoup d'attention, séparant les bons des mauvais. Quand il eut du côté des bons un tas de glands assez gros, il les compta par paquets de dix. Quand il eut devant lui cent glands parfaits, il s'arrêta et nous allâmes nous coucher.



étant encore à plus d'une journée et demie de marche. Et, au surplus, je connaissais parfaitement le caractère des rares villages de cette région. Il y en a quatre ou cinq dispersés loin les uns des autres sur les flancs de ces hauteurs, dans les taillis des chênes blancs à la toute extrémité des routes carrossables.

Paragraphe 11 :

Ils sont habités par des bûcherons qui font du charbon de bois. Ce sont des endroits où l'on vit mal. Les familles, serrées les unes contre les autres dans ce climat qui est d'une rudesse excessive, aussi bien l'été que l'hiver, exaspèrent leur égoïsme en vase clos. L'ambition irraisonnée s'y démesure, dans le désir continu de s'échapper de cet endroit.

Paragraphe 12 :

Les hommes vont porter leur charbon à la ville avec leurs camions, puis retournent. Les plus solides qualités craquent sous cette perpétuelle douche écossaise. Les femmes mijotent des rancœurs. Il y a concurrence sur tout, aussi bien pour la vente du charbon que pour le banc à l'église, pour les vertus qui se combattent entre elles, pour les vices qui se combattent entre eux et pour la mêlée générale des vices et des vertus, sans repos. Par là-dessus, le vent également sans repos irrite les nerfs. L y a des épidémies de suicides et de nombreux cas de folies, presque toujours meurtrières.

Paragraphe 13:

Le berger qui ne fumait pas alla chercher un petit sac et déversa sur la table un tas de glands. Il se mit à les examiner l'un après l'autre avec beaucoup d'attention, séparant les bons des mauvais. Je fumais ma pipe. Je me proposer pour l'aider. Il me dit que c'était son affaire. En effet : voyant le soin qu'il mettait à ce travail, je n'insistais pas. Ce fut toute notre conversation. Quand il eut du côté des bons un tas de glands assez gros, il les compta par paquets de dix. Ce faisant, il éliminait encore les petits fruits ou ceux qui étaient légèrement fendillés, car il les examinait de fort près. Quand il eut ainsi devant lui cent glands parfaits, il s'arrêta et nous allâmes nous coucher.

Paragraphe 14 :

La société de cet homme donnait la paix.

Je lui demandais le lendemain la permission de me reposer tout le jour chez lui. Il le trouva tout naturel, ou, plus exactement, il me donna l'impression que rien ne pouvait le déranger. Ce repos ne m'était pas absolument obligatoire, mais j'étais intrigué et je voulais en savoir plus. Il fit sortir son troupeau et il le

mena à la pâture. Avant de partir, il trempa dans un seau d'eau le petit sac où il a mis les glands soigneusement choisis et comptés.

#### Paragraphe 15 :

Je remarquais qu'en guise de bâton, il emportait une tringle de fer grosse comme le pouce et longue d'environ un mètre cinquante. Je fis celui qui se promène en se reposant et je suivis une route parallèle à la sienne. La pâture de ses bêtes était dans un fond de combe. Il laissa le petit troupeau à la garde du chien et il monta vers l'endroit où je me tenais. J'eus peur qu'il vînt pour reprocher mon indiscretion mais pas du tout, c'était sa route et il m'invita à l'accompagner si je n'avais rien de mieux à faire. Il allait à deux cents mètres de là, sur la hauteur. P20

#### Paragraphe 16 :

Arrivé à l'endroit où il désirait aller, il se mit à planter sa tringle de fer dans la terre. Il faisait ainsi un trou dans lequel il mettait un gland, puis il rebouchait le trou. Il plantait des chênes. Je lui demandais si la terre lui appartenait. Il me répondit que non. Savait-il à qui elle était ? Il ne savait pas. Il supposait que c'était une terre communale, ou peut-être, était-elle la propriété de gens qui ne s'en souciaient pas ? Lui ne se souciait pas de connaître les propriétaires. Il planta ainsi ses cent glands avec un soin extrême. P21

#### Paragraphe 6 :

Le lendemain, je lui demandais la permission de me reposer tout le jour chez lui. Il trouva cela tout naturel, ou, plus exactement, il me donna l'impression que rien ne pouvait le déranger. Ce repos ne m'était pas absolument obligatoire, mais j'étais intrigué et je voulais en savoir plus sur cet homme. Il fit sortir son troupeau pour l'emmener paître et, avant de partir, il trempa dans un seau d'eau le petit sac où il avait mis les glands soigneusement choisis et comptés.

#### Paragraphe 7 :

Je remarquais qu'en guise de bâton, il emportait une tringle de fer grosse comme le pouce et longue d'environ un mètre cinquante. Je fis celui qui se promène en se reposant et je suivis une route parallèle à la sienne. Il laissa le petit troupeau à la garde du chien, dans un fond de vallée, et il monta vers l'endroit où je me tenais. J'eus peur qu'il vînt pour reprocher mon indiscretion mais pas du tout : c'était sa route et il m'invita à

Paragraphe 17 :

Après le repas de midi, il recommença à trier sa semence. Je mis, je crois, assez d'insistance dans mes questions puisqu'il y répondit. Depuis trois ans il plantait des arbres dans cette solitude. Il en avait planté cent mille. Sur les cent mille, vingt mille étaient sortis. Sur ces vingt mille, il comptait encore en perdre la moitié, du fait des rongeurs ou de tout ce qu'il y a d'impossible à prévoir dans les desseins de la Providence. Restaient dix mille chênes qui allaient pousser dans cet endroit où il n'y avait rien auparavant. P21

Paragraphe 18 :

C'est à ce moment-là que je me souciai de l'âge de cet homme. Il avait visiblement plus de cinquante ans. Cinquante-cinq, me dit-il. Il s'appelait Elzéard Bouffier. Il avait possédé une ferme dans les plaines. Il y avait réalisé sa vie.

Paragraphe 19 :

Il avait perdu son fils unique, puis sa femme. Il s'était retiré dans la solitude où il prenait plaisir à vivre lentement, avec ses

l'accompagner. Il allait à deux cents mètres de là, sur la hauteur.

Paragraphe 8 :

Arrivé à l'endroit où il désirait aller, il se mit à planter sa tringle de fer dans la terre. Il faisait ainsi un trou dans lequel il mettait un gland, puis il rebouchait le trou. Il plantait des chênes. Je lui demandais si la terre lui appartenait. Il me répondit que non. Savait-il à qui elle était ? Il ne savait pas. Il supposait que c'était une terre communale ou qu'elle appartenait, peut-être, à des gens qui ne s'en souciaient pas. Lui ne se souciait pas de connaître les propriétaires. Il planta ainsi cent glands avec un très grand soin.

Paragraphe 9:

Après le repas de midi, il recommença à trier ses glands. Je lui posai des questions et il y répondit. Depuis trois ans, il plantait des arbres sur ces hauteurs désertiques. Il en avait planté cent mille. Sur les cent mille, vingt mille étaient sortis. Sur ces vingt mille, il comptait encore en perdre la moitié, à cause des rongeurs ou de calamités qu'on ne peut pas prévoir. Il restait dix mille chênes qui allaient pousser dans cet endroit où il n'y

brebis et son chien. Il avait jugé que ce pays mourait par manque d'arbres. Il ajouta que, n'ayant pas d'occupations très importantes, il avait résolu de remédier à cet état de choses.  
P22

Paragraphe 20 :

Menant moi-même à ce moment-là, malgré mon jeune âge, une vie solitaire, je savais toucher avec délicatesse aux âmes des solitaires. Cependant, je commis une faute. Mon jeune âge, précisément, me forçait à imaginer l'avenir en fonction de moi-même et d'une certaine recherche du bonheur. Je lui dis que, dans trente ans, ces dix mille chênes seraient magnifiques. Il me répondit très simplement que, si Dieu lui prêtait vie, dans trente ans, il en aurait plantait tellement d'autres que ces dix mille seraient comme une goutte d'eau dans la mer.

Paragraphe 21 :

Il étudiait déjà, d'ailleurs, la reproduction des hêtres et il avait près de sa maison une pépinière issue des faines. Les sujets qu'il

avait rien auparavant.

Paragraphe 10 :

C'est à ce moment-là que je me souciai de l'âge de cet homme. Il avait visiblement plus de cinquante ans. Cinquante-cinq, me dit-il. Il s'appelait Elzéard Bouffier. Il avait possédé une ferme dans les plaines. Il y avait vécu. Il avait perdu son fils unique, puis sa femme. Il s'était retiré dans la solitude où il prenait plaisir à vivre lentement, avec ses brebis et son chien. Il avait jugé que ce pays mourait par manque d'arbres. Il ajouta que, n'ayant pas d'occupations très importantes, il avait décidé de trouver une solution à cela.

<p>avait protégés de ses moutons par une barrière en grillage étaient de toute beauté. Il pensait également à des bouleaux pour les fonds où, me dit-il, une certaine humidité dormait à quelques mètres de la surface du sol.</p> <p><u>Paragraphe 22 :</u></p> <p>Nous nous séparâmes le lendemain. P24</p>	<p><u>Paragraphe 11 :</u></p> <p>Mon jeune âge <b>me portant</b> à imaginer l'avenir en fonction de moi-même, je lui dis que, dans trente ans, ces dix mille chênes seraient magnifiques. Il me répondit très simplement que, si Dieu lui prêtait vie, dans trente ans, il en aurait planté tellement d'autres que ces dix mille seraient comme une goutte d'eau dans la mer.</p> <p><u>Paragraphe 12:</u></p> <p>Il étudiait déjà, d'ailleurs, la reproduction des hêtres et il avait près de sa maison une pépinière issue des <b>faïnes</b>. Les <b>plants</b>, qu'il avait protégés de ses moutons par une barrière en grillage étaient de toute beauté. Il pensait également à des bouleaux pour les fonds où, me dit-il, une certaine humidité dormait à quelques mètres de la surface du sol.</p> <p><u>Paragraphe 13 :</u></p> <p>Nous nous séparâmes le lendemain.</p>
---	---

**Tableau 36: Localisation des adaptations dans l'extrait de « L'Homme qui plantait des arbres »**

## ANNEXE 9

	Enoncé original	Enoncé adapté	Nature de la modification
1	////////////////////////////////////	Souvenirs d'enfance	Ajout
2	Je suis née à quatre heures du matin, le 9 janvier 1908, dans une chambre aux meubles laqués de blanc, qui donnait sur le boulevard Raspail.	Je suis née à quatre heures du matin, le 9 janvier 1908, dans une chambre qui donnait sur le boulevard Raspail.	Suppression
3	Sur les photos de famille prises l'été suivant, on voit de jeunes dames en robes longues, aux chapeaux empanachés de plumes d'autruche, des messieurs (...)	Sur les photos de famille prises l'été suivant, on voit de jeunes dames en robes longues, des messieurs (...)	Suppression
4	des messieurs coiffés de canotiers et de panamas qui sourient à un bébé (...)	des messieurs coiffés de canotiers qui sourient à un bébé (...)	Suppression
5	(...) je porte une jupe plissée, un béret, j'ai deux ans et demi, et ma sœur vient de naître. J'en fus, paraît-il, jalouse, mais pendant peu de temps. Aussi loin que je me souviens, j'étais fière d'être l'aînée (...)	(...) je porte une jupe plissée, un béret, j'ai deux ans et demi, et ma sœur vient de naître. Aussi loin que je me souviens, j'étais fière d'être l'aînée (...)	Suppression
6	J'avais une petite sœur : ce poupon ne m'avait pas.	J'avais une petite sœur (...).	Suppression

*Tableau 37: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « Mémoire d'une jeune fille rangée » de Simone de Beauvoir*

Type de la modification	Nombre	Pourcentage
Modification par suppression	5	83.33 %
Modification par addition	1	16.67 %
Nombre total de modifications	6	100%

**Tableau 38: fréquence des adaptations dans l'extrait de « Mémoire d'une jeune fille rangée » de Simone de Beauvoir**

	Enoncé original	Enoncé adapté	Nature de la modification
1	////////////////////////////////////	Le Petit Prince et le Renard	Ajout
2	<p>« - Tu viens donc d'une autre planète ? » p.14</p> <p>« J'avais ainsi appris une seconde chose très importante : C'est que sa planète d'origine était à peine plus grande qu'une maison§ ! » p.16</p> <p>« - Si quelqu'un aime une fleur qui n'existe qu'à un exemplaire dans les millions et les millions d'étoiles, ça suffit pour qu'il soit heureux quand il les regarde.</p> <p>« Je n'aurais jamais dû m'enfuir ! J'aurais dû deviner sa tendresse derrière ses pauvres ruses. Les fleurs sont si contradictoires ! » p.38</p>	<p>Il vivait sur une planète à peine plus grande qu'une maison. Il l'a quittée à cause d'une rose qui se disait unique au monde. Il aimait cette fleur mais elle le faisait souffrir.</p> <p>Tombé sur notre Terre, il regardait les étoiles</p>	compression par suppression et réorganisation



	<p>« Ainsi l'avait-elle bien tourmenté par sa vanité un peu ombrageuse. » p.35</p> <p>« J'ai des difficultés avec une fleur, dit le petit prince. » p.73</p>		
3	<p>« Ainsi l'avait-elle bien <b>tourmenté</b> par sa vanité un peu ombrageuse. » p.35</p>	<p>Il aimait cette fleur mais elle le <b>faisait souffrir.</b></p>	Substitution
4	<p>Mais il arriva que le petit prince, ayant longtemps marché à travers les sables, les rocs et les neiges, découvrit enfin une route. Et les routes vont toutes chez les hommes.</p> <p>Bonjour, dit-il.</p> <p>C'était un jardin fleuri de roses.</p> <p>Bonjour, dirent les roses.</p> <p>Le petit prince les regarda. Elles ressemblaient toutes à sa fleur.</p> <p>Qui êtes-vous ? leur demanda-t-il, stupéfait.</p> <p>Nous sommes des roses, dirent les roses.</p> <p>Ah ! fit le petit prince... »</p>	<p><b>Il découvrit alors un champ de roses</b></p>	Compression par suppression
5	<p>Puis il se dit <b>encore</b> : « Je me croyais riche d'une fleur unique, et je ne possède qu'une rose ordinaire. (...) »</p>	<p>et dit « Je me croyais riche d'une fleur unique, et je ne possède qu'une fleur ordinaire... ».</p>	Suppression
6	<p>Puis il se dit encore : « Je me croyais riche d'une fleur unique, et je ne</p>	<p>et dit « Je me croyais riche d'une fleur unique, et je ne possède qu'une <b>fleur</b></p>	Substitution

	possède qu'une rose ordinaire(...) »	ordinaire... ».	
7	Puis il se dit encore : « Je me croyais riche d'une fleur unique, et je ne possède qu'une rose ordinaire. Ça et mes trois volcans qui m'arrivent au genou, et dont l'un, peut-être, est éteint pour toujours, ça ne fait pas de moi un bien grand prince... »	(...) et dit « Je me croyais riche d'une fleur unique, et je ne possède qu'une fleur ordinaire... »	Suppression
8	(...) couché dans l'herbe, il pleura.	Couché dans l'herbe, triste, il se mit à pleurer.	Ajout
9	(...) couché dans l'herbe, il pleura.	Couché dans l'herbe, triste, il se mit à pleurer.	Reformulation
10	Bonjour, répondit poliment le petit prince, qui se retourna mais ne vit rien.	Bonjour, répondit le petit prince, qui se retourna mais ne vit rien.	Suppression
11	Je suis un renard, dit le renard.	Je suis un renard.	Suppression

**Tableau 39: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « Le Petit prince » d'Antoine de Saint-Exupéry.**

Type de la modification	Nombre	Pourcentage
Modification par suppression	4	36.36%
Modification par ajout	2	18.18%
Modification par compression	2	18.18%
Modification par substitution	2	18.18%

Modification par reformulation	1	09.10%
Nombre total de modifications	11	100%

**Tableau 40: Fréquence des adaptations dans l'extrait de « Le Petit prince » d'Antoine de Saint-Exupéry.**

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de modification
1	Elle changea l'aîné en aigle, il habitait sur un pic rocheux et on le voyait parfois monter et descendre dans le ciel en décrivant de grands cercles. Le deuxième fut changé en baleine, (...)	Elle changea l'aîné en aigle, le deuxième en baleine.	Suppression
2	Le deuxième fut changé en baleine, il vivait dans les profondeurs de la mer et l'on ne voyait de lui que le jet d'eau puissant qu'il lançait parfois en l'air.	Elle changea l'aîné en aigle, le deuxième en baleine.	Suppression
3	Craignant d'être changé lui aussi en bête féroce, en ours ou en loup, le troisième fils prit secrètement la fuite.	Craignant d'être changé lui aussi en bête féroce, le troisième fils prit secrètement la fuite.	Suppression
4	Elle changea l'aîné en aigle, il habitait sur un pic rocheux et on le voyait parfois monter et descendre dans le ciel en décrivant de grands cercles. Le	Elle changea l'aîné en aigle, le deuxième en baleine.	Suppression

	deuxième fut changé en baleine, il vivait dans les profondeurs de la mer et l'on ne voyait de lui que le jet d'eau puissant qu'il lançait parfois en l'air.		
5	mais chacun devait pour cela risquer sa vie, vingt-trois jeunes gens avaient déjà péri d'une mort lamentable, et il ne restait plus qu'un essai à faire, après quoi personne n'aurait plus le droit de se présenter.	mais chacun devait pour cela risquer sa vie.	Suppression
6	Et comme son cœur était sans crainte, il résolut de se rendre au château du Soleil d'or.	Comme son cœur était sans crainte, il résolut de se rendre au château.	Suppression
7	Il avait longtemps déjà erré à l'aventure sans pouvoir le trouver quand il s'engagea dans une grande forêt dont il ne parvint pas à découvrir l'issue.	Il avait déjà longtemps erré à l'aventure sans pouvoir le trouver quand il s'engagea dans une grande forêt dont il ne parvint pas à découvrir l'issue.	Reformulation
8	– Nous nous querellons à propos d'un chapeau, (...)	« Nous nous querellons à propos de ce chapeau (...) »	Substitution
9	– Nous nous querellons à propos d'un chapeau, (...)	« Nous nous querellons à propos de ce chapeau magique. (...) »	Ajout
10	– Nous nous querellons à propos d'un chapeau, pour savoir à qui il doit appartenir, et comme nous sommes aussi forts l'un que l'autre, aucun de nous ne peut l'emporter ; les petits hommes étant plus malins que nous, nous te demandons de trancher la querelle. – Pourquoi vous quereller au	« Nous nous querellons à propos de ce chapeau magique. Celui qui le met peut faire le souhait d'être transporté où il veut. »	Suppression

	<p>sujet d'un vieux chapeau ? demanda le jeune homme. – Tu ne sais pas quelles vertus il a : c'est un chapeau magique, celui qui le met peut faire le souhait d'être transporté où il veut, (...)</p>		
11	<p>celui qui le met peut faire le souhait d'être transporté où il veut, et à l'instant il y est.</p>	<p>Celui qui le met peut faire le souhait d'être transporté où il veut.</p>	Suppression
12	<p>– Donnez-moi le chapeau, (...)</p>	<p>« Donnez-moi cette coiffe (...) »</p>	Substitution
13	<p>– Donnez-moi le chapeau, dit le jeune homme, je vais m'éloigner un peu et (...)</p>	<p>« Donnez-moi cette coiffe, je vais m'éloigner un peu et (...) »</p>	Suppression
14	<p>– Donnez-moi le chapeau, dit le jeune homme, je vais m'éloigner un peu et quand je vous appellerai, faites une course, celui qui m'aura rejoint le premier aura le chapeau. »</p>	<p>« Donnez-moi cette coiffe, je vais m'éloigner un peu et quand je vous appellerai, faites une course, celui qui me rejoindra le premier aura le chapeau. »</p>	Reformulation
15	<p>Il se coiffa du chapeau et s'en alla, mais comme il pensait à la princesse (...)</p>	<p>Le jeune homme met le chapeau sur sa tête et s'en alla ; mais comme il pensait à la princesse(...)</p>	Substitution
16	<p>Il se coiffa du chapeau et s'en alla, (...)</p>	<p>Le jeune homme met le chapeau sur sa tête et s'en alla (...)</p>	Reformulation
17	<p>Tout à coup, il s'écria en souponnant du fond du cœur : « Ah, que ne suis-je au château du</p>	<p>Tout à coup, il dit tout haut : « Comme j'aimerais être au château du soleil d'or ! »</p>	Reformulation avec substitution

	soleil d'or ! »		
18	Tout à coup, il s'écria en soupirant du fond du cœur : « Ah, que ne suis-je au château du soleil d'or ! »	Tout à coup, il dit tout haut : « Comme j'aimerais être au château du soleil d'or ! »	Substitution
19	Tout à coup, il s'écria en soupirant du fond du cœur : « Ah, que ne suis-je au château du soleil d'or ! »	Tout à coup, il dit tout haut : « Comme j'aimerais être au château du soleil d'or ! »	Reformulation Avec substitution
20	Et à peine les mots furent-ils sortis de ses lèvres qu'il se trouva sur une haute montagne, devant la porte du château.	Et à peine ces mots sortis de ses lèvres qu'il se trouva sur une haute montagne, devant la porte du château.	Substitution
21	Et à peine les mots furent-ils sortis de ses lèvres qu'il se trouva sur une haute montagne, devant la porte du château.	Et à peine ces mots sortis de ses lèvres qu'il se trouva sur une haute montagne, devant la porte du château.	Suppression
22	Mais quelle ne fut pas sa frayeur en la voyant (...)	Mais quelle ne fut sa frayeur en la voyant (...)	Suppression
23	Mais quelle ne fut pas sa frayeur en la voyant : elle avait un visage de couleur cendre et tout ridé, des yeux troubles et des cheveux rouges.	Mais quelle ne fut sa frayeur en la voyant : elle avait le visage ridé, des yeux troubles et des cheveux rouges.	Substitution
24	Mais quelle ne fut pas sa frayeur en la voyant : elle avait un visage de couleur cendre et tout ridé, des yeux troubles et des cheveux rouges.	Mais quelle ne fut sa frayeur en la voyant : elle avait le visage ridé, des yeux troubles et des cheveux rouges.	Suppression

25	<p>– Ah, répondit-elle, ce n'est point là ma vraie figure, les yeux des hommes ne peuvent me voir que sous cet aspect hideux, mais afin que tu saches quelle est mon apparence, regarde dans ce miroir, il ne se laisse pas tromper, il te montrera mon image telle qu'elle est en réalité.</p> <p>»</p> <p>Elle lui tendit le miroir</p> <p>Info. 1 : expliquer le pouvoir du miroir</p> <p>Info.2 : Tendre le miroir</p>	<p>Elle lui tendit un miroir et lui expliqua que lui seul la montrait telle qu'elle était en réalité.</p> <p>Info.1 : Tendre le miroir</p> <p>Info.2 : Expliquer le pouvoir du miroir</p>	Réorganisation textuelle
26	<p>– Ah, répondit-elle, ce n'est point là ma vraie figure, les yeux des hommes ne peuvent me voir que sous cet aspect hideux, mais afin que tu saches quelle est mon apparence, regarde dans ce miroir, il ne se laisse pas tromper, il te montrera mon image telle qu'elle est en réalité.</p> <p>»</p> <p>Elle lui tendit le miroir</p>	<p>Elle lui tendit un miroir et lui expliqua que lui seul la montrait telle qu'elle était en réalité.</p>	Suppression
27	<p>– Ah, répondit-elle, ce n'est point là ma vraie figure, les yeux des hommes ne peuvent me voir que sous cet aspect hideux, mais afin que tu saches quelle est mon apparence, regarde dans ce miroir, il ne se laisse pas tromper, il te montrera mon image telle qu'elle est en réalité.</p>	<p>Elle lui tendit un miroir et lui expliqua que lui seul la montrait telle qu'elle était en réalité.</p>	Reformulation

	» Elle lui tendit le miroir		
28	il contempla l'image de la plus belle fille du monde	Le jeune homme contempla l'image de la plus belle fille du monde	Substitution
29	il contempla l'image de la plus belle fille du monde, et il vit des larmes de tristesse lui rouler sur les joues.	Le jeune homme contempla l'image de la plus belle fille du monde, avec de longs cheveux soyeux, la peau dorée et des yeux noirs.	Suppression
30	il contempla l'image de la plus belle fille du monde, et il vit des larmes de tristesse lui rouler sur les joues.	Le jeune homme contempla l'image de la plus belle fille du monde, avec de longs cheveux soyeux, la peau dorée et des yeux noirs.	Ajout
31	Alors, il dit : – Comment peut-on te délivrer ?	Il demanda aussitôt comment il pouvait la délivrer.	Substitution lexicale
32	Alors, il dit : – Comment peut-on te délivrer ?	Il demanda aussitôt comment il pouvait la délivrer.	Reformulation
33	– Il te faut (...)	Elle lui expliqua qu'il devait	Reformulation Avec substitution
34	– Il te faut te procurer la boule de cristal et la tenir devant le magicien pour briser son pouvoir, alors je reprendrai ma vraie forme. Ah, ajouta-t-elle, plus d'un a déjà trouvé la mort à cause de cela, et toi tendron, tu me fais pitié de t'exposer à de si grands dangers.	Elle lui expliqua qu'il devait d'abord tuer le monstre qui se tenait près d'une source au pied de la montagne afin de se procurer la boule de cristal et la présenter au sorcier qui doit la transformer pour briser ses pouvoirs.	Réorganisation textuelle



	<p>– Rien ne me retiendra, dit-il, mais dis-moi ce que je dois faire.</p> <p>– Tu sauras tout, dit la princesse ; en descendant la montagne sur laquelle se trouve le château, tu verras en bas, près d’une source, un auroch sauvage auquel tu devras livrer combat.</p> <p>Info.1 : vaincre un monstre</p> <p>Info.2 : présenter la boule de cristal au magicien</p>		
35	<p>– Il te faut te procurer la boule de cristal et la tenir devant le magicien pour briser son pouvoir, alors je reprendrai ma vraie forme.</p>	<p>Elle lui expliqua qu’il devait d’abord tuer le monstre qui se tenait près d’une source au pied de la montagne afin de se procurer la boule de cristal et la présenter au sorcier qui doit la transformer pour briser ses pouvoirs.</p>	Substitution lexicale
36	<p>– Il te faut te procurer la boule de cristal et la tenir devant le magicien pour briser son pouvoir, alors je reprendrai ma vraie forme. Ah, ajouta-t-elle, plus d’un a déjà trouvé la mort à cause de cela, et toi tendron, tu me fais pitié de t’exposer à de si grands dangers.</p> <p>– Rien ne me retiendra, dit-il, mais dis-moi ce que je dois faire.</p> <p>– Tu sauras tout, dit la princesse ; en descendant la montagne sur laquelle se trouve le château, tu</p>	<p>Elle lui expliqua qu’il devait d’abord tuer le monstre qui se tenait près d’une source au pied de la montagne afin de se procurer la boule de cristal et la présenter au sorcier qui doit la transformer pour briser ses pouvoirs.</p>	Suppression de fragment

	verras en bas, près d'une source, un auroch sauvage auquel tu devras livrer combat.		
37	<p>– Il te faut te procurer la boule de cristal et la tenir devant le magicien pour briser son pouvoir, alors je reprendrai ma vraie forme. Ah, ajouta-t-elle, plus d'un a déjà trouvé la mort à cause de cela, et toi tendron, tu me fais pitié de t'exposer à de si grands dangers.</p> <p>– Rien ne me retiendra, dit-il, mais dis-moi ce que je dois faire.</p> <p>– Tu sauras tout, dit la princesse ; en descendant la montagne sur laquelle se trouve le château, tu verras en bas, près d'une source, un auroch sauvage auquel tu devras livrer combat.</p>	Elle lui expliqua qu'il devait d'abord tuer le <b>monstre</b> qui se tenait près d'une source au pied de la montagne afin de se procurer la boule de cristal et la présenter au sorcier qui doit la transformer pour briser ses pouvoirs.	Substitution lexicale
38	<p>– Il te faut te procurer la boule de cristal et la tenir devant le magicien pour briser <b>son</b> pouvoir, alors je reprendrai ma vraie forme.</p>	Elle lui expliqua qu'il devait d'abord tuer le monstre qui se tenait près d'une source au pied de la montagne afin de se procurer la boule de cristal et la présenter au sorcier qui doit la transformer pour briser <b>ses</b> pouvoirs.	Substitution grammaticale
39	(...) en descendant la montagne sur laquelle se trouve le château, tu verras en bas, près d'une source, un auroch sauvage auquel tu devras <b>livrer combat.</b>	Elle lui expliqua qu'il devait d'abord <b>tuer</b> le monstre qui se tenait près d'une source au pied de la montagne (...)	Substitution lexicale
40	en descendant la montagne sur laquelle se trouve le château, tu verras en bas, près d'une source, un auroch sauvage auquel tu devras livrer combat. Et si tu	Elle lui expliqua qu'il devait d'abord tuer le monstre qui se tenait près d'une source au pied de la montagne afin de <u>se procurer la boule de cristal</u> et	Compression par suppression des détails

	<p>réussis à le tuer, il sortira de son corps un oiseau de feu qui porte dans son ventre un œuf incandescent, lequel contient une boule de cristal en guise de jaune. Mais il ne laissera pas tomber l'œuf qu'il n'y soit forcé, et s'il tombe par terre, il s'enflammera et brûlera tout alentour, et l'œuf lui-même fondra et avec lui la boule de cristal, et toute ta peine aura été en vain. »</p>	<p>(...)</p>	
41	<p>Le jeune homme descendit à la source, où il trouva l'auroch haletant qui l'accueillit par des beuglements. Après une longue lutte, il lui enfonça l'épée dans le corps et il s'affaissa. Aussitôt il en sortit un oiseau de feu qui voulut s'envoler, mais l'aigle, le frère du jeune homme qui s'en venait en fendant les nuages, fondit sur lui, le chassa vers la mer et le perça de son bec de telle sorte que dans sa détresse, il laissa tomber l'œuf. Or il ne tomba pas à la mer, mais sur une cabane de pêcheur qui se trouvait sur la rive et qui se mit tout de suite à fumer, comme si elle allait être la proie des flammes. Alors des vagues hautes comme des maisons se soulevèrent, inondèrent la cabane et vinrent à bout du feu. C'était l'autre frère, la baleine, qui était venu à la nage et avait fait jaillir l'eau. Quand l'incendie fut éteint, le jeune homme chercha l'œuf et par bonheur il le trouva : il</p>	<p>Sujet : Le jeune homme  Destinateur : Princesse  Objet : Se procurer la boule de cristal intact.  Destinataire : Le jeune homme et la princesse  Opposant : le monstre  Adjuvants : les frères du jeune homme  Mission : accomplie</p>	<p>Suppression de séquence narratologique</p>

	n'avait pas encore fondu, mais la coquille avait été fendillée par suite du brusque refroidissement, de sorte qu'il put sortir la boule de cristal sans l'endommager.		
42	Quand le jeune homme alla trouver <b>le sorcier</b> pour lui présenter la boule, celui-ci lui dit : « Mon pouvoir est brisé, et à partir de maintenant, tu es le roi du château du soleil d'or. Grâce à cela, tu peux aussi rendre à tes frères leur forme humaine. »	<p>Sujet : le jeune homme</p> <p>Destinateur : la princesse</p> <p>Objet : la délivrance de la princesse</p> <p>Destinataire : le jeune homme et la princesse</p> <p>Opposant : L'incapacité de la délivrer seul</p> <p>Adjuvant : le sorcier</p> <p>Mission : accomplie</p>	Suppression de séquence narratologique
43	Alors le jeune homme courut retrouver la princesse et quand il entra dans sa chambre, elle y était dans toute la splendeur de sa beauté, et pleins de joie ils échangèrent leurs alliances.		Suppression narratologique de la situation finale de toute l'histoire
44	– Donnez-moi <b>le</b> chapeau, (...)	« Donnez-moi <b>cette</b> coiffe (...) »	Substitution grammaticale

**Tableau 41: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « La boule de cristal » d'après les frères Grimm.**

	Nombre	Pourcentage
Modification par substitution	13	29.54%

Modification par suppression	18	40.91%
Modification par reformulation	08	18.18%
Modification par réorganisation	02	04.55%
Modification par ajout	02	04.55%
Modification par compression	01	02.27%
La totalité des Modifications	44	100%

**Tableau 42: Fréquence des adaptations dans l'extrait de « La boule de cristal » d'après les frères Grimm.**

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de modification
1	« Autrefois, dans un certain village, il était un homme qui avait une femme et deux enfants. »	« L'on raconte qu'aux temps anciens était une mère qui sur son lit de mort (...) »	Substitution
2	« Autrefois, dans un certain village, il était un homme qui avait une femme et deux enfants. »	« L'on raconte qu'aux temps anciens était une mère qui sur son lit de mort fit promettre à son mari de ne jamais vendre la vache nourricière de Aïcha et Ahmed, ses deux enfants. »	Réorganisation
3	« L'aînée était une fillette : elle s'appelait Aïcha. Le petit garçon s'appelait Ali. »	« (...)la vache nourricière de Aïcha et Ahmed, ses deux enfants. »	Substitution
4	« Autrefois, dans un certain village, il était un homme qui avait une femme et deux	« L'on raconte qu'aux temps anciens était une mère qui sur	Suppression de fragment

	enfants. »	son lit de mort (...) »	
5	« D’abord, la marâtre ne fit aucun mal aux orphelins. Mais elle vint à mettre au monde une fille qu’elle appela Djohar et du jour où elle eut cette fille, elle détesta les orphelins. »	Dès qu’elle mit au monde son premier enfant, une petite fille nommée Djohar, la marâtre, <b>une femme au teint pâle, chétive avec un visage long, aux joues flasques et pendantes, un nez relevé qui trônait au milieu d’une figure, tel un piquet, des yeux sombres, un air désagréable et antipathique la rendant encore plus méchante</b> se mit à détester Aïcha et Ahmed.	Ajout
6	« Aussi étaient-ils bien portants et la marâtre s’en étonnait et se disait : « Comment peuvent-ils profiter, grandir et forcer, alors que je les prive de tous ? »	« Elle ne comprenait pas pourquoi sa fille, entourée de tous les soins, ne parvenait pas à grandir, alors que les orphelins livrés à eux-mêmes resplendissaient de santé. »	Reformulation
7	« Car au lieu d’aller de l’avant, elle régressait comme les petits de l’âne qui ne progressent pas en beauté. On eût dit que sa mère la nourrissait de poison. »	----- -----	Suppression
8	« _ Suis-les demain, et reviens me dire ce qu’ils auront mangé dans les champs. »	«(...) , elle chargea sa fille d’épier ses demi-frères (...) »	Reformulation
9	« Il égorga la vache. »	« La méchante femme fit alors égorger la pauvre bête. »	reformulation
10	« Les orphelins se rendirent alors au cimetière pour pleurer sur la tombe de leur mère. »	« <b>Eprouvés par la disparition de leur vache</b> , frère et sœur se rendirent sur la tombe de leur	Ajout

		mère pour pleurer leur sort. »	
11	« Les orphelins se rendirent (...) »	« (...) frère et sœur se rendirent (...) »	Substitution
12	« Les orphelins se rendirent alors au cimetière pour pleurer sur la tombe de leur mère. »	« Eprouvés par la disparition de leur vache, frère et sœur se rendirent sur la tombe de leur mère pour pleurer leur sort. »	Suppression
13	« Mais voici que deux roseaux s'élevèrent de la tombe. »	« Les pleurs de ces enfants firent pousser sur la tombe de leur mère deux rosiers (...) »	Reformulation
14	« L'un donnait du beurre et l'autre du miel. »	« : l'un secrétant du beurre l'autre du miel. »	Substitution
15	« Les enfants se penchèrent et se mirent à les sucer alternativement. »	----- -----	Suppression
16	« Grâce aux roseaux, les orphelins qui avaient déperî redeviennent blancs et roses. »	«C'était de la bonne nourriture pour les orphelins qui embellissaient de jour en jour. »	Substitution
17	« Grâce aux roseaux, les orphelins qui avaient déperî redeviennent blancs et roses. »	« C'était de la bonne nourriture pour les orphelins qui embellissaient de jour en jour. »	Reformulation
18	« Mais comme elle approchait sa bouche des roseaux, elle reçut d'eux un jet de fiel et de sang. »	«Mais en guise de miel, elle ne recueillit que fiel et sang. »	Reformulation
19	« Alors, sa mère furieuse prit un vieux plat ébréché qu'elle remplis en braise, ramassa des branchages et courut au cimetière pour brûler la tombe. »	« Furieuses, la mère et la fille incendièrent la tombe de la défunte. »	Substitution

20	<p>« Aïcha la vit brûler la tombe. Aïcha avait grandi ; elle était maintenant au sortir de l'adolescence. Elle dit à son jeune frère :</p> <p>_ Puisqu'on nous a brûlé la tombe de notre mère, il ne nous reste plus que l'exil.</p> <p>Elle glissa dans son corsage un morceau de galette, prit son frère par la main et ils partirent droit devant eux. »</p>	<p>« Les deux gamins attristés partirent de la maison familiale.</p> <p>Quelques années plus tard, Aïcha devint une jeune fille gracieuse, respirant la fraîcheur. »</p>	Réorganisation
21	<p>« Aïcha avait grandi ; elle était maintenant au sortir de l'adolescence. »</p>	<p>« Quelques années plus tard, Aïcha devint une jeune fille gracieuse, respirant la fraîcheur. Son visage, au teint éclatant, la rendait rayonnante. Ses joues rebondies mettaient en valeur son petit nez retroussé. Quand elle souriait, ses lèvres fines laissaient apparaître des dents d'une blancheur étincelante. La jeune fille était appréciée de tous pour sa gentillesse et sa loyauté. »</p>	Ajout
22	<p>« Mais voici que le sultan l'aperçut un jour dans un village. Il enjoignit à ses sujets de la lui attraper. »</p>	<p>« La nouvelle de l'existence d'une telle beauté ne tarda pas à arriver jusqu'aux oreilles du sultan qui lança ses serviteurs à sa recherche. »</p>	Substitution
23	<p>C'est ainsi que Aïcha fut conduite au sultan.</p> <p>La jeune fille raconta par le commencement son histoire au sultan.</p>	<p>La rencontre de Aïcha avec le Sultan était très émouvante, elle lui fit part de toute son histoire douloureuse.</p>	Ajout



24	<p>La jeune fille raconta par le commencement son histoire au sultan. Elle lui raconta la mort de sa mère, la mort de la vache.</p>	<p>(...) elle lui fit part de toute son histoire douloureuse. Emmerveillé par sa beauté, le roi décida d'en faire son épouse.</p>	Reformulation
25	<p>Elle lui raconta la mort de sa mère, la mort de la vache. Et elle lui dit :</p> <p>_ C'est à cause de mon frère que je me suis enfuie devant tes sujets. Mon frère a bu l'eau d'une source et a été changé en gazelle.</p> <p>Le sultan fut d'elle sa femme. Aïcha et son frère-gazelle vécurent heureux quelques temps.</p>	<p>La rencontre de Aïcha avec le Sultan était très émouvante, elle lui fit part de toute son histoire douloureuse. Emmerveillé par sa beauté, le roi décida d'en faire son épouse.</p>	Suppression
26	<p>Elle lui raconta la mort de sa mère, la mort de la vache. Et elle lui dit :</p> <p>_ C'est à cause de mon frère que je me suis enfuie devant tes sujets. Mon frère a bu l'eau d'une source et a été changé en gazelle.</p> <p>Le sultan fut d'elle sa femme. Aïcha et son frère-gazelle vécurent heureux quelques temps.</p>	<p>La rencontre de Aïcha avec le Sultan était très émouvante, elle lui fit part de toute son histoire douloureuse. Emmerveillé par sa beauté, le roi décida d'en faire son épouse.</p>	Ajout
27	<p>Le sultan fut d'elle sa femme.</p>	<p>Emmerveillé par sa beauté, le roi</p>	Substitution

	Aïcha et son frère-gazelle vécurent heureux quelques temps.	décida d'en faire son épouse.	
28	Le sultan fut d'elle sa femme. Aïcha et son frère-gazelle vécurent heureux quelques temps.	Emerveillé par sa beauté, le roi décida d'en faire son épouse.	Suppression

*Tableau 43: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « La vache des orphelins » de Taous Amrouche*

Séquence narratologique 1 :

Destinateur : la marâtre

Sujet : Djohar

Objet : Imiter les demi-frères dans leur nourriture

Destinataire : Djohar

Adjuvant : Les demi-frères

Opposant : La vache

Objet non atteint

Séquence narratologique 2 :

Destinateur : marâtre

Sujet : père des orphelins

Objet : vendre la vache

Destinataire : marâtre

Adjuvant : père des orphelins

Opposant : père des orphelins et les gens au marché

Mission non accomplie

Séquence narratologique 3 :

Destinateur : les orphelins

Sujet : le frère Ali

Objet : boire

Destinataire : Ali

Adjuvant : la source

Opposant : la source

Transformation en gazelle

Séquence narratologique 4 :

Destinateur : le roi

Sujet : les serviteurs

Objet : lui ramener Aïcha

Destinataire : le roi

Opposant : Aïcha

Adjuvant : Settout la sorcière

Objet atteint

Séquence narratologique 5 :

Destinateur : Roi et Aïcha

Sujet : La sultane Aïcha

Objet : vivre en paix – donner au sultan un héritier- transformer le frère-gazelle en sa forme originale

Destinataire : le roi – Aïcha et Ahmed

Adjuvant : La fée du puits- le cheikh- les serviteurs

Opposant : une des femmes du roi

Mission accomplie

	Nombre	Pourcentage
Modification par substitution	9	32.14%
Modification par suppression	6	21.43%
Modification par reformulation	6	21.43%
Modification par réorganisation	2	07.14%
Modification par ajout	5	17.86%
La totalité des Modifications	28	100%

**Tableau 44: Fréquence des adaptations dans l'extrait de « La vache des orphelins » de Taous Amrouche**

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de modification
1	<p>Bou-Djema nous avait rejoints.</p> <p>— Quand les jambes du <i>mohor</i> vacillent, c'est que les colonnes du firmament ne sont pas loin de s'ébranler, — murmura-t-il.</p> <p>Les yeux de Morhange me fixèrent, puis se reportèrent vers l'horizon, sur le point noir maintenant doublé.</p>	<p>Bou-Djema nous avait rejoints.</p> <p>Les yeux de Morhange me fixèrent, puis se reportèrent vers l'horizon, sur le point noir maintenant doublé.</p>	Suppression

2	<p>— De l'inquiétude ? Je n'en sais rien. Je n'ai jamais vu d'orage au Hoggar. Mais je me méfie. Et tout me porte à croire que celui qui se prépare va être d'importance. Au reste, voyez déjà.</p>	<p>— De l'inquiétude ? Je n'en sais rien. Je n'ai jamais vu d'orage au Hoggar. Mais je me méfie. Et tout me porte à croire que celui qui se prépare va être d'importance.</p>	
3	<p>Sur la roche plate, une légère poussière s'était élevée. Dans l'atmosphère immobile, quelques grains de sable se mirent à tourner en rond, avec une vitesse qui s'accrut jusqu'à devenir vertigineuse, nous donnant par avance le spectacle microscopique de ce qui allait fondre tout à l'heure sur nous.</p>	<p>-----</p>	Suppression
4	<p>Tu as, je pense, assisté, au camp de Chalons, aux tirs d'artillerie. Tu as vu, sous l'éclatement des percutants, cette terre de craie de la Marne entrer en effervescence, comme les encriers où, au lycée, nous jetions un morceau de carbure de calcium. Cela s'enfle, monte, bouillonne, parmi le vacarme des obus qui éclatent. Eh bien, ce fut à peu près ainsi, mais au milieu du désert, mais au milieu de l'obscurité. Les eaux se précipitaient, blanches, au fond de ce trou noir, montaient, montaient vers notre socle. Et c'était, sans interruption, le fracas du tonnerre, et celui, plus fort</p>	<p>-----</p>	Suppression

	<p>encore, de pans entiers de murailles rocheuses, sapées par l'inondation, qui s'écroulaient d'un seul coup et se dissolvaient en quelques secondes au milieu du flot déferlant.</p> <p>Tout le temps que dura ce déluge, une heure, deux peut-être, Morhange et moi demeurâmes, sans un mot, penchés sur cette fantastique cuve, anxieux de voir, de voir toujours, de voir quand même, nous complaisant avec une espèce d'horreur ineffable à sentir osciller, sous les coups de bélier de l'eau, le piton de basalte où nous avons trouvé refuge. Je crois que pas un instant nous ne songeâmes, tant ce fut beau, à souhaiter la fin de ce gigantesque cauchemar.</p>		
5	<p>Un coup de tonnerre, répercuté à l'infini par la muraille rocheuse, retentit, et, aussitôt, d'énormes gouttes tièdes se mirent à tomber.</p>	<p>Un coup de tonnerre, répercuté à l'infini par la muraille rocheuse, retentit, et, aussitôt, d'énormes gouttes tièdes se mirent à tomber puis se fut le déluge.</p>	
6	<p>Bou-Djema réussit à y abriter les chameaux. De son seuil, nous eûmes le loisir de contempler en silence le prodigieux spectacle qui s'offrait à notre regard.</p>	<p>Bou-Djema réussit à y abriter les chameaux. De son seuil, nous eûmes le loisir de contempler en silence le prodigieux spectacle qui s'offrait à notre regard. Un cauchemar.</p>	

Tableau 45: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « L'Atlantide » de Pierre Benoit

	Nombre	Pourcentage
Modification par suppression	4	66.66%
Modification par ajout	2	33.33%
La totalité des Modifications	6	100%

**Tableau 46: Fréquence des adaptations dans l'extrait de « L'Atlantide » de Pierre Benoit**

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de modification
1	« Il se levait avec les camarades, dans l'aube grise et bleue, et leur éveil effarouché secouait les hannetons endormis à l'envers des feuilles de lilas. »	« Il se levait avec les camarades, dans l'aube grise et bleue, et le réveil effarouché secouait les hannetons endormis à l'envers des feuilles de lilas. »	Substitution
2	« Il se couchait sur le coup de sept heures, sept heures et demie, n'importe où, souvent dans les vignes en fleur qui (...) »	« Il se couchait sur le coup de sept heures, sept heures et demie, n'importe où, souvent dans les vignes en fleurs qui (...) »	Substitution
3	«Une nuit de printemps, le rossignol dormait debout sur un jeune sarment, (...) »	«Une nuit de printemps, le rossignol dormait debout sur un jeune arbre, (...) »	Substitution
4	« (...) le jabot en boule et la tête inclinée, comme avec un gracieux torticolis. »	« (...)le jabot en boule et la tête inclinée. »	Suppression

5	« Pendant son sommeil, les cornes de la vigne, ces vrilles cassantes et tenaces, dont l'acidité d'oseille fraîche irrite et désaltère, les vrilles de la vigne poussèrent si dru, cette nuit-là, que (...) »	« Pendant son sommeil (...), les vrilles de la vigne poussèrent si dru, cette nuit-là, que (...) »	Suppression
6	« Dès la nuit suivante, il chanta, pour se tenir éveillé :  <i>Tant que la vigne pousse, pousse, pousse...</i>  <i>Je ne dormirai plus !</i>  <i>Tant que la vigne pousse, pousse, pousse...</i>  Il varia son thème, l'enguirlanda de vocalises, s'éprit de sa voix, devint ce chanteur éperdu, enivré et haletant, qu'on écoute avec le désir insupportable de le voir chanter. »	« Dès la nuit suivante, il chanta, pour se tenir éveillé :  <i>Tant que la vigne pousse, pousse, pousse ... »</i>	Suppression
7	« Il s'interrompt parfois, le col penché, comme pour écouter en lui le prolongement d'une note éteinte... Puis il reprend de toute sa force, gonflé, (...) »	« Il s'interrompt parfois, le col penché. Puis il reprend de toute sa force, gonflé, (...) »	Suppression
8	«Puis il reprend de toute sa force, gonflé, la gorge renversée, avec un air d'amoureux désespoir. »	« Puis il reprend de toute sa force, gonflé, la gorge renversée. »	Suppression
9	« Mais moi, j'entends encore à travers les notes d'or, les sons de	«Mais moi, j'entends encore, à travers les notes d'or, le premier	Suppression



	<p>flûte grave, les trilles tremblés et cristallins, les cris purs et vigoureux, j’entends encore le premier chant naïf et effrayé du rossignol pris aux vrilles de la vigne :</p> <p><i>Tant que la vigne pousse, pousse, pousse... »</i></p>	<p>chant naïf et effrayé du rossignol pris aux vrilles de la vigne :</p> <p><i>Tant que la vigne pousse, pousse, pousse... »</i></p>	
10	Les quatre derniers paragraphes	----- -----	Suppression

**Tableau 47: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « Les Vrilles de la vigne» de Colette**

	Nombre	Pourcentage
Modification par substitution	3	30%
Modification par suppression	7	70%
La totalité des Modifications	10	100%

**Tableau 48: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « Les Vrilles de la vigne» de Colette.**

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de modification
3	« Le premier qui le vit monta brusquement sur un arbre, et laissa son compagnon dans le péril,quoi qu'ils eussent été toujours liés jusqu'alors d'une amitié fort étroite. »	« Le premier qui le vit monta brusquement sur un arbre, et laissa son compagnon dans <b>le péril</b> , quoi qu'ils eussent été toujours liés jusqu'alors d'une amitié fort étroite. »	Ajout

		<i>Péril : danger</i>	
4	« L'autre qui se souvint que l'Ours ne touchait point aux cadavres, se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant son haleine, (...) »	« L'autre qui se souvint que l'Ours ne touchait point aux cadavres, se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant sa respiration, (...) »	Substitution
5	« L'autre qui se souvint que l'Ours ne touchait point aux cadavres, se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant son haleine, et contrefaisant le mort le mieux qu'il lui fut possible. »	« L'autre qui se souvint que l'Ours ne touchait point aux cadavres, se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant sa respiration, et faisant le mort. »	Substitution
6	« L'autre qui se souvint que l'Ours ne touchait point aux cadavres, se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant son haleine, et contrefaisant le mort le mieux qu'il lui fut possible. »	« L'autre qui se souvint que l'Ours ne touchait point aux cadavres, se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant sa respiration, et faisant le mort. »	Suppression
7	« L'Ours le tourna et le flaira de tous côtés, et approcha souvent sa hure de la bouche et des oreilles de l'Homme qui était à terre ; mais le tenant pour mort, il le laissa et s'en alla. »	« L'Ours le tourna et le flaira de tous côtés, et approcha souvent sa tête de la bouche et des oreilles de l'Homme qui était à terre ; mais le tenant pour mort, il le laissa et s'en alla. »	Substitution
8	« Les deux voyageurs s'étant	« Les deux voyageurs s'étant	Suppression

	sauvés de la sorte d'un si grand péril, et des griffes de l'Ours, continuèrent leur voyage. »	sauvés de la sorte des griffes de l'Ours, continuèrent leur voyage. »	
9	« Celui qui était monté sur l'arbre, demandait à son compagnon, en chemin faisant, ce que l'Our lui avait dit à l'oreille, lorsqu'il était couché par terre. »	« Celui qui était monté sur l'arbre, demandait à son compagnon, chemin faisant, ce que l'Our lui avait dit à l'oreille, lorsqu'il était couché par terre. »	Suppression
10	« (...) c'est qu'il m'a averti de ne compter jamais parmi mes amis que ceux dont j'aurai éprouvé la fidélité dans ma mauvaise fortune. »	« (...) c'est qu'il m'a averti de ne jamais compter parmi mes amis que ceux dont j'aurai éprouvé la fidélité dans ma mauvaise fortune. »	Reformulation
	« (...) c'est qu'il m'a averti de ne compter jamais parmi mes amis que ceux dont j'aurai éprouvé la fidélité dans ma mauvaise fortune. »	« (...) c'est qu'il m'a averti de ne jamais compter parmi mes amis que ceux dont j'aurai éprouvé la fidélité dans ma mauvaise <i>fortune.</i> »  <i>Fortune : chance</i>	Ajout

**Tableau 49: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « L'Ours et les deux compagnons » d'Esopé »**

	Nombre	Pourcentage
Modification par substitution	03	33.33%
Modification par suppression	03	33.33%
Modification par reformulation	01	11.11%
Modification par addition	02	22.22%

Toutes les modifications	09	100%
--------------------------	----	------

*Tableau 50: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « L'Ours et les deux compagnons» d'Esopo »*

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de modification
1	Il était une fois un arbre au beau milieu d'un verger, il était sorti de terre, petite pousse verte et fragile se confondant avec les herbes alentours. Curieux de tout, (...)	Il était une fois un arbre au beau milieu d'un verger. Curieux de tout, (...)	suppression
2	(...) le paysan qui venait tôt le matin cueillir les fruits des arbres, les graminées qui ondulaient sous la caresse des vents...	(...) le paysan qui venait tôt le matin cueillir les fruits des arbres ...	Suppression
3	Ah!, il le trouvait beau ce monde autour de lui, il avait envie lui aussi de participer à cette beauté, de trouver sa place dans cette harmonie.	-----	Suppression
4	(...) et se mit à observer plus attentivement ses aînés. Il les trouvait si grands, si beaux recouverts de leurs feuilles et de leurs fleurs; il fût si émerveillé de voir toutes ces fleurs se transformer en fruits, il fût si attendri des soins attentifs	(...) et se mit à observer plus attentivement ses aînés. Mais, se regardant, il s'aperçut (...)	Suppression

	<p>que leur apportait le paysan, mais...</p> <p>Mais, se regardant, il s'aperçut (...)</p>		
5	<p>(...) il décida de ne produire ni feuille, ni fleur, ni fruit.</p> <p>C'est ainsi que les années passèrent, à chaque printemps, son tronc s'épaississait, s'allongeait, de nouvelles branches poussaient, mais... ni feuille, ni fleur, ni fruit.</p> <p>Pour ne pas se trouver nu face aux autres, il s'était depuis son jeune âge laissé peu à peu recouvrir par un lierre grim pant, par des liserons et par des bouquets de gui : ne sachant à quoi il pourrait ressembler, il se couvrait d'une beauté qui n'était pas la sienne.</p> <p>Le jardinier plus d'une fois projeta de le couper pour en faire du bois de chauffage (...)</p>	<p>(...) il décida de ne produire ni feuille, ni fleur, ni fruit.</p> <p>Le jardinier plus d'une fois projeta de le couper pour en faire du bois de chauffage (...)</p>	Suppression
6	<p>Cette nuit là, un petit ver parasite piqua le liseron qui en mourut aussitôt et le lendemain, les oiseaux du ciel apercevant le gui vinrent le picorer.</p> <p>Il ne restait plus de l'arbre au milieu du verger qu'un tronc et des branches : il ne restait plus que l'arbre au milieu du</p>	-----	Suppression

	verger.		
7	S'apercevant soudain de sa nudité et ne sachant par quel artifice la couvrir, il se décida enfin à laisser pousser tout au long de ses branches(...)	----- l'arbre se décida enfin à laisser pousser tout au long de ses branches (...)	suppression
8	S'apercevant soudain de sa nudité et ne sachant par quel artifice la couvrir, il se décida enfin à laisser pousser tout au long de ses branches (...)	Petit à petit, à force de ne produire ni feuilles, ni fleurs, ni fruits Il ne restait plus de l'arbre au milieu du verger qu'un tronc et des branches. Voyant l'état dans lequel il se trouvait,  l'arbre se décida enfin à laisser pousser tout au long de ses branches (...)	ajout
9	S'apercevant soudain de sa nudité et ne sachant par quel artifice la couvrir, il se décida enfin à laisser pousser tout au long de ses branches (...)	Petit à petit, à force de ne produire ni feuilles, ni fleurs, ni fruits Il ne restait plus de l'arbre au milieu du verger qu'un tronc et des branches. Voyant l'état dans lequel il se trouvait,  l'arbre se décida enfin à laisser pousser tout au long de ses branches (...)	substitution
10	Le paysan sur ces entrefaites revint avec sa hache et découvrant à la place du tronc inutile un magnifique cerisier, ne trouva plus aucune raison de le couper.	(...) le paysan revint avec sa hache et découvrant à la place du tronc inutile un magnifique cerisier, ne trouva plus aucune raison de le couper.	suppression
11	Le paysan sur ces entrefaites	Quelques temps après, le paysan revint	Ajout

	revint avec sa hache et découvrant à la place du tronc inutile un magnifique cerisier, ne trouva plus aucune raison de le couper.	avec sa hache et découvrant à la place du tronc inutile un magnifique cerisier, ne trouva plus aucune raison de le couper.	
12	Il a compris que ni la texture de l'écorce, ni le tracé des branches, ni la forme des feuilles, ni la couleur des fleurs n'ont d'importance : seuls importent les fruits qu'il porte et que nul autre que lui ne peut porter.	-----	Suppression

**Tableau 51: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « L'arbre entêté », Conte chinois**

	Nombre	Pourcentage
Modification par substitution	01	08.33%
Modification par suppression	09	75%
Modification par addition	02	16.67%
Toutes les modifications	12	100%

**Tableau 52: Fréquence des adaptations dans l'extrait de « L'arbre entêté », Conte chinois**

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de modification
1	-----	Une perche : un long bâton.	Ajout

2	-----	Une ration : une part.	Ajout
3	-----	Fier de ses accomplissements : fier de son travail.	Ajout
4	-----	Percevait : ressentait.	Ajout
5	-----	Une fêlure : fissure, lézarde.	Ajout
6	-----	Agrémenter : décorer.	Ajout

**Tableau 53: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « Le pot fêlé », Conte chinois**

Nature de l'adaptation	Nombre	Pourcentage
Modification par ajout	06	100%

**Tableau 54: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « Le pot fêlé », Conte chinois**

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de modification
1	C'est ainsi que le Renard réalisa que la force ne réside pas seulement dans des crocs acérés et que la ruse y <b>supplée</b> aisément.	C'est ainsi que le Renard réalisa que la force ne réside pas seulement dans des crocs acérés et que la ruse <b>peut</b> aisément les <b>remplacer.</b>	Substitution
2	C'est ainsi que le Renard réalisa que la force ne réside pas seulement dans des crocs acérés et <b>quela ruse y supplée aisément.</b>	C'est ainsi que le Renard réalisa que la force ne réside pas seulement dans des crocs acérés et <b>que la ruse peut aisément les remplacer.</b>	Reformulation

**Tableau 55: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « L'arbre entêté », Conte chinois**



Nature de la modification	Nombre	pourcentage
Modification par substitution	01	50%
Modification par reformulation	01	50%
Totalité des modifications	02	100%

*Tableau 56: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « L'arbre entêté », Conte chinois*

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de modification
1	Il se faut entraider, c'est la loi de nature :	Il faut s'entr'aider ; c'est la loi de la nature.	Reformulation
3	Il se faut entraider, c'est la loi de nature :	Il faut s'entr'aider ; c'est la loi de la nature.	Ajout
4	Point de chardonspourtant	Point de chardonpourtant	Substitution
5	si tu me veux croire,	, si tu veux m'en croire,	Reformulation
7	-----	Paître : brouter.	Ajout
8	-----	Fort à gré : tout à fait à son goût.	Ajout
9	-----	Chardon : fleur.	Ajout
10	-----	Baudet : l'âne.	Ajout
11	-----	Le roussin d'Arcadie : l'âne.	Ajout
12	-----	Ferrer de neuf : mettre de	Ajout

		nouveaux fers à cheval	
--	--	------------------------	--

**Tableau 57: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « L'âne et le chien », La Fontaine**

	Nombre	Pourcentage
Modification par substitution	01	10%
Modification par reformulation	02	20%
Modification par addition	07	70%
Toutes les modifications	10	100%

**Tableau 58: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « L'âne et le chien », La Fontaine**

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de modification
1	Un vieux Coq adroit et <b>matois.</b>	Un vieux Coq adroit et <b>rusé.</b>	Substitution
3	Nous ne sommes plus en <b>querelle</b>	Nous ne sommes plus en <b>guerre</b>	Substitution
4	Ne me retarde <b>point</b> , de grâce ;	Ne me retarde <b>pas</b> de grâce ;	Substitution
5	Le baiser d'amour <b>fraternelle</b>	Le baiser d'amour <b>fraternel</b>	Substitution
7	je ne <b>pouvois</b> jamais	je ne <b>pouvais</b> jamais	Substitution
8	nous pourrons nous <b>entre-baiser</b> tous.	nous pourrons nous <b>entrelacer</b> tous	Substitution
9	Adieu, dit le Renard, <b>ma traite</b> est longue à faire	Adieu, dit le Renard, <b>mon chemin</b> est long à faire	Substitution

10	<p>Une autre fois. » <b>Le galant aussitôt</b></p> <p><b>Tire ses grègues, gagne en haut,</b></p> <p><b>Mal content de son stratagème.</b></p> <p>Et notre vieux Coq en soi-même</p> <p>Se mit à rire de sa peur ;</p> <p>Car c'est double plaisir de tromper le trompeur.</p>	<p>Une autre fois.</p> <p>Et notre vieux Coq en soi-même</p> <p>Se mit à rire de sa peur ;</p> <p>Car c'est double plaisir de tromper le trompeur.</p>	suppression
11	-----	<b>20 relais de poste, env. 160km</b>	Ajout
12	-----	<b>Un lévrier : race de chien</b>	Ajout

**Tableau 59: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « Le Coq et le renard », La Fontaine**

	Nombre	Pourcentage
Modification par substitution	09	75%
Modification par suppression	01	08.33%
Modification par addition	02	16.67%
Toutes les modifications	12	100%

**Tableau 60: Fréquence des adaptations dans l'extrait de « Le Coq et le renard », La Fontaine**

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de modification
1	<p>Vos pareils y sont misérables,</p> <p><b>Cancres, hères, et pauvres</b></p>	<p>Vos pareils y sont misérables,</p> <p>Dont la condition est de mourir</p>	

	diabes, Dont la condition est de mourir de faim.	de faim.	
3	Dont la condition est de mourir de faim. Car quoi ? rien d'assuré : point de franche lippée ; Tout à la pointe de l'épée.	Dont la condition est de mourir de faim. Tout à la pointe de l'épée.	
4	Moyennant quoi votre salaire Sera force relief de toutes les façons, Os de poulets, os de pigeons, Sans parler de mainte caresse.	Moyennant quoi votre salaire Os de poulets, os de pigeons, Sans parler de mainte caresse.	
5	-----	<b>Dogue : chien.</b>	
7	-----	<b>Fourvoyé : trompé.</b>	
8	-----	<b>Hardiment : avec courage.</b>	
9	-----	<b>Embonpoint : état d'une personne bien nourrie.</b>	
10	-----	<b>Repartit : répondit.</b>	
11	-----	<b>Le col du chien pelé : Le cou n'était pas recouvert de poils.</b>	

**Tableau 61: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « Le Loup et le chien », La Fontaine**

	Nombre	Pourcentage
Modification par suppression	03	30%
Modification par addition	06	60%
Toutes les modifications	09	100%

**Tableau 62: Fréquence des adaptations dans l'extrait de « Le Loup et le chien », La Fontaine**

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de modification
1	Il tenait à la main une baguette de bambou : elle lui servait à montrer les lettres et les mots qu'il écrivait au tableau noir, et quelques fois à frapper sur les doigts d'un cancre inattentif.	Il tenait à la main une baguette de bambou : elle lui servait à montrer et les mots qu'il écrivait au tableau noir, et quelques fois à frapper sur les doigts d'un cancre inattentif.	
3	Je crois qu'il eut ce jour-là la plus grande joie, la plus grande fierté de sa vie.	Je crois qu'il eut ce jour-là la plus grande joie de sa vie.	
4	Sur la porte de la classe, il y avait la concierge, qui était une vieille femme corse : elle faisait des signes de croix.	Sur la porte de la classe, il y avait la concierge, qui était une vieille femme corse.	

**Tableau 63: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « La Gloire de mon père », Marcel Pagnol**

	Nombre	Pourcentage
Modification par suppression	03	100%
Toutes les modifications	03	100%

*Tableau 64: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « La Gloire de mon père », Marcel Pagnol*

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de modification
1	<p>J'ai des cheveux châtain coupés court afin d'éviter qu'ils ondulent, par crainte aussi que ne se développe une calvitie menaçante. Autant, que je puisse en juger, les traits caractéristiques de ma physionomie sont : une nuque très droite, tombant verticalement comme une muraille ou ne falaise, marque classique (si l'on en croit les astrologues) des personnes nées sous le signe du Taureau ; un front développé, plutôt bossué, aux vaines temporales exagérément noueuses et saillantes. Cette ampleur de front est en rapport (selon le dire des astrologues) avec le signe du Bélier ; et en effet je suis né un 20 avril, donc aux confins de ces deux signes : le Bélier et le Taureau. Mes yeux sont bruns</p>	<p>J'ai des cheveux châtain coupés court afin d'éviter qu'ils ondulent. Mes yeux sont bruns (...)</p>	Suppression
2	<p>Mes yeux sont bruns, avec le bord des paupières habituellement enflammé ; mon teint est coloré (...)</p>	<p>Mes yeux sont bruns ; mon teint est coloré (...)</p>	Suppression
3	<p>(...) mon teint est coloré ; j'ai honte d'une fâcheuse tendance aux rougeurs et à la peau luisante. Mes mains sont maigres</p>	<p>(...) mon teint est coloré. Mes mains sont maigres (...)</p>	Suppression

	(...)		
4	Mes mains sont maigres, assez velues, avec des veines très dessinées ; mes deux majeurs, incurvés vers le bout, doivent dénoter quelque chose d'assez faible ou d'assez fuyant dans mon caractère.	Mes mains sont maigres, assez velues, avec des veines très dessinées.	Suppression
5	Ma tête est plutôt grosse pour mon corps ; j'ai les jambes un peu courtes par rapport à mon torse, les épaules trop étroites relativement aux hanches.	Ma tête est plutôt grosse pour mon corps ; j'ai les jambes un peu courtes par rapport à mon torse, les épaules trop étroites.	Suppression
6	J'aime à me vêtir avec le maximum d'élégance ; pourtant, à cause des défauts que je viens de relever dans ma structure et de mes moyens qui, sans que je puisse me dire pauvre, sont plutôt limités, je me juge d'ordinaire profondément inélégant ; j'ai l'horreur de me voir à l'improviste dans une glace car, faute de m'y être préparé, je me trouve chaque fois d'une laideur humiliante.	J'aime à me vêtir avec le maximum d'élégance.	Suppression

*Tableau 65: Catégorisation des adaptations dans l'extrait 1 de « L'âge d'homme », Michel Leiris*

	Nombre	Pourcentage
Modification par suppression	06	100%
Toutes les modifications	06	100%

Tableau 66: Fréquence des adaptations dans l'extrait 1 de « L'âge d'homme », Michel Leiris

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de modification
1	j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservaient le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même.	j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservait le vieux médecin de famille, qui assistait le chirurgien.	Reformulation avec substitution narratologique
2	j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservaient le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même.	j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservait le vieux médecin de famille, qui assistait le chirurgien.	Suppression
3	Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans la salle d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) ; j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » A partir de ce moment, je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge,	Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens.  Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance.	Suppression



	<p>de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on évente que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée.</p> <p>Dans le fiacre qui nous ramena je ne dis pas un mot ; le choc avait été si violent que pendant vingt-quatre heures il fut impossible de m'arracher une parole ; ma mère, complètement désorientée, se demandait si je n'étais pas devenu muet. Tout ce que je rappelle de la période qui suivit immédiatement l'opération, c'est le retour en fiacre, les vaines tentatives de mes parents pour me faire parler puis, à la maison : ma mère me tenant dans ses bras devant la cheminée du salon, les sorbets qu'on me faisait avaler, le sang qu'à diverses reprises je dégurgitai et qui se confondait pour moi avec la couleur fraises des sorbets.</p> <p>Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance.</p>		
4	<p>Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfide atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression.</p>	<p>Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfide atroce de la part des adultes.</p>	Suppression
5	<p>Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde,</p>	<p>Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde,</p>	Substitution

	plein de <b>chausse-trappes</b>	plein de <b>pièges.</b>	
6	Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trappes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me donner la pilule pour me conduire plus sûrement à 'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené	Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de pièges.	Suppression

*Tableau 67: Catégorisation des adaptations dans l'extrait 2 de « L'âge d'homme », Michel Leiris*

	Nombre	Pourcentage
Modification par substitution	01	16.67%
Modification par suppression	04	66.66%
Modification par reformulation	01	16.67%
Toutes les modifications	06	100%

*Tableau 68: Catégorisation des adaptations dans l'extrait 2 de « L'âge d'homme », Michel Leiris*

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de
--	-----------------	---------------	----------

			modification
1	Mes tantes travaillaient l'argile et la laine. La courette était toujours encombrée de poterie.	Comme ma mère était très occupée, j'allais souvent chez mes tantes. Avec elles je ne m'ennuyais jamais. Je pouvais rester des heures à les observer. Elles travaillent l'argile et la laine. La courette était toujours encombrée de poterie.	Ajout
2	Mes tantes travaillaient l'argile et la laine. La courette était toujours encombrée de poterie.	Comme ma mère était très occupée, j'allais souvent chez mes tantes. Avec elles je ne m'ennuyais jamais. Je pouvais rester des heures à les observer. Elles travaillent l'argile et la laine. La courette était toujours encombrée de poterie.	Substitution
3	L'argile se travaille dès le printemps. Baya et Khalti vont la chercher dans des paniers, à plusieurs kilomètres du village	L'argile se travaille dès le printemps. Mes tantes vont la chercher dans des paniers, à plusieurs kilomètres du village,	Substitution
4	Les mottes sèchent au soleil dans la cour, puis elles sont écrasées et réduites en poussière. Avec cette poussière imbibée d'eau, mes tantes font une pâte (...)	(...) puis elles la font sécher et l'écrasent pour obtenir une fine poussière avec laquelle elles font ensuite une pâte(...)	Reformulation
5	Les mottes sèchent au soleil dans la cour, puis elles sont écrasées et réduites en poussière. Avec cette poussière imbibée d'eau, mes tantes font une pâte (...)	(...) puis elles la font sécher et l'écrasent pour obtenir une fine poussière avec laquelle elles font ensuite une pâte(...)	Suppression
6	mes tantes font une pâte (...) La pâte devient consistante au bout de deux jours. (...) Il est	elles font ensuite une pâte qu'elles pourront enfin modeler quand elle commencera à devenir solide.	Reformulation

	temps de modeler.		
7	mes tantes font une pâte dont elles emplissent des jarres. La pâte devient consistante au bout de deux jours. (...) Il est temps de modeler.	elles font ensuite une pâte qu'elles pourront enfin modeler quand elle commencera à devenir solide.	Suppression
8	mes tantes font une pâte dont elles emplissent des jarres. La pâte devient consistante au bout de deux jours.	elles font ensuite une pâte qu'elles pourront enfin modeler quand elle commencera à devenir solide.	Substitution
9	mes tantes font une pâte dont elles emplissent des jarres. La pâte devient consistante au bout de deux jours. Il faut alors la malaxer vigoureusement et lui incorporer les débris d'un vieil ustensile broyé. Les grains de terre cuite ainsi ajoutés forment avec l'argile fraîche une pâte qui ne fendra pas. Il est temps de modeler.	elles font ensuite une pâte qu'elles pourront enfin modeler quand elle commencera à devenir solide.	Suppression
10	Elle façonne vivement le fond de la cruche, de la marmite ou du plat.	. Elle façonne vivement le fond de la marmite, de la cruche ou du plat.	Réorganisation
11	Ce n'est pas le moment. Nana, souriante et très à l'aise, saisit l'argile entre ses petites mains pâles, triture, tâte, caresse: de ses doigts agiles sort une espèce de bâton qui s'allonge, vacille et zigzague comme un serpent.	Ce n'est pas le moment. Nana, souriante et très à l'aise, saisit l'argile entre ses petites mains pâles, triture, tâte, caresse et de ses doigts agiles sort une espèce de bâton qui s'allonge et zigzague comme un serpent.	Substitution

12	Ce n'est pas le moment. Nana, souriante et très à l'aise, saisit l'argile entre ses petites mains pâles, triture, tâte, caresse: de ses doigts agiles sort une espèce de bâton qui s'allonge, vacille et zigzague comme un serpent.	Ce n'est pas le moment. Nana, souriante et très à l'aise, saisit l'argile entre ses petites mains pâles, triture, tâte, caresse et de ses doigts agiles sort une espèce de bâton qui s'allonge, zigzague comme un serpent.	Suppression
13	Lorsqu'elle juge suffisante la longueur, (...)	Lorsqu'elle le trouve assez long, (...)	Reformulation
14	Lorsqu'elle juge suffisante la longueur, elle s'arrête, coupe la couleuvre en tronçons et, (...)	Lorsqu'elle le trouve assez long, elle s'arrête, elle le coupe en morceau et, (...)	Ajout
15	Lorsqu'elle juge suffisante la longueur, elle s'arrête, coupe la couleuvre en tronçons (...)	Lorsqu'elle le trouve assez long, elle s'arrête, elle le coupe en morceau (...)	Substitution
16	Lorsqu'elle juge suffisante la longueur, elle s'arrête, coupe la couleuvre en tronçons et, (...)	Lorsqu'elle le trouve assez long, elle s'arrête, elle le coupe en morceau et, (...)	Substitution
17	Lorsqu'elle juge suffisante la longueur, elle s'arrête, coupe la couleuvre en tronçons et, avec précaution, entoure la galette préparée par Khalti.	Lorsqu'elle le trouve assez long, elle s'arrête, elle le coupe en morceau et, avec précaution, entoure la galette que Khalti a préparée.	Reformulation
18	Alors, munie d'une planchette bien lisse, elle tire l'argile, amincit le tronçon qui (...)	Alors, munie d'une planchette bien lisse, elle tire l'argile, amincit le serpent qui (...)	Substitution
19	Elle passe au fond suivant puis à un autre encore, ne tarde guère à rattraper sa	Elle passe au fond suivant, puis à un autre et ne tarde pas à rattraper sa	Suppression

	sœur.	sœur :	
20	Elle passe au fond suivant puis à un autre encore, ne tarde guère à rattraper sa sœur.	Elle passe au fond suivant, puis à un autre <b>et</b> ne tarde pas à rattraper sa sœur (...)	Substitution
21	Elle passe au fond suivant puis à un autre encore, ne tarde <b>guère</b> à rattraper sa sœur.	Elle passe au fond suivant, puis à un autre et ne tarde <b>pas</b> à rattraper sa sœur :	Substitution
22	Mes tantes ne préparent que trois ou quatre ustensiles à la fois, parce que la cour est exigüe. Le dernier ustensile ébauché, Nana revient au premier qui a déjà séché un peu -nous disons qu'il a bu-.	-----	Suppression
23	Elle prend de nouveau un cylindre de pâte et l'ajoute à <b>l'ébauche</b> .	(...) elle prend de nouveau un cylindre de pâte et l'ajoute à <b>l'ustensile commencée</b> .	Substitution
24	Puis, à l'aide de <b>la</b> raclette, elle aplatit, tire, polit, amincit l'argile, supprime les bavures.	Puis, à l'aide d' <b>une</b> raclette, elle aplatit, tire, polit, amincit l'argile, supprime les bavures.	Substitution

**Tableau 69: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « Le Fils du pauvre », Mouloud Feraoun**

	Nombre	Pourcentage
Modification par substitution	11	45.83%
Modification par suppression	6	25%
Modification par reformulation	4	16.66%

Modification par ajout	2	08.33%
Modification par réorganisation phrastique	1	04.17%
Toutes les modifications	24	100%

*Tableau 70: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « Le Fils du pauvre », Mouloud Feraoun*

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de modification
1	« C'était un garçon d'une dizaine d'années, avec un visage tout rond et tranquille, et de beaux yeux noirs un peu obliques. » (§1, P 11)	« C'était un garçon d'une dizaine d'années, avec un visage tout rond et de beaux yeux noirs un peu obliques. » (§1)	Suppression
2	« On ne savait rien de sa famille ni de sa maison. Peut-être qu'il n'en avait pas. Toujours, quand on ne pensait pas à lui, il apparaissait au coin d'une rue, près de la plage, ou sur la place de marché. » (§2, P 11)	« On ne savait rien de sa famille ni de sa maison. Peut-être qu'il n'en avait pas. il apparaissait au coin d'une rue, près de la plage ou sur la place de marché. » (§2)	Suppression
3	« Il était habillé tous les jours de la même façon, un pantalon bleu en denim, des chaussures de tennis, et un T-shirt vert un peu trop grand pour lui. » (§2, P 11)	« Il était habillé toujours de la même façon, un pantalon bleu en toile, des chaussures de tennis, et un T-shirt vert un peu trop grand pour lui. » (§2)	Substitution lexicale

4	<p>« Il était habillé tous les jours de la même façon, un pantalon bleu en <b>denim</b>, des chaussures de tennis, et un T-shirt vert un peu trop grand pour lui. » (§2, P 11)</p>	<p>« Il était habillé toujours de la même façon, un pantalon bleu en <b>toile</b>, des chaussures de tennis, et un T-shirt vert un peu trop grand pour lui. » (§2)</p>	Substitution lexicale
5	<p>« Et avant que les gens soient revenus de leur surprise, il était déjà loin. » (§4, P 12)</p>	<p>« Et avant que les gens <b>ne</b> soient revenus de leur surprise, il était déjà loin. » (§3)</p>	Ajout
6	<p>«Qu'est-ce qu'il était venu faire ici, dans cette ville ? Peut-être qu'il était arrivé après avoir voyagé longtemps dans la soute d'un cargo, ou dans le dernier wagon d'un train de marchandises qui avait roulé lentement à travers le payé, jour après jour, nuit après nuit. Peut-être qu'il avait décidé de s'arrêter, quand il avait vu le soleil et la mer, les villas blanches et les jardins de palmiers. Ce qui est certain, c'est qu'il venait de très loin, de l'autre côté des montagnes, de l'autre côté de la mer. Rien qu'à le voir, on savait qu'il n'était pas d'ici, et qu'il avait vu beaucoup de pays. » (§5, P 12)</p>	<p>« Qu'est-ce qu'il était venu faire ici, dans cette ville ? Rien qu'à le voir, on savait qu'il n'était pas d'ici, et qu'il avait vu beaucoup de pays. » (§4)</p>	Suppression

*Tableau 71: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « Mondo », Le Clezio.*



	Nombre	Pourcentage
Modification par substitution	2	33.33%
Modification par suppression	3	50%
Modification par ajout	1	16.67%
Toutes les modifications	6	100%

*Tableau 72: Fréquence des adaptations dans l'extrait de « Mondo », Le Clezio*

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de modification
1	Je me levai d'un bond et courus à sa rencontre.  « Votre bénédiction, maman. »  J'embrassai sa main.(...)	Je me levai d'un bond et courus à sa rencontre.  J'embrassai sa main. (...)	Suppression
2	Oh! mon petit ! Les choses sont déjà si difficiles.	Oh! mon petit ! Les choses sont déjà difficiles.	Suppression
3	Oh! mon petit ! Les choses sont déjà si difficiles.  -Mais on peut payer en deux fois. Et il n'est pas cher. Il ne fait pas payer la façon.»  Je répétais les phrases de Jacob le fripier.	-Oh! mon petit ! Les choses sont déjà difficiles.  -Mais on peut payer en deux fois. Et il n'est pas cher. Il ne fait pas payer la façon.»	Suppression
4	Oh! mon petit ! Les choses sont déjà si difficiles.  -Mais on peut payer en deux fois. Et il n'est pas cher. Il ne fait	-Oh! mon petit ! Les choses sont déjà difficiles.  -Mais on peut payer en deux fois. Et il n'est pas cher. Il ne fait	Ajout

	pas payer la façon.» (...)	pas payer la façon.» J'essayai encore de la convaincre.	
--	----------------------------	--	--

**Tableau 73: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « Mon bel oranger », José Mauro de Vansconcelos**

	Nombre	Pourcentage
Modification par suppression	3	75%
Modification par ajout	1	25%
Toutes les modifications	4	100%

**Tableau 74: Fréquence des adaptations dans l'extrait de « Mon bel oranger », José Mauro de Vansconcelos**

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de modification
1	je tète encor <sup>l</sup> ma mère	je tète encor <sup>e</sup> ma mère	Substitution
3	-----	nous l'allons montrer tout à l'heure : nous allons le montrer tout de suite.	Ajout
4	-----	Se désaltérer : boire pour apaiser sa soif.	Ajout

5	-----	Je me vas désaltérant : je suis en train de me désaltérer.	ajout
---	-------	--	-------

**Tableau 75: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « Le Loup et l'agneau », La Fontaine.**

	Nombre	Pourcentage
Modification par substitution	01	25%
Modification par addition	03	75%
Toutes les modifications	04	100%

**Tableau 76: Fréquence des adaptations dans l'extrait de « Le Loup et l'agneau », La Fontaine**

	Enoncé original	Enoncé adapté	Genre de modification
1	<p>Info.1 : La drogue n'est un bienfait que pour les trafiquants qui s'enrichissent.</p> <p>Info. 2 : La drogue tue. Chaque année, plus de 200 000 personnes dans le monde en sont victimes.</p> <p>Info.3 : j'ai peur pour toi. Peur comme des millions de pères.</p>	<p>Info. 1 : La drogue tue. Chaque année, plus de 200 000 personnes dans le monde en sont victimes.</p> <p>Info.2 Et j'ai peur pour toi, peur comme des millions de pères.</p> <p>Info.3 : La drogue n'est un bienfait que pour les trafiquants qui s'enrichissent.</p>	Réorganisation
2	La drogue n'est un bienfait que pour les assassins qui s'enrichissent.	La drogue n'est un bienfait que pour les trafiquants qui s'enrichissent.	Substitution
3	La drogue n'est un bienfait que pour les assassins qui s'enrichissent. Ceux-là mêmes	La drogue n'est un bienfait que pour les trafiquants qui s'enrichissent. Ces assassins n'en	Substitution

	<p>qui n'en consomment jamais, pour conserver l'esprit clair et pouvoir mieux t'inoculer leur poison.</p>	<p>consomment jamais, pour conserver l'esprit clair et pouvoir mieux t'inoculer leur poison.</p>	
4	<p>Leurs enfants, quant à eux, dorment bien au chaud, à l'abri ; dans des cocons éloignés des cités-ghettos et de la désespérance.</p>	<p>Leurs enfants, quant à eux, dorment bien au chaud, à l'abri dans des cocons éloignés de la malvie et de la désespérance.</p>	Substitution
5	<p>La drogue est un enchantement mortel que des malfrats qui n'ont jamais connu l'espoir, ni la beauté (...)</p>	<p>La drogue est un enchantement mortel que des malfrats qui ne connaissent ni la beauté (...)</p>	Substitution
6	<p>La drogue est un enchantement mortel que des malfrats qui n'ont jamais connu l'espoir, ni la beauté (...)</p>	<p>La drogue est un enchantement mortel que des malfrats qui n'ont jamais connu ni la beauté (...)</p>	Suppression
7	<p>La drogue est un enchantement mortel que des malfrats qui n'ont jamais connu l'espoir, ni la beauté, ni la noblesse du cœur, ni la générosité et encore moins l'amour, distillent à de malheureux bambins en mal de mirages.</p>	<p>La drogue est un enchantement mortel que des malfrats qui ne connaissent ni la beauté, ni la noblesse du cœur, ni la générosité et encore moins l'amour, transmettent à petites doses à de malheureux bambins à la recherche d'un bien-être illusoire.</p>	Substitution
8	<p>La drogue est un enchantement mortel que des malfrats qui n'ont jamais connu l'espoir, ni la beauté, ni la noblesse du cœur, ni la générosité et encore moins l'amour, distillent à de malheureux bambins en mal de</p>	<p>La drogue est un enchantement mortel que des malfrats qui ne connaissent ni la beauté, ni la noblesse du cœur, ni la générosité et encore moins l'amour, transmettent à petites doses à de malheureux bambins à</p>	Reformulation

	mirages.	la recherche d'un bien-être illusoire.	
9	<p>Vous serez probablement 7 milliards d'ici vingt ans. 7 milliards répartis essentiellement dans des mégalo­poles qui défient l'imagination. Aujourd'hui 2,8 milliards de personnes vivent dans une ville. Chaque année, ils sont rejoints par 60 millions d'autres. En 1995, 35% de la population du globe vivaient en milieu urbain. D'ici dix ans, ce taux franchira la barre de 62%.</p> <p>Des cités telles que Mexico ou Tokyo abriteront, vers 2010, 20 millions d'habitants pour la première, 29 millions pour la seconde.</p>	-----	Suppression
10	<p>Je t'imagine dans ces mégalo­poles et j'ai peur pour toi. Peur comme des millions de pères. Peur comme une mère.</p>	-----	Suppression
11	<p>Je t'imagine dans ces mégalo­poles et j'ai peur pour toi. Peur comme des millions de pères. Peur comme une mère.</p>	-----	Suppression
12	-----	<p>Je t'ai parlé pour te mettre en garde. Malgré ton jeune âge, je suis sûr que tu comprendras. Et, à travers toi, c'est à tous les enfants de la Terre que je</p>	Ajout

		souhaite m'adresser.	
13	-----	Inoculer : transmettre	Ajout
14	-----	Ephémère : qui ne dure pas	Ajout
15	-----	Pourvoyeur : celui qui fournit, qui apporte quelque chose	Ajout
16	-----	Malfrat : malfaiteur	Ajout
17	-----	Illusoire : qui ne repose sur rien de réel.	Ajout

**Tableau 77: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « A mon fils à l'aube du troisième millénaire », Gilbert Sinoué.**

	Nombre	Pourcentage
Modification par substitution	5	29.41
Modification par addition	6	35.29
Modification par suppression	4	23.53
Modification reformulation	1	05.88
Modification par réorganisation	1	05.88

Toutes les modifications	17	100%
--------------------------	----	------

*Tableau 78: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « A mon fils à l'aube du troisième millénaire », Gilbert Sinoué*

	Enoncé original de l'extrait 1	Enoncé adapté de l'extrait 1	Genre de modification
1	1-«... je faisais une longue <b>course</b> à pied... » (§1/P.7)	« ... je faisais une longue <b>promenade</b> à pied... » §1	Substitution
2	2-« ..., dans cette très vieille région <b>des Alpes qui pénètrent en Provence.</b> » (§1/P.7)	« ... dans cette très vieille région <b>des Alpes-de-Haute-Provence.</b> » §1	Reformulation
3	3- Le 2 <sup>ème</sup> paragraphe, pages 7-8	----- -----	Suppression
4	4-« ... <b> au moment où j'entrepris ma longue promenade...</b> » (§3/P.9)	« <b>A cette époque,</b> ... » §1	Reformulation
5	5-« ..., <b> dans ces déserts,</b> ... » (§3/P.9)	----- -----	Suppression
6	6-« ..., dans <b> ces landes</b> nues et monotones,... » (§3/P.9)	« ..., dans <b> ces étendues de terre</b> nues et monotones,... » §1	Substitution

7	<p>7-Info.1 : « ... ,sur des hauteurs absolument inconnues des touristes,... » (§1/P.7)</p> <p>Info.2 : «..., dans cette très vieille région des Alpes qui pénètrent en Provence. » (§1/P.7)</p> <p>Info.3 : «..., vers 1200 à 1300 mètres d'altitude.» (§3/P.9)</p>	<p>- Info.1 : «..., dans cette très vieille région des Alpes qui pénètrent en Provence. »§1</p> <p>- Info.2 : «..., vers 1200 à 1300 mètres d'altitude.» §1</p> <p>- Info.3 : « ... ,sur des hauteurs absolument inconnues des touristes,... » §1</p>	Réorganisation
8	8- §1 + §2 + §3 →	Paragraphe N°1	Compression
9	9- « Je traversais ce pays dans sa plus grande largeur et, » (§4/P.9)	----- -----	Suppression
10	10- «..., je me trouvais dans une désolation sans exemple » (§4/P.9)	----- -----	Suppression
11	11- « Je campais à côté	« ..., je m'arrêtais près	Substitution



	d'un... » (§4/P.9)	d'un... » §2	
12	12- « squelette de » (§4/P.9)	----- -----	Suppression
13	13-« Ces maisons agglomérées,... » (§4/P.9)	« Les maisons agglomérées... » §2	Substitution
14	14-« Ces maisons agglomérées, quoique en ruine,... » (§4/P.9)	-« Ces maisons agglomérées, en ruine,... » §2	Suppression
15	15-« ..., comme un vieux nid de guêpes,... » (§4/P.9)	----- -----	Suppression
16	16-« Il y avait bien une fontaine, mais sèche. » (§4/P.9)	-« Il y avait bien une fontaine, mais elle était sèche. » §2	Ajout
17	17-« Les cinq à six maisons, sans toiture, rongées de vent et de pluie, la petite chapelle au clocher écroulé, étaient	----- -----	Suppression

	<p>rongées comme le sont les maisons et les chapelles dans les villages vivants,... » (§4/P.9)</p>		
18	<p>18- <b>Info.1</b> : «Je n’avais plus d’eau depuis la veille et il me fallait en trouver.» (§4/P.9)</p> <p><b>Info.2</b> : «... mais toute vie avait disparu. » (§4/P.9)</p> <p><b>Info.3</b> : «C’était un beau jour de juin avec un grand soleil, mais, sur ces terres sans abri et hautes dans le ciel, le vent soufflait avec une brutalité insupportable.» (§5/P.10)</p>	<p><b>Info.1</b> : «..., je m’arrêtais près d’un village abandonné où toute vie avait disparu. » §2</p> <p><b>Info.2</b> : « C’était un beau jour de juin avec un grand soleil mais, sur ces terres sans abri et hautes dans le ciel, le vent soufflait avec une brutalité insupportable. » §2</p> <p><b>Info.3</b> : « Je n’avais plus d’eau depuis la veille et il me fallait en trouver. » §2</p>	Réorganisation
19	<p>19- « Ses grondements dans les carcasses des maisons étaient ceux d’un fauve dérangé dans son repas. » (§5- P.10)</p>	<p>----- -----</p>	Suppression
20	<p>20- (§4- P.9) + (§5-P.10) + Une phrase du §6 →</p>	§2	Compression,
21			

	21- « Il me fallut lever le camp. » (§6- P.10)	« Alors je repris mon chemin. » §2	Substitution
22	22- « Il me fallut lever le camp. » (§6- P.10)  Au début d'un nouveau paragraphe.	« Alors je repris mon chemin. » §2  A la fin du 2 <sup>ème</sup> paragraphe.	Réorganisation
23	23- « Il tirait son eau, excellente, d'un trou naturel,... » (§7- P.12)	« Il tirait son eau, <b>qui était excellente,</b> d'un trou naturel,... » §3	Ajout
24	24- (§6- P.10) + (§7-P.P.11-12) →	§3	Compression
25	25- «Cet homme parlait peu. C'est le fait des solitaires,... » (§8 P.12)	« Comme tous les solitaires, cet homme parlait peu... » §4	Réorganisation
26	26- «... <b>et confiant dans cette assurance.C'était insolite dans ce pays dépouillé de tout...</b> » (§8 P.12)	----- -----	Suppression
27	27- « <b>Son ménage était en ordre, sa vaisselle lavée, son</b>	-----	Suppression

	<p>parquet balayé, son fusil graissé ; sa soupe bouillait sur le feu. Je remarquais alors qu'il était aussi rasé de frais, que tous ses boutons étaient solidement cousus, que ses vêtements étaient reprisés avec le soin minutieux qui rend les reprises invisibles. » (§8 P.12)</p>	<p>-----</p>	
28	<p>28- « ...et, comme après je lui offrais ma blague de tabac, il me dit qu'il ne fumait pas. » (§9 P.13)</p>	<p>----- -----</p>	Suppression
29	<p>29- « Son chien, silencieux comme lui, était bienveillant sans bassesse. » (§9 P.13)</p>	<p>« Son chien, silencieux comme lui, était bienveillant. » §5</p>	Suppression
30	<p>30- « Il avait été entendu tout de suite que je passerais la nuit là ; le village le plus proche étant encore à plus d'une journée et demie de marche. » (§10 P.14)</p>	<p>« Le village le plus proche étant à plus d'une journée et demie de marche, il avait été convenu tout de suite que je passerais la nuit là. » §5</p>	Réorganisation (cause/ conséquence)
31	<p>31- « Il avait été <b>entendu</b> tout de suite ...» (§10 P.14)</p>	<p>« Le village le plus proche étant à plus d'une journée et demie de marche, il avait été</p>	Substitution

		convenu tout de suite... » §5	
32	32- « ... le village le plus proche étant encore à plus d'une journée et demie de marche. » (§10 P.14)	« Le village le plus proche étant à plus d'une journée et demie de marche, ... » §5	Suppression
33	33- <b>Info. 1</b> : « Il me fit partager sa soupe ... Son chien, silencieux comme lui, était bienveillant... » (§9 P.13)  <b>Info. 2</b> : « Il avait été entendu tout de suite que je passerais la nuit là ; le village le plus proche étant encore à plus d'une journée et demie de marche. » (§10 P.14)	<b>Infos. 1</b> : « Le village le plus proche étant à plus d'une journée et demie de marche, il avait été convenu tout de suite que je passerais la nuit là. » §5  <b>Infos.2</b> : « Il me fit partager sa soupe. Son chien, silencieux comme lui, était bienveillant. » §5	Réorganisation
34	34- ----- -----	« Il me fit partager sa soupe. Son chien, silencieux comme lui, était bienveillant. <b>Quand nous eûmes fini de souper,</b> le berger alla... » §5	Ajout

35	35- « ...Et, au surplus, je connaissais parfaitement le caractère des rares villages de cette région. Il y en a quatre ou cinq dispersés loin les uns des autres sur les flancs de ces hauteurs, dans les taillis des chênes blancs à la toute extrémité des routes carrossables. » (§10 P.P.14-15)	----- -----	Suppression
36	36- §11- P15	----- -----	Suppression
37	37- §12- P.P.16-17	----- -----	Suppression
38	38- « Le berger qui ne fumait pas alla chercher un petit sac et déversa sur la table un tas de glands. » (§13 P.17)	«... le berger alla chercher un petit sac et déversa sur la table un tas de gland. » §5	Suppression
39	39- « ... séparant les bons des mauvais. Je fumais ma pipe. Je me proposer pour l'aider. Il me dit que c'était son affaire. En effet : voyant le soin qu'il mettait à ce travail, je n'insistais pas. Ce fut toute notre conversation. Quand il eut du côté des bons un tas de glands assez gros, il les	« ... séparant les bons des mauvais. Quand il eut du côté des bons un tas de glands assez gros, il les compta par paquets de dix. » §5	Suppression

	compta par paquets de dix. » (§13 P.18)		
40	40- « ... il les compta par paquets de dix. Ce faisant, il éliminait encore les petits fruits ou ceux qui étaient légèrement fendillés, car il les examinait de fort près. Quand il eut ainsi devant lui cent glands parfaits, il s'arrêta et nous allâmes nous coucher. » (§13 P.18)	« ...il les compta par paquets de dix. Quand il eut devant lui cent glands parfaits, il s'arrêta et nous allâmes nous coucher. » §5	Suppression
41	41- (§9- P.13) + (§10-P.P.14-15) – (§11-P.P.15-16) - (§12-P.P. 12-17) + (§13-P.P.17-18) →	§5	Compression
42	42- « La société de cet homme donnait la paix. » (§14 P.19)	----- -----	Suppression
43	43- «Je lui demandais le lendemain la permission de me reposer tout le jour chez lui. » (§14 P.19)	« Le lendemain, je lui demandais la permission de me reposer tout le jour chez lui. » §6	Réorganisation
44	44- « ...mais j'étais intrigué et je voulais en savoir plus.»	« ... mais j'étais intrigué et je voulais en savoir plus sur cet	Ajout

	(§14 P.19)	homme. » §6	
45	45- « Il fit sortir son troupeau et il le mena à la pâture. Avant de partir, il trempa dans un seau d'eau le petit sac où il a mis les glands soigneusement choisis et comptés.» (§14 P.19)	« Il fit sortir son troupeau pour l'emmener paître et, avant de partir, il trempa dans un seau d'eau le petit sac où il avait mis les glands soigneusement choisis et comptés. » §6	Reformulation
46	46- « Il fit sortir son troupeau et il le mena à la pâture, avant de partir, il trempa dans un seau d'eau le petit sac où il a mis les glands soigneusement choisis et comptés.» (§14 P.19)	« Il fit sortir son troupeau pour l'emmener paître et, avant de partir, il trempa dans un seau d'eau le petit sac où il avait mis les glands soigneusement choisis et comptés. » §6	substitution
47	47- «La pâture de ses bêtes était dans un fond de combe. » (§15 P.20)	----- -----	Suppression
48	48- «...dans un fond de combe. » (§15 P.20)	« ..., dans un fond de vallée, ... » §7	Substitution



49	<p>49-</p> <p><b>Info.1</b> : «La pâture de ses bêtes était dans un fond de combe. » (§15 P.20)</p> <p><b>Info.2</b> : «Il laissa le petit troupeau à la garde du chien.. » (§15 P.20)</p>	<p><b>Info.1</b> : « Il laissa le petit troupeau à la garde du chien,... » §7</p> <p><b>Info.2</b> : «..., dans un fond de vallée, ... » §7</p>	Réorganisation
50	<p>51- « ... il m’invita à l’accompagner si je n’avais rien de mieux à faire. Il allait à deux cents mètres de là, sur la hauteur. » (§15 P.20)</p>	<p>«... il m’invita à l’accompagner. Il allait à deux cents mètres de là, sur la hauteur.» §7</p>	Suppression
51	<p>52- « Il supposait que c’était une terre communale, ou peut-être, était-elle la propriété de gens qui ne s’en souciaient pas ? Lui ne se souciait pas de connaître les propriétaires. » (§16 P.21)</p>	<p>« Il supposait que c’était une terre communale ou qu’elle appartenait, peut-être, à des gens qui ne s’en souciaient pas. Lui ne se souciait pas de connaître les propriétaires. » §8</p>	Reformulation
52	<p>53- « Il planta ainsi ses cent glands avec un soin extrême. » (§16 P.21)</p>	<p>« Il planta ainsi cent glands avec un très grand soin. » §8</p>	Suppression

53	54- « Il planta ainsi ses cent glands avec un soin <b>extrême.</b> » (§16 P.21)	« Il planta ainsi cent glands avec un <b>très grand</b> soin. » §8	Substitution
54	55- « Après le repas de midi, il recommença à trier <b>sa semence.</b> » (§17/P.21)	« Après le repas de midi, il recommença à trier <b>ses glands.</b> » §9	Substitution
55	56- « Je mis, je crois, assez d'insistance dans mes questions puisqu'il y <b>répondit.</b> » (§17 P.21)	« Je lui posai des questions et il y répondit. » §9	Reformulation
56	57- «Depuis trois ans il plantait des arbres <b>dans cette solitude.</b> » (§17 P.21)	« Depuis trois ans, il plantait des arbres <b>sur ces hauteurs désertiques.</b> » §9	Substitution
57	59- « Il en avait planté cent mille. Sur les cent mille, vingt mille étaient sortis. Sur ces vingt mille, il comptait encore en perdre la moitié, <b>du fait des rongeurs</b> ou... » (§17 P.21)	« Il en avait planté cent mille. Sur les cent mille, vingt mille étaient sortis. Sur ces vingt mille, il comptait encore en perdre la moitié, <b>à cause des rongeurs</b> ou ... » §9	Substitution
58			

	60- « ... du fait des rongeurs ou de tout ce qu'il y a d'impossible à prévoir dans les desseins de la Providence. » (§17 P.21)	« ... à cause des rongeurs ou de calamités qu'on ne peut pas prévoir. » §9	Reformulation
59	61- « Restaient dix mille chênes qui allaient pousser dans cet endroit où il n'y avait rien auparavant. » (§17 P.21)	« Il restait dix mille chênes qui allaient pousser dans cet endroit où il n'y avait rien auparavant. » §9	Reformulation
60	62- « Il y avait réalisé sa vie. » (§18 P.22)	« Il y avait vécu. » §10	Substitution
61	63- « ... il avait résolu de remédier à cet état de choses. » (§19 P.22)	« ..., il avait décidé de trouver une solution à cela. » §10	Reformulation
62	64- (§18 P.22) + (§19 P.22) →	§10	Compression par juxtaposition
63	65- « Menant moi-même à ce moment-là, malgré mon jeune âge, une vie solitaire, je savais toucher avec délicatesse aux âmes des solitaires. Cependant, je commis une faute.... » (§20)	----- -----	Suppression

	P.22)		
64	66- « Mon jeune âge, précisément, me forçait à imaginer... » (§20 P.22)	« Mon jeune âge me portant à imaginer... » §10	Suppression
65	67- « Mon jeune âge, précisément, me forçait à imaginer... » (§20 P.22)	« Mon jeune âge me portant à imaginer... » §10	Substitution
66	68- « ... à imaginer l'avenir en fonction de moi-même et d'une certaine recherche du bonheur. » (§20 P.22)	« ... à imaginer l'avenir en fonction de moi-même. » §10	Suppression
67	69- « Mon jeune âge, précisément, me forçait à imaginer l'avenir en fonction de moi-même et d'une certaine recherche du bonheur. Je lui dis que, dans trente ans, ces dix mille chênes seraient magnifiques. » (§20 P.22)	« Mon jeune âge me portant à imaginer l'avenir en fonction de moi-même, je lui dis que, dans trente ans, ces dix mille chênes seraient magnifiques. » §10	Substitution grammaticale
68	70- « ... il avait près de sa maison une pépinière issue des faïnes. » (§21 P.24)	« ... il avait près de sa maison une pépinière issue des faïnes. » §10	Substitution
69	71- « Les sujets qu'il avait protégés de ses moutons par une barrière en grillage étaient de toute beauté. » (§21 P.24)	« Les plants, qu'il avait protégés de ses moutons par une barrière en grillage étaient de toute beauté. » §10	Substitution

**Tableau 79: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « L'Homme qui plantait des arbres », Jean Giono.**

	Nombre	Pourcentage
Modification par substitution	16	23.18%

Modification par suppression	26	37.68%
Modification par reformulation	10	14.49%
Modification par ajout	04	05.8%
Modification par réorganisation	08	11.59%
Modification par compression	05	07.25%
Toutes les modifications	69	100%

***Tableau 80: Catégorisation des adaptations dans l'extrait de « L'Homme qui plantait des arbres », Jean Giono***

## **ANNEXE 11**











## ANNEXE 11

	Questions	Réponses possibles	Annotation
1	Auteure ?	Auteure : Simone de Beauvoir	//////////
	Source ?	Source : <i>Mémoire d'une jeune fille rangée</i>	
	Titre ?*	« Souvenirs d'enfance »	
2	« <u>J</u> e tourne une page de l'album. » Comment s'appelle la personne qui parle dans le texte en disant « je » ?	La personne qui parle dans le texte en disant « je » s'appelle Simone de Beauvoir.	+
	Quelle est sa date de naissance ?	Elle est née le 09 janvier 1908	+
	Quel est son lieu de naissance ?	Elle est née dans une chambre (aux meubles laqués de blanc,)* qui donnait sur le boulevard Raspail.	++
3	Quelle est la tenue vestimentaire des femmes sur la première photo de l'album ?	Elles portaient des robes longues (et des chapeaux empanachés de plumes d'autruche.)*	++
4	Quelle est la tenue vestimentaire des hommes sur la première photo de l'album?	Les messieurs, sur la première photo de l'album, sont coiffés de canotiers (et de panamas)*	++

5	La personne qui parle dans le texte est une fille ou un garçon ?	Une fille	+
	Justifie ta réponse.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- parce qu'elle s'appelle Simone de Beauvoir</li> <li>- parce que c'est un extrait de « Mémoire d'une jeune fille rangée »</li> <li>- parce qu'elle dit : « je porte une jupe plissée » parce que « née » prend la marque du féminin dans « je suis née »</li> <li>- « j'en fus, paraît-il, jalouse. »</li> <li>-« j'étais fière d'être l'aînée : la première »</li> <li>- « je me sentais plus intéressante »</li> </ul>	+
6	Cite tous les personnages présents sur la première photo de l'album.	-jeunes dames (mes tantes et maman)-des messieurs (mon père, mon grand-père, mes oncles) un bébé (moi)	+6
7	Encadre dans le texte 5 mots difficiles	////////////////////////////////////	////////
8	Comment tu as trouvé le texte ? Facile Moyen Difficile		////////

--	--	--	--

**Tableau 81: Grille d'évaluation du test de compréhension n°1/ Extrait de « Mémoires d'une jeune fille rangée »**

	Questions	Réponses possibles	
1	De quel(s) personnage(s) parle-t-on dans ce texte ?	Dans ce texte, on parle du petit prince, du renard et de la fleur.	+++
2	Tombé sur notre Terre, il regardait les étoiles en pensant : « Ma fleur est là, quelque part... » Que remplace « il » dans la phrase ci-dessus ?	« il » remplace le petit prince.	+
3	Le petit prince a quitté sa planète à cause <u>d'une fleur qui l'avait tourmenté</u> .  L'expression soulignée veut que : la fleur faisait du bien au petit prince la fleur faisait du mal au petit prince (Souligne la bonne réponse)	La fleur faisait du mal au petit prince.	+

4	<p>« Tombé sur notre Terre, le petit prince (...) découvrit un jardin fleuri de roses. »</p> <p>Quelle image, selon toi, représente un jardin fleuri de roses ? (Mets une croix sous l'image que tu choisiras.)</p> 		+
	<p>« Tombé sur notre Terre, le petit prince (...) découvrit un champ de roses. »</p> <p>Quelle image, selon toi, représente un champ de roses ? (Mets une croix sous l'image que tu choisiras.)</p> 		+

5	<p>Réponds par « vrai » ou « faux » et justifie ta réponse par une phrase ou une expression que tu relèveras du texte.</p> <p>Le petit prince ne vivait pas sur notre planète : Terre.</p>	<p>Vrai : « Il vivait sur une planète à peine plus grande qu'une maison. »/ « Tombé sur notre Terre, (...) »</p>	++
	<p>La planète où vivait le petit prince est très grande.</p>	<p>Faux : « Il vivait sur une planète à peine plus grande qu'une maison. »</p>	++
	<p>Le petit prince a rencontré un renard.</p>	<p>Vrai : « C'est alors qu'apparut le renard. Bonjour, dit le Renard. Bonjour, répondit le petit prince (...) »</p>	++
6	<p>Encadre l'icône qui convient le mieux à l'état dans lequel se trouvait le petit prince juste avant l'apparition du renard.</p> 		+

	Relève du texte une phrase qui justifie ton choix.	« Couché dans l’herbe, il pleura. »	+
7	Comment tu as trouvé le texte ?  Facile Moyen Difficile		///////

**Tableau 82: Grille d’évaluation du test de compréhension n°2/ Extrait de « Le Petit prince »**

	Questions de compréhension	Réponses possibles	Barème
1	Qui est l’auteur de cette fable ?	Esope	//////
2	Nomme les personnages de cette fable.**		//////
3	Un Ours et deux compagnons sont les personnages de cette fable.** A la vue de l’Ours que fait l’un des compagnons ?	A la vue de l’ours, l’un des compagnons monta sur un arbre et laissa l’autre face au danger. « Le premier qui le vit monta brusquement sur un arbre, et laissa son compagnon dans <i>le péril</i> , (...) »	+2



4	Quelle phrase montre que les deux compagnons étaient vraiment liés ?	« Le premier qui le vit monta brusquement sur un arbre, et laissa son compagnon dans <i>le péril</i> , <u>quoi qu'ils eussent été toujours liés jusqu'alors d'une amitié fort étroite.</u> »	+1
5	Pourquoi le second compagnon est resté immobile ?	Il faisait le mort. « L'autre ( ...) se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant sa respiration, et <u>faisant (contrefaisant)*le mort.</u> »	+1
6	De quoi s'est-il souvenu ?	Il s'est souvenu que l'Ours ne touche pas aux cadavres.	+1
7	Pourquoi l'Ours a-t-il laissé la vie sauve au voyageur ?	Il le prit pour un mort. « L'Ours le tourna et le flaira de tous côtés, et approcha souvent sa tête de la bouche et des oreilles de l'Homme qui était à terre ; mais <u>le tenant pour mort</u> , il le laissa et s'en alla. »	+1
8	Quelle est la morale de cette fable ?	Les vrais amis sont ceux qui restent à nos côtés aux pires moments. « (...) c'est qu'il m'a averti de ne jamais compter (de ne compter jamais)* parmi mes amis que ceux dont j'aurai éprouvé la fidélité dans ma mauvaise <i>fortune</i> . »	+1

**Tableau 83: Grille d'évaluation du test de compréhension n°3/ Extrait de « L'Ours et les deux compagnons »**

N°Q	Questions	Réponses possibles	Barème
1	Nomme les personnages de cette fable.	L'Ours et les deux compagnons, les deux voyageurs.	/////
2	A la vue de l'Ours l'un des personnages monte sur un arbre. Que fait l'autre ?	« L'autre qui se souvint que l'Ours ne touchait point aux cadavres, se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant sa respiration (son haleine)*, et faisant (contrefaisant) le mort. »	+1
3	Réponds par « vrai » ou « faux » et relève une phrase qui justifie ta réponse :  Le deuxième compagnon qui voit l'ours tombe et meurt.	Faux : « L'autre qui se souvint que l'Ours ne touchait point aux cadavres, se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant sa respiration, et faisant (contrefaisant)* le mort. »  « Les deux voyageurs s'étant sauvés de la sorte des griffes de l'Ours, continuèrent leur voyage. »...	+2
	L'ours approche ses pattes des yeux et des oreilles de l'homme à terre.	Faux : « L'Ours le tourna et le flaira de tous côtés, et approcha souvent sa tête (sa hure)* de la bouche et des oreilles de l'Homme qui était à terre ; mais le tenant pour mort, il le laissa et s'en alla. »	+2

	L'Ours ne touche pas aux corps morts.	Vrai : « L'autre qui se souvint que l'Ours ne touchait point aux cadavres, (...) »  « (...)mais le tenant pour mort, il le laissa et s'en alla. »	+2
4	Comment fait le deuxième compagnon en faisant semblant d'être mort ?	Il se jeta par terre tout de son long, ne remua ni pieds ni mains, retint sa respiration (son haleine)*.	+3
5	Choisis parmi les trois propositions celle qui convient le mieux à la morale de cette fable :  Les vrais amis sont ceux qui nous aident dans les situations difficiles.  Les vrais amis partagent avec nous uniquement les moments de bonheur.  Il ne faut pas faire des amis pour qu'ils ne profitent pas de nos fortunes.  (Souligne la bonne réponse)	<u>Les vrais amis sont ceux qui nous aident dans les situations difficiles.</u>  Les vrais amis partagent avec nous uniquement les moments de bonheur.  Il ne faut pas faire des amis pour qu'ils ne profitent pas de nos fortunes.	+1
6	Comment tu as trouvé le texte :  Facile  Moyen  Difficile		////
7	Relève du texte trois mots que tu n'as pas compris :		////

	..... ..... .....		
--	-------------------------	--	--

*Tableau 84: Grille d'évaluation du test de compréhension n°3/ Extrait de « L'Ours et les deux compagnons »*

N°Q	Questions	Réponses possibles	Barème
1	Identifie l'auteur de ce texte. De quelle œuvre est-il extrait ?	L'auteur : Colette Œuvre : <i>Les Vrilles de la Vigne</i>	
2	Où et quand se passe l'histoire ?	L'histoire se passe au printemps (+), une nuit (+) de printemps- sur un jeune arbre (+) (sarment)*, dans les vignes en fleurs (fleur)*qui sentent le réséda (+).	+4
3	Le rossignole avait une très jolie voix et chantait à longueur de journée, quelles phrases le montrent ?	Il avait un gentil filet de voix... Il chante de si belles choses... Mais moi, j'entends encore à travers les notes d'or,...	+2
4	A quelle heure le rossignol s'endormait-il ? Au réveil était-il seul ?	Il se couchait sur le coup de sept heures, sept heures et demie. Non, il n'était pas seul au réveil, il se levait avec des camarades.	+2
5	Une nuit, un fait étrange se produisit. Lequel ?	Une nuit, pendant le sommeil du rossignol, les vrilles de la vigne poussèrent si drues, que le rossignol s'éveilla ligoté, les pattes empêtrées de liens fourchus, les ailes impuissantes.	+1
6	Le rossignol était-il vraiment en danger ? Justifie ta réponse à partir du texte.	Oui, le rossignol était vraiment en danger. « Il crut mourir, se débattit, ne s'évada qu'au prix de milles peines... »	+2
7	D'après la légende, aujourd'hui, le rossignol	Il chante pour se tenir éveillé.	+1

	chante même la nuit. Quelle en est la raison?		
8	Quelle expression montre que le rossignol a peur d'arrêter son chant ?	« ... les trilles tremblés et cristallins,... »* « ..., j'entends encore le premier chant naïf et effrayé du rossignol prix aux vrilles de la vigne. » « Puis il reprend de toute sa force... »	+1
9	A quel temps sont conjugués les verbes de ce récit ?	Les temps dominants dans ce récit sont l'imparfait et le passé simple.	

Tableau 85: Grille d'évaluation du test de compréhension n°4/ Extrait de « Les Vrilles de la vigne »

Q.N°	Questions	Réponses possibles	Annotation
1	Quels sont les personnages cités dans ce texte ?	Le narrateur- ses tantes: <i>Khalti</i> et <i>Nana</i> - sa maman. Le narrateur- ses tantes: <i>Khalti</i> et <i>Nana</i> - <i>Baya</i> .*	+3 +3*
2	A partir de quoi <i>Khalti</i> et <i>Nana</i> font une pâte ?	Avec de la poussière de l'argile, séchée puis écrasée.	+1
3	A quel moment peut-on modeler cette pâte ?	Quand elle commencera à devenir solide.	+1
4	Réponds par « vrai » ou « faux » et justifie ta réponse par une phrase ou une expression du texte :		
	<i>Nana</i> et <i>Khalti</i> s'entraident dans le travail de la	Vrai : « Lorsqu'elle le trouve assez long, elle	+2

	<p>poterie.</p> <p><i>Nana</i> est toujours en retard par rapport à sa sœur.</p>	<p>s'arrête, elle le coupe en morceau et, avec précaution, entoure la galette que <i>khalti</i> a préparée. »</p> <p>« Lorsqu'elle juge suffisante la longueur, elle s'arrête, elle coupe la couleuvre en tronçons et, avec précaution, entoure la galette que <i>khalti</i> a préparée. »</p> <p>Faux : « Elle passe au fond suivant, puis à un autre et ne tarde pas à rattraper sa sœur... »</p> <p>« Elle passe au fond suivant puis à un autre encore, et ne tarde guère à rattraper sa sœur.»</p>	<p>+2*</p> <p>+2</p> <p>+2*</p>
5	<p>« Lorsqu'elle <u>le</u> trouve assez long, elle s'arrête, elle le coupe en morceau et, avec précaution, entoure la galette que <i>khalti</i> a préparée. »</p> <p>Relis dans le texte la partie qui précède le passage ci-dessus et complète la phrase suivante :</p> <p>« le » est le substitut grammatical du mot.....</p> <p>« Lorsqu'elle juge suffisante la longueur, elle</p>	<p>« le » est le substitut grammatical du mot « bâton ».</p>	<p>+1</p>

	<p>s'arrête, elle coupe <u>la couleuvre</u> en tronçons et, avec précaution, entoure la galette que <i>khalti</i> a préparée. »</p> <p>Relis dans le texte la partie qui précède le passage ci-dessus et complète la phrase suivante :</p> <p>« la couleuvre » est le substitut lexical du mot.....*</p>	<p>« la couleuvre » est le substitut lexical du mot « bâton », « serpent ».*</p>	+1*
6	<p>Le travail de Nana passe par plusieurs étapes.</p> <p>Numérote les phrases ci-dessous afin de remettre dans l'ordre les étapes par lesquelles passe Nana :</p> <p><input type="radio"/> Décorer les ustensiles.</p> <p><input type="radio"/> Couper le bâton en parties.</p> <p><input type="radio"/> Former un bâton.</p> <p><input type="radio"/> Amincir l'argile et faire monter des parois.</p> <p><input type="radio"/> Entourer le fond de l'ustensile.</p> <p><input type="radio"/> Travailler la pâte entre les mains.</p>	<p>6 Décorer les ustensiles.</p> <p>3 Couper le bâton en parties.</p> <p>2 Former un bâton.</p> <p>5 Amincir l'argile et faire monter des parois.</p> <p>4 Entourer le fond de l'ustensile.</p> <p>1 Travailler la pâte entre les mains.</p>	+6
7	<p>Relève du texte 5 mots difficiles pour toi.</p>		

*Tableau 86: Grille d'évaluation du test de compréhension n°5/ Extrait de « Le Fils du pauvre »*



	Questions	Réponses possibles	Barème
1	Qui est l'auteur de ce texte ?	J.M.G. LE CLEZIO	
2	De qui nous parle-t-il?	Il nous parle de Mondo.	+
3	Quel âge a Mondo ?	C'est un garçon d'une dizaine d'années. Dix ans.	+  +
4	Est-il instruit ?	Non, il n'est pas instruit.	+
5	Quels sont les lieux qu'il fréquentait ?	Il apparaissait au coin d'une rue, près de la plage ou sur la place de marché.	+++
6	Relève du texte les expressions et les phrases qui décrivent l'apparence physique de Mondo.	C'est un garçon d'une dizaine d'années, avec un visage tout rond et de beaux yeux noirs un peu obliques.  ...des cheveux brun cendré qui changeaient de couleur selon la lumière, et qui paraissaient presque gris à la tombée de la nuit.  Il était habillé toujours de la même façon, un pantalon bleu en toile, des chaussures de tennis, et un T-shirt vert un peu trop grand pour lui.  Il avait ce regard noir et brillant, cette peau couleur de cuivre, et cette démarche légère...  Il avait surtout une élégance...	+6

7	<p>Parmi les traits physiques de Mondo, quel est celui qui attire l'attention ?</p> <p>Pourquoi ?</p>	<p>Ses cheveux.</p> <p>Parce qu'ils changeaient de couleur selon la lumière...</p>	++
8	<p>Quelle est sa tenue vestimentaire ?</p> <p>Change-t-il de vêtements ?</p> <p>Quelle phrase du texte le dit ?</p>	<p>un pantalon bleu <b>en toile</b>, des chaussures de tennis, et un T-shirt vert un peu trop grand pour lui.</p> <p>Non</p> <p>Il était habillé <b>toujours</b> de la même façon,...</p>	<p>+++</p> <p>+</p> <p>+</p>
9	<p>Quels sont les adjectifs de couleur employés dans le texte ?</p>	<p>Noirs, brun cendré, gris, bleu, vert.</p>	+6
10	<p>Réponds par « vrai » ou « faux » et justifie ta réponse par une phrase ou une expression du texte :</p> <p>-Les gens de la ville ne connaissaient pas la famille de Mondo.</p>	<p>Vrai :</p> <p>Personne n'aurait pu dire d'où venait Mondo.</p>	

	<p>-Mondo est un garçon beau et intelligent.</p> <p>-Mondo est un enfant joyeux, il a de la chance.</p>	<p>On ne savait rien de sa famille, ni de sa maison.</p> <p>Vrai :</p> <p>Beaux yeux noirs...</p> <p>Il aimait poser des questions étranges qui ressemblaient à des devinettes...</p> <p>Faux :</p> <p>On ne savait rien de sa famille, ni de sa maison. Peut-être qu'il n'en avait pas.</p> <p>Il marchait seul...</p> <p>« Est-ce que vous voulez m'adopter ? »</p> <p>Il ne savait ni lire ni écrire.</p>	<p>++</p> <p>++</p> <p>++</p>
--	--	--	-------------------------------------

*Tableau 87: Grille d'évaluation du test de compréhension n°6/ Extrait de « Mondo »*

N°	Questions	Réponses possibles	Barème
1	<p>Qui parle ?</p> <p>A qui ?</p>	<p>L'auteur- Gilbert Sinoué- Un père</p> <p>A son fils</p>	<p>+</p> <p>+</p>

	De quoi ? Dans quel but ?	De la drogue Dans le but de le mettre en garde contre ce phénomène, de l'avertir...	+ +
2	L'auteur s'appuie sur deux arguments pour éloigner son fils de la drogue. Relève la phrase du deuxième paragraphe et celle du troisième paragraphe qui expriment ces arguments.	La drogue n'est un bienfait que pour les trafiquants qui s'enrichissent. La drogue est un faux refuge, une béquille de papier.	+ +
3	Comment l'auteur nomme les consommateurs de drogue ?	Victimes – de malheureux bambins.	+
4	Relève deux mots qui désignent les trafiquants de drogue.	Assassins et malfrats.	++
5	Réponds par <i>vrai</i> ou <i>faux</i> et justifie ta réponse par une phrase du texte :  Les enfants des trafiquants de drogue ne vivent pas bien. (...)  La drogue permet aux consommateurs de se sentir réellement bien. (...)  Les malfrats ne réfléchissent qu'à leurs propres intérêts. (...)	Faux : « Leurs enfants dorment bien au chaud, à l'abri ; dans des cocons éloignés de la malvie et de la désespérance. »  Faux : « La drogue est un faux refuge, une béquille de papier »- « La drogue est un enchantement mortel que des malfrats (...) transmettent à petites doses à de malheureux bambins à la recherche d'un bien-être illusoire. »  Vrai : « A chaque reprise, ton cœur, ta tête, ta mémoire, ta chair s'appauvrissent, tandis qu'inversement le pourvoyeur s'enrichit. »	++  ++

6	Lequel, parmi ces trois titres, convient le mieux au texte (souligne-le) :		+
	Le fléau de la drogue	Le fléau de la drogue	
	Lettre à mon fils	<u>Lettre à mon fils</u>	
	Une béquille de papier	Une béquille de papier	

*Tableau 88: Grille d'évaluation du test de compréhension n°7/ Extrait adapté de « A mon fils à l'aube du troisième millénaire »*

N°	Questions	Réponses possibles	Barème
1	Qui parle ?	L'auteur- Gilbert Sinoué- Un père	+
	A qui ?	A son fils	+
	De quoi ?	De la drogue	+
	Dans quel but ?	Dans le but de le mettre en garde contre ce phénomène, de l'avertir...	+
2	L'auteur s'appuie sur deux arguments pour éloigner son fils de la drogue. Relève la phrase du deuxième paragraphe et celle du troisième paragraphe qui expriment ces arguments.	La drogue est un faux refuge, une béquille de papier. La drogue tue.	+ +
3	Comment l'auteur nomme les consommateurs de drogue ?	Victimes – de malheureux bambins.	+
4	Relève deux mots qui désignent les trafiquants de	Assassins et malfrats.	++

	drogue.		
5	<p>Réponds par <i>vrai</i> ou <i>faux</i> et justifie ta réponse par une phrase du texte :</p> <p>Les enfants des trafiquants de drogue ne vivent pas bien. (...)</p> <p>La drogue permet aux consommateurs de se sentir réellement bien. (...)</p> <p>Les malfrats ne réfléchissent qu'à leurs propres intérêts. (...)</p>	<p>Faux : « Leurs enfants dorment bien au chaud, à l'abri ; dans des cocons éloignés des cités-ghettos et de la désespérance. »</p> <p>Faux : « La drogue est un faux refuge, une béquille de papier »- « La drogue est un enchantement mortel que des malfrats (...) distillent à petites doses à de malheureux bambins en mal de mirages. »</p> <p>Vrai : « A chaque reprise, ton cœur, ta tête, ta mémoire, ta chair s'appauvrissent, tandis qu'inversement le pourvoyeur s'enrichit. »</p>	<p>++</p> <p>++</p>
6	A qui renvoie le substitut grammatical « ceux-là mêmes » dans le passage suivant : « La drogue n'est un bienfait que pour les assassins qui s'enrichissent. »	Assassins	
7	<p>Lequel, parmi ces trois titres, convient le mieux au texte (souligne-le) :</p> <p>Le fléau de la drogue</p> <p>Lettre à mon fils</p> <p>Une béquille de papier</p>	<p>Le fléau de la drogue</p> <p><u>Lettre à mon fils</u></p> <p>Une béquille de papier</p>	+

Tableau 89: Grille d'évaluation du test de compréhension n°7/ Extrait authentique de « A mon fils à l'aube du troisième millénaire »

## ANNEXE 12

C.	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	TOT.	ad/or
T1/ A1- N1 (ad)		4	2	2	2	6		16	
T1/ A1- N1 (or)		4	2	2	2	5		15	
T1/ A2- N1 (ad)		3	1	0	1	3		8	
T1/ A2- N1 (or)		3	2	1	2	1		9	
T1/ A3- N1 (ad)		3	1	0	2	5		11	
T1/ A3- N1 (or)		3	2	1	2	4		12	
T1/ A4- N1 (ad)		2	2	1	2	4		11	
T1/ A4- N1 (or)		2	2	2	2	4		12	
T1/ A5- N1 (ad)		4	0	1	2	3		10	

T1/ A5- N1 (or)		2	1	0	1	5		9	
T1/ A6- N1 (ad)		3	2	2	2	2		11	
T1/ A6- N1 (or)		3	2	1	2	1		9	
T1/ A7- N1 (ad)		3	2	2	2	6		15	
T1/ A7- N1 (or)		3	1	2	1	1		8	
T1/ A8- N1 (ad)		3	2	0	2	3		10	
T1/ A8- N1 (or)		2	1	2	2	1		8	
T1/ A9- N1 (ad)		3	2	1	2	0		8	
T1/ A9- N1 (or)		2	1	0	2	2		7	
T1/ A10- N1 (ad)		4	0	0	1	4		9	
T1/ A10- N1 (or)		2	0	1	0	1		4	
ad		32	14	9	18	36		109	



or		26	14	12	16	25		93	
T1/ A1- N2 (ad)		3	0	0	2	2		7	
T1/ A1- N2 (or)		3	2	0	2	3		10	
T1/ A2- N2 (ad)		3	2	0	1	1		7	
T1/ A2- N2 (or)		2	0	0	0	5		7	
T1/ A3- N2 (ad)		1	2	1	2	0		6	
T1/ A3- N2 (or)		2	2	0	0	3		7	
T1/ A4- N2 (ad)		2	0	1	1	5		9	
T1/ A4- N2 (or)		2	0	0	2	0		4	
T1/ A5- N2 (ad)		2	0	0	2	0		4	
T1/ A5- N2 (or)		1	2	1	2	0		6	
T1/ A6- N2 (ad)		1	0	0	2	0		3	

T1/ A6- N2 (or)		2	0	0	0	1		3	
ad		12	4	2	10	8		36	
or		12	6	1	6	12		37	
T1/ A1- N3 (ad)		3	2	0	0	1		6	
T1/ A1- N3 (or)		1	0	0	0	3		4	
T1/ A2- N3 (ad)		2	2	1	0	0		5	
T1/ A2- N3 (or)		1	0	0	0	1		2	
T1/ A3- N3 (ad)		2	0	0	0	1		3	
T1/ A3- N3 (or)		2	0	0	0	0		2	
T1/ A4- N3 (ad)		3	0	0	0	1		4	
T1/ A4- N3 (or)		2	1	0	1	0		4	
T1/ A5- N3 (ad)		3	0	0	0	1		4	

T1/ A5- N3 (or)		1	0	0	0	0		1	
T1/ A6- N3 (ad)		1	0	0	0	0		1	
T1/ A6- N3 (or)		2	0	0	1	0		3	
T1/ A7- N3 (ad)		2	1	0	1	0		4	
T1/ A7- N3 (or)		2	0	0	0	1		3	
T1/ A8- N3 (ad)		1	0	0	0	0		1	
T1/ A8- N3 (or)		2	0	0	1	0		3	
T1/ A9- N3 (ad)		2	0	0	0	0		2	
T1/ A9- N3 (or)		2	0	0	1	3		6	
T1/ A10- N3 (ad)		2	1	0	0	0		3	
T1/ A10- N3 (or)		1	0	0	0	0		1	
ad		21	6	1	1	4		33	

or		16	1	0	4	8		29	
T1/ A1- N4 (ad)		2	0	0	0	0		2	
T1/ A1- N4 (or)		2	0	0	1	0		3	
T1/ A2- N4 (ad)		1	0	0	0	0		1	
T1/ A2- N4 (or)		1	0	0	0	0		1	
T1/ A3- N4 (ad)		1	0	0	0	0		1	
T1/ A3- N4 (or)		1	0	0	0	0		1	
T1/ A4- N4 (ad)		0	0	0	0	0		0	
T1/ A4- N4 (or)		0	0	0	0	0		0	
T1/ A5- N4 (ad)		0	0	0	0	0		0	
T1/ A5- N4 (or)		0	0	0	0	0		0	
T1/ A6- N4 (ad)		0	0	0	0	0		0	

T1/ A6- N4 (or)		1	0	0	0	0		1	
T1/ A7- N4 (ad)		0	0	0	0	0		0	
T1/ A7- N4 (or)		0	0	0	0	0		0	
T1/ A8- N4 (ad)		0	0	0	0	0		0	
T1/ A8- N4 (or)		0	0	0	0	0		0	
ad		4	0	0	0	0		4	
or		5	0	0	1	0		6	

69    24    12    29    48    0    182

59    21    13    27    45    0    165

Le petit Prince

C.	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	TOT.	ad/or
T2/ A1- N1 (ad)	2	1	0	1	4	2		10	
T2/ A1- N1 (or)	2	1	1	1	4	2		11	
T2/ A2- N1 (ad)	2	1	1	1	2	2		9	
T2/ A2- N1 (or)	2	1	0	1	4	1		9	
T2/ A3- N1 (ad)	2	1	1	0	2	2		8	
T2/ A3- N1 (or)	2	1	0	1	2	0		6	
T2/ A4- N1 (ad)	2	1	0	1	2	2		8	
T2/ A4- N1 (or)	2	1	0	1	4	2		10	
T2/ A5- N1 (ad)	2	1	1	1	4	2		11	

T2/ A5- N1 (or)	2	1	0	1	2	0		6	
T2/ A6- N1 (ad)	2	1	0	0	4	0		7	
T2/ A6- N1 (or)	2	1	0	1	2	0		6	
T2/ A7- N1 (ad)	2	1	0	1	2	2		8	
T2/ A7- N1 (or)	2	1	0	1	2	2		8	
	14	7	3	5	20	12		61	
	14	7	1	7	20	7		56	
T2/ A1- N2 (ad)	2	0	0	1	2	2		7	
T2/ A1- N2 (or)	2	1	0	1	2	1		7	
T2/ A2- N2 (ad)	2	1	1	0	2	2		8	
T2/ A2- N2 (or)	2	1	0	1	2	2		8	
T2/ A3- N2 (ad)	2	1	0	1	2	0		6	

T2/ A3- N2 (or)	2	1	1	0	1	2		7	
T2/ A4- N2 (ad)	3	1	1	0	4	2		11	
T2/ A4- N2 (or)	1	1	0	1	2	0		5	
T2/ A5- N2 (ad)	2	1	0	1	1	2		7	
T2/ A5- N2 (or)	1	1	0	1	0	0		3	
T2/ A6- N2 (ad)	3	1	0	1	1	1		7	
T2/ A6- N2 (or)	2	1	0	1	2	0		6	
T2/ A7- N2 (ad)	2	1	0	0	0	1		4	
T2/ A7- N2 (or)	2	0	0	1	2	0		5	
T2/ A8- N2 (ad)	2	0	0	1	1	0		4	
T2/ A8- N2 (or)	0	0	0	1	4	1		6	
	18	6	2	5	13	10		54	



	12	6	1	7	15	6		47	
T2/ A1- N3 (ad)	2	0	0	1	2	0		5	
T2/ A1- N3 (or)	2	0	0	1	3	0		6	
T2/ A2- N3 (ad)	2	0	1	1	4	2		10	
T2/ A2- N3 (or)	2	1	0	1	2	0		6	
T2/ A3- N3 (ad)	2	1	1	0	5	0		9	
T2/ A3- N3 (or)	1	0	0	1	3	0		5	
T2/ A4- N3 (ad)	0	0	0	0	2	0		2	
T2/ A4- N3 (or)	1	0	0	1	0	0		2	
T2/ A5- N3 (ad)	2	1	1	1	4	2		11	
T2/ A5- N3 (or)	0	0	0	1	0	0		1	
T2/ A6- N3 (ad)	0	1	0	1	3	0		5	

T2/ A6- N3 (or)	1	0	0	1	0	1		3	
T2/ A7- N3 (ad)	2	0	0	1	2	1		6	
T2/ A7- N3 (or)	2	0	0	1	3	0		6	
T2/ A8- N3 (ad)	2	0	0	1	2	0		5	
T2/ A8- N3 (or)	1	1	0	0	3	1		6	
T2/ A9- N3 (ad)	1	1	1	1	0	0		4	
T2/ A9- N3 (or)	2	1	1	1	0	0		5	
T2/ A10- N3 (ad)	2	0	1	1	4	0		8	
T2/ A10- N3 (or)	0	0	0	1	1	2		4	
T2/ A11- N3 (ad)	1	1	1	1	4	0		8	
T2/ A11- N3 (or)	1	1	0	1	3	0		6	
T2/ A12- N3 (ad)	2	0	0	0	2	0		4	

T2/ A12- N3 (or)	1	0	0	1	1	0		3	
T2/ A13- N3 (ad)	1	0	1	1	3	0		6	
T2/ A13- N3 (or)	1	0	1	1	3	0		6	
T2/ A14- N3 (ad)	0	0	0	0	0	0		0	
T2/ A14- N3 (or)	0	0	0	1	3	0		4	
T2/ A15- N3 (ad)	2	0	0	1	2	1		6	
T2/ A15- N3 (or)	0	0	0	0	3	0		3	
T2/ A16- N3 (ad)	1	0	0	1	0	0		2	
T2/ A16- N3 (or)	2	1	0	0	2	0		5	
	22	5	7	12	39	6		91	
	17	5	2	13	30	4		71	
T2/ A1- N4 (ad)	0	0	0	1	4	0		5	

T2/ A1- N4 (or)	1	0	0	1	2	0		4	
T2/ A2- N4 (ad)	0	0	1	1	4	1		7	
T2/ A2- N4 (or)	0	0	1	1	1	2		5	
T2/ A3- N4 (ad)	0	0	0	0	0	0		0	
T2/ A3- N4 (or)	0	0	0	1	1	0		2	
T2/ A4- N4 (ad)	1	0	0	0	3	0		4	
T2/ A4- N4 (or)	0	0	0	1	4	2		7	
T2/ A5- N4 (ad)	0	0	1	0	2	1		4	
T2/ A5- N4 (or)	0	0	0	1	2	0		3	
T2/ A6- N4 (ad)	1	0	0	0	4	0		5	
T2/ A6- N4 (or)	1	0	0	0	3	0		4	
T2/ A7- N4 (ad)	0	1	0	0	2	2		5	

T2/ A7- N4 (or)	1	0	1	1	2	0		5	
T2/ A8- N4 (ad)	0	0	0	1	1	0		2	
T2/ A8- N4 (or)	0	0	0	1	1	0		2	
T2/ A9- N4 (ad)	0	0	0	1	2	0		3	
T2/ A9- N4 (or)	1	0	1	0	3	0		5	
T2/ A10- N4 (ad)	0	0	0	0	1	0		1	
T2/ A10- N4 (or)	0	0	0	1	1	0		2	
T2/ A11- N4 (ad)	0	0	0	0	1	0		1	
T2/ A11- N4 (or)	0	1	0	1	2	0		4	
T2/ A12- N4 (ad)	1	0	0	0	0	0		1	
T2/ A12- N4 (or)	1	0	0	0	2	0		3	
	3	1	2	4	24	4		38	

	5	1	3	9	24	4		46	
	57	19	14	26	96	32	0	244	
	48	19	7	36	89	21	0	220	

L'ours 2014

C.	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	Q.8	TOT.	ad/or
T3/ A1- N1 (ad)			2	1	1	1	0	1	6	
T3/ A1- N1 (or)			2	1	1	1	1	1	7	
T3/ A2- N1 (ad)			1	1	1	1	0	1	5	
T3/ A2- N1 (or)			0	0	0	0	0	1	1	
T3/ A3- N1 (ad)			1	1	0	1	1	1	5	

T3/ A3- N1 (or)			1	1	1	1	1	1	6	
T3/ A4- N1 (ad)			2	1	1	0	0	1	5	
T3/ A4- N1 (or)			1	1	1	1	0	0	4	
T3/ A5- N1 (ad)			2	1	1	0	0	1	5	
T3/ A5- N1 (or)			1	1	1	0	1	1	5	
T3/ A6- N1 (ad)			1	0	1	0	0	0	2	
T3/ A6- N1 (or)			1	1	1	0	0	1	4	
T3/ A7- N1 (ad)			0	1	0	0	0	1	2	
T3/ A7- N1 (or)			1	1	1	0	0	0	3	
			9	6	5	3	1	6	30	
			6	5	5	2	3	5	26	

T3/ A1- N2 (ad)			2	1	1	1	0	1	6	
T3/ A1- N2 (or)			1	1	1	0	0	1	4	
T3/ A2- N2 (ad)			2	1	0	0	0	0	3	
T3/ A2- N2 (or)			1	1	0	0	0	1	3	
T3/ A3- N2 (ad)			1	0	1	0	0	1	3	
T3/ A3- N2 (or)			0	0	0	0	0	0	0	
			5	2	2	1	0	2	12	
			2	2	1	0	0	2	7	
T3/ A1- N3 (ad)			1	1	1	1	0	1	5	
T3/ A1- N3 (or)			1	0	0	0	0	0	1	
T3/ A2- N3 (ad)			0	0	0	0	0	0	0	



T3/ A2- N3 (or)			1	1	0	0	1	0	3	
T3/ A3- N3 (ad)			1	1	0	0	0	1	3	
T3/ A3- N3 (or)			0	0	0	0	0	1	1	
T3/ A4- N3 (ad)			0	0	0	0	0	1	1	
T3/ A4- N3 (or)			0	0	0	0	0	1	1	
T3/ A5- N3 (ad)			2	0	0	0	0	1	3	
T3/ A5- N3 (or)			0	1	0	0	1	1	3	
T3/ A6- N3 (ad)			0	0	1	0	0	1	2	
T3/ A6- N3 (or)			0	0	0	0	0	0	0	
T3/ A7- N3 (ad)			1	0	1	0	0	0	2	
T3/ A7- N3 (or)			2	0	0	0	1	0	3	

			5	2	3	1	0	5	16	
			4	2	0	0	3	3	12	
T3/ A1- N4 (ad)			0	0	0	1	0	0	1	
T3/ A1- N4 (or)			0	1	0	0	0	0	1	
T3/ A2- N4 (ad)			0	0	0	0	0	0	0	
T3/ A2- N4 (or)			1	0	0	0	0	1	2	
T3/ A3- N4 (ad)			0	0	0	0	0	0	0	
T3/ A3- N4 (or)			2	0	0	0	0	0	2	
T3/ A4- N4 (ad)			0	0	0	1	0	0	1	
T3/ A4- N4 (or)			0	0	0	0	0	0	0	
T3/ A5- N4 (ad)			1	0	1	1	0	0	3	

T3/ A5- N4 (or)			0	0	0	0	0	0	0	
T3/ A6- N4 (ad)			0	0	0	0	0	0	0	
T3/ A6- N4 (or)			0	0	0	0	0	1	1	
T3/ A7- N4 (ad)			0	1	0	0	0	0	1	
T3/ A7- N4 (or)			0	0	0	0	0	0	0	
T3/ A8- N4 (ad)			0	0	0	1	0	0	1	
T3/ A8- N4 (or)			0	0	0	0	0	0	0	
T3/ A9- N4 (ad)			0	0	0	0	0	1	1	
T3/ A9- N4 (or)			0	0	0	0	0	1	1	
T3/ A10- N4 (ad)			0	0	0	1	0	0	1	
T3/ A10- N4 (or)			0	0	0	0	0	0	0	

T3/ A11- N4 (ad)			0	1	0	0	0	1	2	
T3/ A11- N4 (or)			0	0	0	0	0	0	0	
			1	2	1	5	0	2	11	
			3	1	0	0	0	3	7	

20      12      11      10      1      15      69

15      10      6      2      6      13      52

L'ours 2015

C.	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	TOT.	ad/or
T'3/ A1- N1 (ad)		1	3	3	1			8	
T'3/ A1- N1 (or)		1	3	2	1			7	
T'3/ A2- N1 (ad)		1	6	2	1			10	
T'3/ A2- N1 (or)		1	5	3	1			10	
T'3/ A3- N1 (ad)		1	5	3	1			10	
T'3/ A3- N1 (or)		1	1	0	1			3	
T'3/ A4- N1 (ad)		1	2	3	1			7	
T'3/ A4- N1 (or)		1	6	3	0			10	
T'3/ A5- N1 (ad)		1	2	3	1			7	
T'3/ A5- N1 (or)		1	6	3	1			11	

T'3/ A6- N1 (ad)		1	2	3	1			7	
T'3/ A6- N1 (or)		0	2	0	1			3	
T'3/ A7- N1 (ad)		1	5	3	1			10	
T'3/ A7- N1 (or)		1	4	3	0			8	
		7	25	20	7			59	
		6	27	14	5			52	
T'3/ A1- N2 (ad)		1	6	3	1			11	
T'3/ A1- N2 (or)		0	3	0	1			4	
T'3/ A2- N2 (ad)		0	4	0	1			5	
T'3/ A2- N2 (or)		0	3	0	0			3	
T'3/ A3- N2 (ad)		0	2	0	1			3	

T'3/ A3- N2 (or)		1	6	1	0			8	
T'3/ A4- N2 (ad)		1	3	0	0			4	
T'3/ A4- N2 (or)		1	3	1	1			6	
T'3/ A5- N2 (ad)		1	3	3	1			8	
T'3/ A5- N2 (or)		0	3	0	0			3	
		3	18	6	4			31	
		2	18	2	2			24	
T'3/ A1- N3 (ad)		0	4	0	0			4	
T'3/ A1- N3 (or)		1	3	0	1			5	
T'3/ A2- N3 (ad)		0	1	0	1			2	
T'3/ A2- N3 (or)		0	0	0	1			1	

T'3/ A3- N3 (ad)		0	2	0	1			3	
T'3/ A3- N3 (or)		0	2	0	1			3	
T'3/ A4- N3 (ad)		1	2	0	1			4	
T'3/ A4- N3 (or)		0	1	0	0			1	
T'3/ A5- N3 (ad)		0	3	0	1			4	
T'3/ A5- N3 (or)		0	5	0	1			6	
T'3/ A6- N3 (ad)		1	2	0	1			4	
T'3/ A6- N3 (or)		1	2	0	0			3	
		2	14	0	5			21	
		2	13	0	4			19	
T'3/ A1- N4 (ad)		1	2	0	1			4	



T'3/ A1- N4 (or)		0	0	0	0			0	
T'3/ A2- N4 (ad)		0	1	0	1			2	
T'3/ A2- N4 (or)		1	2	0	1			4	
T'3/ A3- N4 (ad)		1	2	0	1			4	
T'3/ A3- N4 (or)		1	2	0	1			4	
T'3/ A4- N4 (ad)		0	2	0	0			2	
T'3/ A4- N4 (or)		1	2	3	1			7	
T'3/ A5- N4 (ad)		0	1	0	0			1	
T'3/ A5- N4 (or)		1	4	3	0			8	
		2	8	0	3			13	
		4	10	6	3			23	
		14	65	26	19	0	0	124	

		14	68	22	14	0	0	118	
--	--	----	----	----	----	---	---	-----	--

Les Vrilles

C.	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	Q.8	Q.9	TOT.	ad/or
T4/ A1- N1 (ad)		0	1	1	0	2	0	0		4	
T4/ A1- N1 (or)		2	1	1	1	2	1	0		8	
T4/ A2- N1 (ad)		0	1	1	0	0	1	0		3	
T4/ A2- N1 (or)		0	0	1	1	0	1	0		3	
T4/ A3- N1 (ad)		2	1	1	1	2	1	1		9	
T4/ A3- N1 (or)		1	1	1	1	2	1	1		8	
T4/ A4- N1 (ad)		1	1	1	1	0	0	0		4	
T4/ A4- N1 (or)		0	1	1	1	1	1	1		6	
T4/ A5- N1 (ad)		1	1	1	1	0	1	1		6	

T4/ A5- N1 (or)		1	1	1	0	1	1	1		6	
T4/ A6- N1 (ad)		1	1	1	1	2	1	1		8	
T4/ A6- N1 (or)		1	1	1	0	2	1	1		7	
T4/ A7- N1 (ad)		1	1	0	0	1	1	1		5	
T4/ A7- N1 (or)		2	1	1	1	1	1	1		8	
T4/ A8- N1 (ad)		1	1	1	0	1	1	0		5	
T4/ A8- N1 (or)		1	1	1	0	1	0	0		4	
7 8 7 4 8 6 4 44											
8 7 8 5 10 7 5 50											
T4/ A1- N2 (ad)		1	1	1	1	1	1	1		7	
T4/ A1- N2 (or)		2	1	0	0	1	0	1		5	
T4/ A2- N2 (ad)		0	1	2	0	2	1	1		7	

T4/ A2- N2 (or)		1	1	2	0	0	0	1		5	
T4/ A3- N2 (ad)		0	1	1	0	2	1	1		6	
T4/ A3- N2 (or)		1	1	0	0	0	0	0		2	
		1	3	4	1	5	3	3		20	
		4	3	2	0	1	0	2		12	
T4/ A1- N3 (ad)		0	1	1	0	0	0	0		2	
T4/ A1- N3 (or)		0	0	0	0	0	0	0		0	
T4/ A2- N3 (ad)		0	1	1	0	1	1	1		5	
T4/ A2- N3 (or)		0	1	0	0	0	1	0		2	
T4/ A3- N3 (ad)		1	1	0	0	1	0	1		4	
T4/ A3- N3 (or)		0	1	2	0	2	0	0		5	
T4/ A4- N3 (ad)		0	0	0	0	0	1	0		1	

T4/ A4- N3 (or)		0	1	1	0	0	0	0		2	
		1	3	2	0	2	2	2		12	
		0	3	3	0	2	1	0		9	
T4/ A1- N4 (ad)		0	0	0	0	1	1	0		2	
T4/ A1- N4 (or)		0	0	0	0	0	0	0		0	
T4/ A2- N4 (ad)		1	0	0	0	0	0	0		1	
T4/ A2- N4 (or)		0	1	0	0	1	0	1		3	
T4/ A3- N4 (ad)		0	1	0	0	0	0	0		1	
T4/ A3- N4 (or)		1	0	0	0	0	1	0		2	
T4/ A4- N4 (ad)		0	1	0	0	0	0	0		1	
T4/ A4- N4 (or)		1	0	0	0	0	0	1		2	
T4/ A5- N4 (ad)		0	1	0	0	0	0	0		1	

T4/ A5- N4 (or)		0	0	0	0	0	0	1		1	
T4/ A6- N4 (ad)		0	1	0	1	0	0	0		2	
T4/ A6- N4 (or)		0	1	0	0	0	1	0		2	
T4/ A7- N4 (ad)		0	0	0	0	0	0	0		0	
T4/ A7- N4 (or)		0	0	0	0	2	1	0		3	
		1	4	0	1	1	1	0		8	
		2	2	0	0	3	3	3		13	
		10	18	13	6	16	12	9	0	84	
		14	15	13	5	16	11	10	0	84	

Le Fils du Pauvre

C.	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	TOT.	or/ad
T5/ A1- N1 (ad)	2	1	1	4	1	3	12	
T5/ A1- N1 (or)	1	1	1	2	1	4	10	
T5/ A2- N1 (ad)	1	0	1	0	1	1	4	
T5/ A2- N1 (or)	1	1	1	2	1	4	10	
T5/ A3- N1 (ad)	1	1	1	0	0	5	8	
T5/ A3- N1 (or)	1	0	0	2	1	6	10	
	4	2	3	4	2	9	24	
	3	2	2	6	3	14	30	
T5/ A1- N2 (ad)	1	1	1	0	0	5	8	
T5/ A1- N2 (or)	2	1	1	0	1	6	11	

T5/ A2- N2 (ad)	1	0	1	4	0	6	12	
T5/ A2- N2 (or)	2	0	0	0	1	6	9	
T5/ A3- N2 (ad)	2	1	1	4	1	6	15	
T5/ A3- N2 (or)	1	0	1	3	1	4	10	
T5/ A4- N2 (ad)	2	1	1	0	0	2	6	
T5/ A4- N2 (or)	1	0	0	0	0	6	7	
T5/ A5- N2 (ad)	2	0	0	1	0	3	6	
T5/ A5- N2 (or)	1	0	0	0	1	6	8	
T5/ A6- N2 (ad)	2	1	0	1	0	2	6	
T5/ A6- N2 (or)	2	1	1	0	1	6	11	
T5/ A7- N2 (ad)	2	0	0	2	0	0	4	
T5/ A7- N2 (or)	2	1	0	2	0	1	6	



	12	4	4	12	1	24	57	
	11	3	3	5	5	35	62	
T5/ A1- N3 (ad)	2	0	1	0	0	1	4	
T5/ A1- N3 (or)	2	0	1	3	1	5	12	
T5/ A2- N3 (ad)	2	0	0	0	0	6	8	
T5/ A2- N3 (or)	2	1	1	2	1	5	12	
T5/ A3- N3 (ad)	2	0	0	4	0	6	12	
T5/ A3- N3 (or)	1	0	0	0	0	1	2	
T5/ A4- N3 (ad)	3	0	0	0	0	0	3	
T5/ A4- N3 (or)	1	0	0	3	0	2	6	
T5/ A5- N3 (ad)	2	0	1	3	0	2	8	
T5/ A5- N3 (or)	2	0	0	2	1	1	6	

T5/ A6- N3 (ad)	2	1	0	0	0	5	8	
T5/ A6- N3 (or)	1	0	1	3	1	5	11	
T5/ A7- N3 (ad)	1	0	0	1	0	2	4	
T5/ A7- N3 (or)	2	1	0	2	0	2	7	
T5/ A8- N3 (ad)	3	0	1	3	1	6	14	
T5/ A8- N3 (or)	1	1	0	2	1	4	9	
T5/ A9- N3 (ad)	2	0	1	3	0	3	9	
T5/ A9- N3 (or)	3	1	0	2	0	5	11	
T5/ A10- N3 (ad)	1	0	1	2	0	1	5	
T5/ A10- N3 (or)	2	0	0	2	0	1	5	
T5/ A11- N3 (ad)	1	0	1	0	0	4	6	
T5/ A11- N3 (or)	2	1	1	2	1	6	13	

	21	1	6	16	1	36	81	
	19	5	4	23	6	37	94	
T5/ A1- N4 (ad)	2	1	1	1	0	1	6	
T5/ A1- N4 (or)	1	1	0	2	1	3	8	
T5/ A2- N4 (ad)	1	0	0	1	0	0	2	
T5/ A2- N4 (or)	2	1	0	2	0	1	6	
T5/ A3- N4 (ad)	2	1	1	1	0	2	7	
T5/ A3- N4 (or)	2	0	0	0	1	3	6	
T5/ A4- N4 (ad)	2	0	0	0	0	0	2	
T5/ A4- N4 (or)	3	1	0	2	0	1	7	
T5/ A5- N4 (ad)	2	0	1	1	0	2	6	
T5/ A5- N4 (or)	0	0	1	2	0	2	5	

T5/ A6- N4 (ad)	1	0	0	0	0	5	6	
T5/ A6- N4 (or)	1	0	1	2	1	5	10	
T5/ A7- N4 (ad)	2	0	1	2	0	2	7	
T5/ A7- N4 (or)	0	0	0	2	1	2	5	
T5/ A8- N4 (ad)	2	1	0	2	0	5	10	
T5/ A8- N4 (or)	1	0	0	0	1	4	6	
T5/ A9- N4 (ad)	2	0	0	4	0	0	6	
T5/ A9- N4 (or)	1	0	1	2	0	2	6	
T5/ A10- N4 (ad)	1	0	0	2	0	0	3	
T5/ A10- N4 (or)	1	0	0	2	1	2	6	
T5/ A11- N4 (ad)	2	0	0	2	0	0	4	
T5/ A11- N4 (or)	1	0	0	0	0	2	3	

T5/ A12- N4 (ad)	0	0	0	1	0	0	1	
T5/ A12- N4 (or)	1	0	0	2	0	6	9	
	19	3	4	17	0	17	60	
	14	3	3	18	6	33	77	

56      10      17      49      4      86      222

47      13      12      52      20      119      263

Mondo (or-ad)

C.		Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	Q.8	Q.9	Q.10	TOT.	ad/or
T6/ A1- N1 (or-ad)	or		1	1	1	1	2	2	5	4	2	19	
	ad		1	1	1	2	4	2	5	6	6	28	ad

T6/ A2- N1 (or-ad)	or		1	0	1	2	4	2	3	4	6	23	
	ad		1	1	1	2	4	2	5	6	6	28	ad
T6/ A3- N1 (or-ad)	or		1	1	1	2	3	2	5	6	6	27	
	ad		1	1	1	3	5	2	5	6	7	31	ad
T6/ A4- N1 (or-ad)	or		1	1	1	0	4	2	3	4	4	20	
	ad		1	1	1	2	4	2	5	4	4	24	ad
T6/ A5- N1 (or-ad)	or		1	0	1	2	3	2	1	4	1	15	
	ad		1	0	1	3	3	2	5	6	4	25	ad
T6/ A6- N1 (or-ad)	or		1	1	1	3	4	2	5	5	3	25	or
	ad		1	1	1	1	4	2	5	5	4	24	
T6/ A7- N1 (or-ad)	or		1	1	1	0	4	0	3	3	4	17	
	ad		1	1	1	3	4	0	3	4	4	21	ad

T6/ A8- N1 (or-ad)	or		1	1	1	0	2	2	3	4	3	17	
	ad		1	1	1	0	3	2	4	6	2	20	ad
T6/ A9- N1 (or-ad)	or		1	1	0	3	2	2	3	5	6	23	
	ad		1	1	1	3	4	2	5	6	6	29	ad
T6/ A10- N1(or-ad)	or		1	1	1	1	3	2	4	4	5	22	
	ad		1	1	1	3	5	2	4	4	4	25	ad
T6/ A11- N1(or-ad)	or		1	1	0	2	4	2	4	4	5	23	
	ad		1	1	1	3	4	2	5	4	3	24	ad
	or		11	9	9	16	35	20	39	47	45	231	
	ad		11	10	11	25	44	20	51	57	50	279	ad
T6/ A1- N2 (or-ad)	or		1	1	0	0	3	2	0	5	4	16	
	ad		1	1	1	0	3	2	5	6	2	21	ad

T6/ A2- N2 (or-ad)	or		1	0	0	3	2	2	5	2	6	21	
	ad		1	0	1	2	4	2	5	6	3	24	ad
T6/ A3- N2 (or-ad)	or		1	1	1	0	4	2	5	0	3	17	or
	ad		1	1	1	2	3	2	0	3	0	13	
T6/ A4- N2 (or-ad)	or		1	1	1	2	4	2	4	4	5	24	
	ad		1	1	1	3	3	2	5	4	6	26	ad
T6/ A5- N2 (or-ad)	or		1	1	1	0	3	0	3	2	4	15	
	ad		1	1	1	2	3	2	5	3	4	22	ad
T6/ A6- N2 (or-ad)	or		1	1	0	3	3	0	3	3	2	16	
	ad		1	0	1	2	4	0	5	4	5	22	ad
T6/ A7- N2 (or-ad)	or		1	1	1	1	3	2	3	2	1	15	
	ad		1	1	1	2	3	2	4	0	1	15	



T6/ A8- N2 (or-ad)	or		1	1	1	0	2	0	0	3	3	11	
	ad		1	1	1	3	4	2	5	6	4	27	ad
T6/ A9- N2 (or-ad)	or		1	0	1	2	4	0	3	2	2	15	
	ad		1	1	1	3	3	0	3	4	4	20	ad
T6/ A10- N2(or-ad)	or		1	1	0	3	4	1	2	3	2	17	
	ad		1	1	1	3	3	2	5	6	2	24	ad
T6/ A11- N2(or-ad)	or		1	1	1	0	0	2	3	2	2	12	
	ad		1	1	1	0	3	0	0	6	2	14	ad
	or		11	9	7	14	32	13	31	28	34	179	
	ad		11	9	11	22	36	16	42	48	33	228	ad
T6/ A1- N3 (or-ad)			1	1	1	1	2	0	0	2	0	8	
			1	1	1	0	3	2	3	4	2	17	

T6/ A2- N3 (or-ad)			1	1	1	0	4	0	0	0	1	8	
			1	1	1	0	3	0	1	3	4	14	
T6/ A3- N3 (or-ad)			0	1	1	3	3	2	5	2	2	19	
			1	1	1	2	3	2	5	5	4	24	
T6/ A4- N3 (or-ad)			1	0	0	0	2	0	0	1	2	6	
			0	0	0	0	3	0	0	3	2	8	
T6/ A5- N3 (or-ad)			1	1	1	0	2	2	0	3	2	12	
			1	1	1	0	1	0	3	3	0	10	
T6/ A6- N3 (or-ad)			1	1	0	1	3	0	3	4	1	14	
			1	1	0	1	3	0	5	6	1	18	
T6/ A7- N3 (or-ad)			1	1	0	0	0	0	0	0	3	5	
			1	1	1	1	3	0	3	4	4	18	

T6/ A8- N3 (or-ad)			1	1	0	0	0	0	1	2	1	6	
			1	1	1	2	3	1	5	4	2	20	
T6/ A9- N3 (or-ad)			1	0	1	0	0	0	3	1	1	7	
			1	1	0	0	3	0	3	4	3	15	
T6/ A10- N3(or-ad)			1	1	1	0	0	0	2	2	0	7	
			1	1	1	3	3	3	3	6	3	24	
T6/ A11- N3(or-ad)			1	1	1	0	0	0	3	2	4	12	
			1	1	1	3	3	0	3	2	3	17	
T6/ A12- N3(or-ad)			1	1	0	3	2	0	3	2	2	14	
			1	1	0	0	2	0	5	3	2	14	
T6/ A13- N3(or-ad)			1	0	0	0	1	0	0	0	2	4	
			1	1	1	2	3	0	0	2	3	13	

T6/ A14- N3(or-ad)			1	1	0	3	2	0	3	2	1	13	
			1	1	0	2	2	0	2	5	0	13	
T6/ A15- N3(or-ad)			1	0	1	0	3	0	3	0	0	8	
			1	0	0	0	3	0	2	0	1	7	
T6/ A16- N3(or-ad)			1	1	0	2	1	0	0	0	2	7	
			1	1	1	2	1	2	0	0	3	11	
T6/ A17- N3(or-ad)			1	1	0	2	3	0	0	3	0	10	
			1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	
T6/ A18- N3(or-ad)			1	1	1	0	1	0	1	3	3	11	
			1	1	1	1	3	2	5	6	1	21	
T6/ A19- N3(or-ad)			1	1	1	1	0	0	0	0	2	6	
			1	0	1	2	0	0	0	0	3	7	

T6/ A20- N3(or-ad)			1	0	1	0	2	0	0	0	0	4	
			1	1	1	3	3	0	0	0	2	11	
T6/ A21- N3(or-ad)			1	1	1	3	2	0	3	0	2	13	
			1	1	1	1	3	0	5	3	4	19	
			20	16	12	19	33	4	30	29	31	194	
			20	17	14	25	52	12	53	63	47	303	
T6/ A1- N4 (or-ad)			1	1	0	0	3	0	3	4	1	13	
			1	1	0	0	0	0	3	3	2	10	
T6/ A2- N4 (or-ad)			1	1	1	0	3	0	3	2	2	13	
			1	0	1	3	3	0	3	3	4	18	
T6/ A3- N4 (or-ad)			1	1	1	0	0	0	0	2	0	5	
			1	0	0	0	1	0	0	1	0	3	

T6/ A4- N4 (or-ad)			1	0	0	0	0	0	0	0	2	3	
			0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
T6/ A5- N4 (or-ad)			1	1	1	1	0	0	0	0	2	6	
			1	1	1	3	3	2	5	5	5	26	
T6/ A6- N4 (or-ad)			1	0	0	0	1	0	3	2	3	10	
			1	1	0	0	2	2	2	1	1	10	
T6/ A7- N4 (or-ad)			1	1	1	0	3	0	3	2	2	13	
			1	0	1	0	2	0	3	2	3	12	
T6/ A8- N4 (or-ad)			1	0	0	0	2	2	3	4	0	12	
			1	1	0	3	4	2	3	6	2	22	
T6/ A9- N4(or-ad)			1	0	1	0	3	0	3	0	0	8	
			1	0	0	0	2	0	3	2	3	11	

T6/ A10- N4(or-ad)			1	0	1	0	3	0	0	1	1	7	
			1	0	1	2	4	0	0	3	1	12	
T6/ A11- N4(or-ad)			1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	
			1	0	0	0	0	1	0	0	3	5	
T6/ A12- N4(or-ad)			1	0	0	0	4	2	0	0	2	9	
			1	1	1	2	3	2	3	4	1	18	
T6/ A13- N4(or-ad)			1	0	1	0	2	2	1	2	2	11	
			1	0	1	0	3	0	0	3	3	11	
T6/ A14- N4(or-ad)			1	0	1	0	3	0	3	1	1	10	
			1	0	0	0	0	1	0	1	0	3	
T6/ A15- N4(or-ad)			1	1	1	0	0	0	0	0	2	5	
			1	1	0	0	2	0	0	0	1	5	

T6/ A16- N4(or-ad)			1	0	0	2	0	0	1	1	3	8	
			1	1	1	2	1	0	3	0	3	12	
T6/ A17- N4(or-ad)			0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	
			0	1	0	1	1	0	0	1	1	5	
T6/ A18- N4(or-ad)			1	1	1	0	3	2	0	5	3	16	
			1	1	0	3	2	2	0	6	2	17	
T6/ A19- N4(or-ad)			0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	
			1	0	1	0	0	0	0	0	2	4	
T6/ A20- N4(or-ad)			1	1	0	0	0	0	0	0	2	4	
			1	0	0	0	0	2	0	0	3	6	
T6/ A21- N4(or-ad)			1	1	0	1	0	1	0	0	1	5	
			1	0	0	2	4	0	3	3	2	15	



T6/ A22- N4(or-ad)			1	0	1	0	3	0	2	0	0	7	
			1	0	0	0	1	0	0	1	0	3	
T6/ A23- N4(or-ad)			1	1	1	0	0	0	2	0	4	9	
			1	1	1	0	3	2	3	0	0	11	
T6/ A24- N4(or-ad)			0	0	0	0	4	0	0	0	1	5	
			1	0	0	2	4	0	3	2	2	14	
T6/ A25- N4(or-ad)			1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	
			1	1	1	2	0	0	0	0	2	7	
			22	11	13	4	41	10	27	26	34	188	
			23	11	10	25	45	16	37	47	47	261	
			64	45	41	53	141	47	127	130	144	792	
			65	47	46	97	177	64	183	215	177	1071	

Mondo (ad-or)

C.	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	Q.8	Q.9	Q.10	TOT.	ad/or
T6/ A1- N1 (ad-or)	or	1	1	1	3	3	2	5	6	4	26	
	ad	1	1	1	3	3	2	5	2	7	25	
T6/ A2- N1 (ad-or)	or	1	1	1	3	5	2	5	6	2	26	
	ad	1	1	1	1	5	2	5	6	4	26	
T6/ A3- N1 (ad-or)	or	1	1	1	2	3	2	5	6	4	25	
	ad	1	1	1	2	3	2	5	4	3	22	
T6/ A4- N1 (ad-or)	or	1	1	1	3	3	2	5	5	3	24	
	ad	1	1	1	1	3	0	4	2	4	17	
T6/ A5- N1 (ad-or)	or	1	1	1	3	3	2	5	3	6	25	
	ad	1	1	1	3	3	2	5	3	5	24	

	or	5	5	5	14	17	10	25	26	19	126	
	ad	5	5	5	10	17	8	24	17	23	114	
T6/ A1- N2 (ad-or)	or	1	1	1	1	3	0	4	5	4	20	
	ad	1	1	1	1	3	2	4	2	6	21	
T6/ A2- N2 (ad-or)	or	1	1	1	2	4	0	5	5	3	22	
	ad	1	1	1	2	3	0	5	6	5	24	
T6/ A3- N2 (ad-or)	or	1	1	1	2	4	2	5	5	5	26	
	ad	1	1	1	2	3	2	4	4	4	22	
	or	3	3	3	5	11	2	14	15	12	68	
	ad	3	3	3	5	9	4	13	12	15	67	
T6/ A1- N3 (ad-or)	or	1	1	1	3	3	2	3	5	3	22	

	ad	1	0	0	1	3	0	0	0	5	10	
T6/ A2- N3 (ad-or)	or	1	1	1	2	3	2	1	4	2	17	
	ad	1	1	0	2	3	0	3	3	2	15	
T6/ A3- N3 (ad-or)	or	1	1	1	0	3	0	3	2	4	15	
	ad	1	0	0	1	3	0	0	0	3	8	
T6/ A4- N3 (ad-or)	or	1	0	0	2	3	0	2	3	1	12	
	ad	1	0	0	2	3	0	3	0	2	11	
T6/ A5- N3 (ad-or)	or	1	0	1	2	3	0	0	3	0	10	
	ad	1	1	1	2	3	0	0	3	3	14	
T6/ A6- N3 (ad-or)	or	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	ad	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	

T6/ A7- N3 (ad-or)	or	1	1	0	2	3	0	3	4	1	15	
	ad	1	1	0	0	3	0	0	2	0	7	
	or	7	4	4	11	18	4	12	21	11	92	
	ad	7	3	1	8	18	0	6	8	16	67	
T6/ A1- N4(ad-or)	or	1	0	0	0	0	0	0	0	3	4	
	ad	0	0	0	0	2	0	0	0	2	4	
T6/ A2- N4(ad-or)	or	1	1	0	1	3	0	3	4	0	13	
	ad	1	1	0	0	2	0	0	2	1	7	
T6/ A3- N4(ad-or)	or	1	1	1	0	3	0	0	0	2	8	
	ad	1	0	0	0	3	0	3	0	0	7	
T6/ A4- N4(ad-or)	or	1	1	0	1	3	0	0	1	0	7	

	ad	0	1	0	2	1	0	0	0	3	7	
T6/ A5- N4(ad-or)	or	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	
	ad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
T6/ A6- N4(ad-or)	or	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	
	ad	1	0	0	1	3	0	0	0	3	8	
T6/ A7- N4(ad-or)	or	1	0	1	0	1	0	0	0	1	4	
	ad	1	0	1	0	0	0	0	0	4	6	
T6/ A8- N4(ad-or)	or	1	1	1	3	3	0	1	0	4	14	
	ad	1	1	1	2	0	0	0	0	3	8	
T6/ A9- N4(ad-or)	or	0	1	0	0	3	0	1	2	1	8	
	ad	1	1	0	2	0	0	0	0	2	6	

T6/ A10- N4(ad-or)	or	0	0	0	2	1	0	1	0	0	4	
	ad	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
T6/ A11- N4(ad-or)	or	1	0	0	2	0	0	1	1	0	5	
	ad	1	0	0	2	1	0	0	0	1	5	
T6/ A12- N4(ad-or)	or	1	0	1	0	3	0	1	0	0	6	
	ad	1	0	0	1	3	0	0	0	3	8	
T6/ A13- N4(ad-or)	or	1	0	0	0	1	0	0	0	2	4	
	ad	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
T6/ A14- N4(ad-or)	or	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	ad	1	0	0	0	0	0	0	0	2	3	
T6/ A15- N4(ad-or)	or	1	2	0	1	3	0	0	0	2	9	

	ad	1	1	0	0	0	0	0	2	2	6	
T6/ A16- N4(ad-or)	or	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
	ad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
T6/ A17- N4(ad-or)	or	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	ad	1	0	0	0	0	0	3	0	3	7	
T6/ A18- N4(ad-or)	or	1	0	0	0	2	0	0	1	3	7	
	ad	1	1	0	3	3	0	0	0	0	8	
	or	14	7	5	10	27	0	8	9	19	99	
	ad	13	6	2	13	18	0	6	4	30	92	
		29	19	17	40	73	16	59	71	61	385	
		28	17	11	36	62	12	49	41	84	340	



Or-ad

C.		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	TOT.	or/ad
T7/ A1- N1 (or-ad)	ad	4	2	1	2	4	1	14	
	or	4	2	1	2	4	1	14	
T7/ A2- N1 (or-ad)	ad	4	2	1	2	4	1	14	
	or	4	1	1	2	4	1	13	
T7/ A3- N1 (or-ad)	ad	4	2	1	2	4	1	14	
	or	4	2	0	2	2	1	11	
		12	6	3	6	12	3	42	
		12	5	2	6	10	3	38	
T7/ A1- N2 (or-ad)	ad	4	2	1	1	2	1	11	

	or	4	2	1	2	2	1	12	
T7/ A2- N2 (or-ad)	ad	4	1	0	0	1	1	7	
	or	4	2	0	0	0	1	7	
	ad	8	3	1	1	3	2	18	
	or	8	4	1	2	2	2	19	
T7/ A1- N3 (or-ad)	ad	4	2	0	1	1	0	8	
	or	4	2	0	0	2	1	9	
T7/ A2- N3 (or-ad)	ad	4	2	1	2	2	0	11	
	or	4	2	0	0	2	1	9	
T7/ A3- N3 (or-ad)	ad	3	1	1	1	2	1	9	
	or	4	2	0	1	2	1	10	
	ad	11	5	2	4	5	1	28	

	or	12	6	0	1	6	3	28	
T7/ A1- N4 (or-ad)	ad	4	1	1	0	2	1	9	
	or	4	1	0	2	1	1	9	
T7/ A2- N4 (or-ad)	ad	3	1	0	0	2	1	7	
	or	3	2	0	0	2	0	7	
T7/ A3- N4 (or-ad)	ad	3	2	0	0	0	1	6	
	or	4	2	0	1	2	1	10	
T7/ A4- N4 (or-ad)	ad	3	0	0	0	3	0	6	
	or	1	2	0	0	2	1	6	
T7/ A5- N4 (or-ad)	ad	3	2	0	0	2	1	8	
	or	4	2	0	0	2	1	9	
T7/ A6- N4 (or-ad)	ad	4	1	0	0	4	0	9	

	or	3	1	0	0	2	0	6	
T7/ A7- N4 (or-ad)	ad	4	1	0	0	2	1	8	
	or	4	2	0	0	2	1	9	
T7/ A8- N4 (or-ad)	ad	1	0	0	0	2	0	3	
	or	4	1	0	0	1	0	6	
	ad	25	8	1	0	17	5	56	
	or	27	13	0	3	14	5	62	

ad 56 22 7 11 37 11 144

or 59 28 3 12 32 13 147

Ad-or

C.		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	TOT.	or/ad
T7/ A1- N1 (ad-or)	or	4	2	1	2	4	1	14	
	ad	4	2	1	2	4	1	14	
T7/ A2- N1 (ad-or)	or	4	1	1	2	4	1	13	
	ad	4	2	1	2	4	0	13	
T7/ A3- N1 (ad-or)	or	4	2	1	2	4	1	14	
	ad	4	2	1	2	4	0	13	
T7/ A4- N1 (ad-or)	or	4	1	1	2	4	0	12	
	ad	4	2	0	2	4	1	13	

T7/ A5- N1 (ad-or)	or	4	2	0	2	2	1	11	
	ad	4	2	0	0	1	0	7	
		20	8	4	10	18	4	64	
		20	10	3	8	17	2	60	
T7/ A1- N2 (ad-or)	or	4	2	0	2	2	1	11	
	ad	4	2	0	2	2	1	11	
T7/ A2- N2 (ad-or)	or	4	2	1	2	3	1	13	
	ad	4	2	0	1	4	1	12	
T7/ A3- N2 (ad-or)	or	4	2	1	2	2	1	12	
	ad	4	1	0	2	2	0	9	
T7/ A4- N2 (ad-or)	or	4	1	0	1	2	0	8	
	ad	4	2	0	2	4	0	12	

T7/ A5- N2 (ad-or)	or	4	2	1	2	4	0	13	
	ad	4	1	1	2	4	1	13	
T7/ A6- N2 (ad-or)	or	4	1	1	2	4	1	13	
	ad	4	2	0	2	4	1	13	
T7/ A7 N2 (ad-or)	or	4	1	1	2	3	0	11	
	ad	4	1	0	2	4	0	11	
T7/ A8 N2 (ad-or)	or	3	1	0	2	1	1	8	
	ad	4	2	0	0	2	1	9	
T7/ A9- N2 (ad-or)	or	4	2	0	1	2	0	9	
	ad	3	2	0	0	2	1	8	
		35	14	5	16	23	5	98	
		35	15	1	13	28	6	98	

T7/ A1- N3 (ad-or)	or	4	1	0	0	1	0	6	
	ad	4	0	0	1	2	1	8	
T7/ A2- N3 (ad-or)	or	4	2	1	2	3	1	13	
	ad	4	2	0	2	4	1	13	
T7/ A3- N3 (ad-or)	or	4	1	0	2	4	1	12	
	ad	4	2	0	1	2	0	9	
T7/ A4- N3 (ad-or)	or	2	1	0	0	3	1	7	
	ad	3	2	0	0	3	0	8	
T7/ A5- N3 (ad-or)	or	4	2	0	2	2	0	10	
	ad	4	2	0	1	4	0	11	
T7/ A6- N3 (ad-or)	or	4	2	0	2	2	1	11	
	ad	4	2	0	1	4	0	11	



T7/ A7- N3 (ad-or)	or	3	1	0	2	2	1	9	
	ad	4	2	0	0	2	1	9	
T7/ A8- N3 (ad-or)	or	4	2	0	1	3	0	10	
	ad	4	2	0	0	1	0	7	
T7/ A9- N3 (ad-or)	or	3	1	0	0	2	1	7	
	ad	4	1	0	1	0	0	6	
T7/ A10- N3(ad-or)	or	3	1	0	0	2	0	6	
	ad	4	1	0	0	2	1	8	
T7/ A11- N3(ad-or)	or	4	1	0	0	1	1	7	
	ad	4	2	0	0	1	1	8	
T7/ A12- N3(ad-or)	or	4	2	0	2	3	1	12	
	ad	4	2	0	0	2	1	9	

		43	17	1	13	28	8	110	
		47	20	0	7	27	6	107	
T7/ A1- N4 (ad-or)	or	3	1	0	0	1	0	5	
	ad	2	2	0	0	2	1	7	
T7/ A2- N4 (ad-or)	or	3	1	1	0	2	1	8	
	ad	3	2	0	0	0	1	6	
T7/ A3- N4 (ad-or)	or	3	2	0	0	1	0	6	
	ad	2	2	0	0	2	1	7	
T7/ A4- N4 (ad-or)	or	3	1	0	1	1	0	6	
	ad	3	2	0	0	0	1	6	
T7/ A5- N4 (ad-or)	or	0	0	0	0	3	0	3	
	ad	0	1	0	0	2	0	3	

T7/ A6- N4 (ad-or)	or	0	0	0	0	3	0	3	
	ad	2	2	0	0	2	1	7	
	or	12	5	1	1	11	1	31	
	ad	12	11	0	0	8	5	36	
		110	44	11	40	80	18	303	
		114	56	4	28	80	19	301	

T'7

C.		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	TOT.	
T'7/A1 (ad-or)	ad	1	2	2	0				5	
	or	1	2	2	1				6	

T'7/A2 (ad-or)	ad	1	2	2	1				6	
	or	1	2	1	1				5	
T'7/A3 (ad-or)	ad	1	2	2	1				6	
	or	1	2	1	1				5	
T'7/A4 (ad-or)	ad	1	2	2	0				5	
	or	1	2	1	1				5	
T'7/A5 (ad-or)	ad	1	2	2	1				6	
	or	1	1	0	1				3	
T'7/A6 (ad-or)	ad	1	2	2	1				6	
	or	1	1	1	0				3	
T'7/A7 (ad-or)	ad	1	2	2	0				5	
	or	1	2	2	1				6	

T'7/A8 (ad-or)	ad	1	2	2	1				6	
	or	1	2	2	0				5	
T'7/A9 (ad-or)	ad	1	2	2	1				6	
	or	1	1	1	0				3	
T'7/A10 (ad-or)	ad	1	2	2	0				5	
	or	1	1	1	0				3	
T'7/A11 (ad-or)	ad	1	2	1	1				5	
	or	1	1	1	0				3	
T'7/A12 (ad-or)	ad	1	2	2	1				6	
	or	1	2	1	1				5	
T'7/A13 (ad-or)	ad	1	2	2	1				6	
	or	1	1	1	0				3	

T'7/A14 (ad-or)	ad	1	2	2	1				6	
	or	1	2	2	0				5	
T'7/A15 (ad-or)	ad	1	2	1	1				5	
	or	1	1	1	0				3	
T'7/A16 (ad-or)	ad	1	2	2	1				6	
	or	1	1	1	0				3	
T'7/A17 (ad-or)	ad	1	2	2	1				6	
	or	1	0	0	0				1	
T'7/A18 (ad-or)	ad	1	2	2	1				6	
	or	1	2	2	0				5	
T'7/A19 (ad-or)	ad	1	2	2	1				6	
	or	1	1	0	1				3	

T'7/A20 (ad-or)	ad	1	2	2	1				6	
	or	1	1	2	0				4	
		20	40	38	16	0	0	0	114	
		20	28	23	8	0	0	0	79	

### ANNEXE 13 :

T.N° : Le numéro du test en question.

S.G. : Le sous-groupe de niveau (N1, N2, N3, N4)

TOT. (ligne) : La somme obtenue par tous les élèves participant par test et par question.

TOT. (colonne) : La somme obtenue par chaque sous-groupe de niveau dans chaque test.

Qx : Question n°x,( avec x=1,2,3,...)

	S.G	Ad/or	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	Q.8	Q.9	Q.10	TOT.
T1	N1	ad		32	14	9	18	36					109
		or		26	14	12	16	25					93
	N2	ad		12	4	2	10	8					36
		or		12	6	1	6	12					37
	N3	ad		21	6	1	1	4					33



	N4	or		16	1	0	4	8					29
		ad		4	0	0	0	0					4
		or		5	0	0	1	0					6
	ad	69		24	12	29	48	182					
	or	59		21	13	27	45	165					
T2	N1	ad	14	7	3	5	20	12					61
		or	14	7	1	7	20	7					56
	N2	ad	18	6	2	5	13	10					54
		or	12	6	1	7	15	6					47
	N3	ad	22	5	7	12	39	6					91
		or	17	5	2	13	30	4					71

	N4	ad	3	1	2	4	24	4					38
		or	5	1	3	9	24	4					46
	TOT.	ad	57	19	14	26	96	32					244
		or	48	19	7	36	89	21					220
T3	N1	ad			9	6	5	3	1	6			30
		or			6	5	5	2	3	5			26
	N2	ad			5	2	2	1	0	2			12
		or			2	2	1	0	0	2			7
	N3	ad			5	2	3	1	0	5			16
		or			4	2	0	0	3	3			12
	N4	ad			1	2	1	5	0	2			11

		or			3	1	0	0	0	3			7
	TOT.	ad			20	12	11	10	1	15			69
		or			15	10	6	2	6	13			52
T'3	N1	ad		7	25	20	7						59
		or		6	27	14	5						52
	N2	ad		3	18	6	4						31
		or		2	18	2	2						24
	N3	ad		2	14	0	5						21
		or		2	13	0	4						19
	N4	ad		2	8	0	3						13
		or		4	10	6	3						23

	TOT.	ad		14	65	26	19						124
		or		14	68	22	14						118
T4	N1	ad		7	8	7	4	8	6	4			44
		or		8	7	8	5	10	7	5			50
	N2	ad		1	3	4	1	5	3	3			20
		or		4	3	2	0	1	0	2			12
	N3	ad		1	3	2	0	2	2	2			12
		or		0	3	3	0	2	1	0			9
	N4	ad		1	4	0	1	1	1	0			8
		or		2	2	0	0	3	3	3			13
	TOT.	ad		10	18	13	6	16	12	9			84

		or		14	15	13	5	16	11	10			84
T5	N1	ad	N1	2	3	4	2	9					24
		or		2	2	6	3	14					30
	N2	ad	N2	4	4	12	1	24					57
		or		3	3	5	5	35					62
	N3	ad	N3	1	6	16	1	36					81
		or		5	4	23	6	37					94
	N4	ad	ad	3	4	17	0	17					60
		or	or	3	3	18	6	33					77
	TOT.	ad	ad	10	17	49	4	86					222
		or	or	13	12	52	20	119					263

T6 (or-ad)	N1	ad		11	10	11	25	44	20	51	57	50	279	
		or		11	9	9	16	35	20	39	47	45	231	
	N2	ad		11	9	11	22	36	16	42	48	33	228	
		or		11	9	7	14	32	13	31	28	34	179	
	N3	ad		20	17	14	25	52	12	53	63	47	303	
		or		20	16	12	19	33	4	30	29	31	194	
	N4	ad		23	11	10	25	45	16	37	47	47	261	
		or		22	11	13	4	41	10	27	26	34	188	
	TOT.	ad		65	47	46	97	177	64	183	215	177	1071	
		or		64	45	41	53	141	47	127	130	144	792	
	T6 (ad-or)	N1	ad		5	5	5	10	17	8	24	17	23	114
			or		5	5	5	14	17	10	25	26	19	126

	N2	ad		3	3	3	5	9	4	13	12	15	67		
		or		3	3	3	5	11	2	14	15	12	68		
	N3	ad		7	3	1	8	18	0	6	8	16	67		
		or		7	4	4	11	18	4	12	21	11	92		
	N4	ad		13	6	2	13	18	0	6	4	30	92		
		or		14	7	5	10	27	0	8	9	19	99		
	TOT.	ad		28	17	11	36	62	12	49	41	86	340		
		or		29	19	17	40	73	16	59	71	61	385		
	T7 (or-ad)	N1		ad	ad	6	3	6	12	3					42
				or	or	5	2	6	10	3					38
N2		ad	ad	3	1	1	3	2					18		
		or	or	4	1	2	2	2					19		

	N3	ad	ad	5	2	4	5	1					28
		or	or	6	0	1	6	3					28
	N4	ad	ad	8	1	0	17	5					56
		or	or	13	0	3	14	5					62
	TOT.	ad	56	22	7	11	37	11					144
		or	59	28	3	12	32	13					147
T7 (ad-or)	N1	ad	20	10	3	8	17	2	60				
		or	20	8	4	10	18	4	64				
	N2	ad	35	15	1	13	28	6	98				
		or	35	14	5	16	23	5	98				
	N3	ad	47	20	0	7	27	6	107				
		or	43	17	1	13	28	8	110				



	N4	ad	12	11	0	0	8	5					36
		or	12	5	1	1	11	1					31
	TOT.	ad	114	56	4	28	80	19					301
		or	110	44	11	40	80	18					303

Tableau : Tableau récapitulatif des résultats des tests par sous-groupe et par question

ANNEXE 13 :

G.(ad-or)					G.(or-ad)				
C.	S.	A.N.	P.	M.	C.	S.	A.N.	P.	M.

T6/ A1- N1 (ad-or)	F	2002	V	19,5
T6/ A2- N1 (ad-or)	F	2001	V	19
T6/ A3- N1 (ad-or)	F	2001	V	18
T6/ A4- N1 (ad-or)	F	2002	V	17,5
T6/ A5- N1 (ad-or)	F	2002	V	17,5
T6/ A1- N2 (ad-or)	F	2001	V	16,5
T6/ A2- N2 (ad-or)	F	2002	E	14,5
T6/ A3- N2 (ad-or)	F	2001	E	14,5
T6/ A1- N3 (ad-or)	F	2001	V	12
T6/ A2- N3 (ad-or)	G	2000	E	12
T6/ A4- N3 (ad-or)	F	2001	E	11
T6/ A5- N3 (ad-or)	F	2001	V	10,5

T6/ A1- N1 (or-ad)	F	2001	V	19,5
T6/ A2- N1 (or-ad)	F	2001	V	19,5
T6/ A6- N1 (or-ad)	F	2001	V	18
T6/ A7- N1 (or-ad)	F	2001	V	17,5
T6/ A8- N1 (or-ad)	G	2001	V	17,5
T6/ A2- N2 (or-ad)	F	2001	V	16
T6/ A9- N2 (or-ad)	F	2001	E	15
T6/ A10- N2 (or-ad)	G	2001	V	14
T6/ A4- N3 (or-ad)	G	2001	V	12,5
T6/ A6- N3 (or-ad)	G	2001	E	12,5
T6/ A13- N3 (or-ad)	F	2001	E	11
T6/ A16- N3 (or-ad)	G	1998	V	10,5

T6/ A6- N3 (ad-or)	F	1998	E	10
T6/ A7- N3 (ad-or)	F	1999	V	10
T6/ A1- N4 (ad-or)	G	2001	E	08,5
T6/ A2- N4 (ad-or)	G	2001	V	08
T6/ A3- N4 (ad-or)	F	2001	E	07
T6/ A8- N4 (ad-or)	G	2000	V	07
T6/ A9- N4 (ad-or)	F	2000	E	06

T6/ A17- N3 (or-ad)	F	1999	E	10
T6/ A18- N3 (or-ad)	F	2001	V	10
T6/ A8- N4 (or-ad)	G	1998	E	09
T6/ A18- N4 (or-ad)	G	1999	V	08
T6/ A20- N4 (or-ad)	F	2000	E	07
T6/ A21- N4 (or-ad)	G	2001	V	06,5
T6/ A22- N4 (or-ad)	F	2001	E	06,5

Tableau 90 : Nouveau appariement des groupes pour T6 selon une comparaison de type 2

G.(ad-or)					G.(or-ad)				
C.	S.	A.N.	P.	M.	C.	S.	A.N.	P.	M.
T7/ A1- N1 (ad-or)	G	2001	V	19,5	T7/ A1- N1 (or-ad)	F	2000	V	19,5

T7/ A2- N1 (ad-or)	F	2000	V	18,5		T7/ A2- N1 (or-ad)	F	2000	E	19,5
T7/ A4- N1 (ad-or)	G	2000	V	18		T7/ A3- N1 (or-ad)	G	2000	V	17
T7/ A3- N2 (ad-or)	G	2000	V	16		T7/ A1- N2 (or-ad)	G	2000	V	16
T7/ A8 N2 (ad-or)	G	2000	V	14		T7/ A2- N2 (or-ad)	F	2000	V	14
T7/ A2- N3 (ad-or)	F	2000	V	13,5		T7/ A1- N3 (or-ad)	F	2000	E	13,5
T7/ A9- N3 (ad-or)	F	2000	E	11		T7/ A2- N3 (or-ad)	F	2000	E	11
T7/ A8- N3 (ad-or)	G	2001	V	11		T7/ A3- N3 (or-ad)	G	2000	V	11
T7/ A1- N4 (ad-or)	G	2000	E	09		T7/ A2- N4 (or-ad)	F	2000	E	09
T7/ A2- N4 (ad-or)	F	1999	V	09		T7/ A1- N4 (or-ad)	G	2000	V	09
T7/ A3- N4 (ad-or)	G	2000	E	08		T7/ A4- N4 (or-ad)	F	2000	E	08
T7/ A4- N4 (ad-or)	F	1999	V	07		T7/ A7- N4 (or-ad)	F	1998	V	07
T7/ A5- N4 (ad-or)	G	1997	E	05		T7/ A8- N4 (or-ad)	G	1998	E	05

Tableau 91 : Nouveau appariement des groupes pour T7 selon une comparaison de type 2

Annexe 5 :

T6 / 1<sup>ère</sup> lecture

C. (1 <sup>ère</sup> lecture)	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	Q.8	Q.9	Q.10/a	Q10/b	Q10/c	TOT.
T6/ A1- N1 (ad)		1	1	1	3	3	2	5	2	2	2	2	25
T6/ A1- N1 (or)		1	1	1	1	2	2	5	4	2	0	0	19
T6/ A2- N1 (ad)		1	1	1	1	5	2	5	6	2	2	0	26
T6/ A2- N1 (or)		1	0	1	2	4	2	3	4	2	2	2	23
T6/ A3- N1 (ad)		1	1	1	2	3	2	5	4	2	0	1	22
T6/ A6- N1 (or)		1	1	1	3	4	2	5	5	2	0	1	25
T6/ A4- N1 (ad)		1	1	1	1	3	0	4	2	2	1	1	17
T6/ A7- N1 (or)		1	1	1	0	4	0	3	3	2	1	1	17
T6/ A5- N1 (ad)		1	1	1	3	3	2	5	3	2	2	1	24

T6/ A8- N1 (or)	1	1	1	0	2	2	3	4	1	1	1	17
	5	5	5	10	17	8	24	17	10	8	5	114
	5	4	5	6	16	8	19	20	9	4	5	101
	0	1	0	4	1	0	5	-3	1	4	0	13
T6/ A1- N2 (ad)	1	1	1	1	3	2	4	2	2	2	2	21
T6/ A2- N2 (or)	1	0	0	3	2	2	5	2	2	2	2	21
T6/ A2- N2 (ad)	1	1	1	2	3	0	5	6	2	2	1	24
T6/ A9- N2 (or)	1	0	1	2	4	0	3	2	1	0	1	15
T6/ A3- N2 (ad)	1	1	1	2	3	2	4	4	2	1	1	22
T6/ A10- N2 (or)	1	1	0	3	4	1	2	3	0	1	1	17
	3	3	3	5	9	4	13	12	6	5	4	67
	3	1	1	8	10	3	10	7	3	3	4	53

		0	2	2	-3	-1	1	3	5	3	2	0	14
T6/ A1- N3 (ad- or)		1	0	0	1	3	0	0	0	2	1	2	10
T6/ A4- N3 (or- ad)		1	0	0	0	2	0	0	1	0	1	1	6
T6/ A2- N3 (ad- or)		1	1	0	2	3	0	3	3	0	1	1	15
T6/ A6- N3 (or- ad)		1	1	0	1	3	0	3	4	1	0	0	14
T6/ A4- N3 (ad- or)		1	0	0	2	3	0	3	0	2	0	0	11
T6/ A13- N3 (or- ad)		1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	4
T6/ A5- N3 (ad- or)		1	1	1	2	3	0	3	0	1	1	1	14
T6/ A16- N3 (or-		1	1	0	2	1	0	0	0	0	1	1	7

ad)													
T6/ A7- N3 (ad-or)		1	1	0	0	3	0	0	2	0	0	0	7
T6/ A18- N3 (or-ad)		1	1	1	0	1	0	1	3	1	1	1	11
T6/ A6- N3 (ad-or)		1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
T6/ A17- N3 (or-ad)		1	1	0	2	3	0	0	3	0	0	0	10
		6	3	1	7	15	0	9	5	5	4	4	59
		6	4	1	5	11	0	4	11	3	3	4	52
		0	-1	0	2	4	0	5	-6	2	1	0	7
T6/ A1- N4 (ad-or)		0	0	0	0	2	0	0	0	2	1	1	6
T6/ A8- N4 (or-ad)		1	0	0	0	2	2	3	4	0	0	0	12



T6/ A2- N4 (ad- or)	1	1	0	0	2	0	0	2	0	1	0	7
T6/ A18- N4 (or- ad)	1	1	1	0	3	2	0	5	1	1	1	16
T6/ A3- N4 (ad- or)	1	0	0	0	3	0	3	0	0	0	0	7
T6/ A20- N4 (or- ad)	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	4
T6/ A8- N4 (ad- or)	1	1	1	2	0	0	0	0	1	1	1	8
T6/ A21- N4 (or- ad)	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	5
T6/ A9- N4 (ad- or)	1	1	0	2	0	0	0	0	1	1	0	6
T6/ A22- N4 (or- ad)	1	0	1	0	3	0	2	0	0	0	0	7

	4	3	1	4	7	0	3	2	4	4	2	34
	5	3	2	1	8	5	5	9	2	2	2	44
	-1	0	-1	3	-1	-5	-2	-7	2	2	0	-10

T7 / 1<sup>ère</sup> lecture

C. (1 <sup>ère</sup> lecture)	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5/a	Q.5/b	Q.6	TOT.
T7/ A1- N1 (ad-or)	4	2	1	2	2	2	1	14
T7/ A1- N1 (or-ad)	4	2	1	2	2	2	1	14
T7/ A2- N1 (ad-or)	4	2	0	2	2	2	1	13
T7/ A2- N1 (or-ad)	4	2	0	2	0	2	1	11
T7/ A4- N1 (ad-or)	4	2	1	2	2	2	0	13
T7/ A3- N1 (or-ad)	4	2	1	1	1	2	1	12

TOT. (ad)	12	6	2	6	6	6	2	40
TOT. (or)	12	6	2	5	3	6	3	37
TOT. Ecart	0	0	0	1	3	0	-1	3
T7/ A3- N2 (ad-or)	4	1	0	2	0	2	0	9
T7/ A1- N2 (or-ad)	4	2	1	2	2	2	1	14
T7/ A8 N2 (ad-or)	4	2	0	0	0	2	1	9
T7/ A2- N2 (or-ad)	4	2	0	0	0	0	1	7
	8	3	0	2	0	4	1	18
	8	4	1	2	2	2	2	21
	0	-1	-1	0	-2	2	-1	-3
T7/ A2- N3 (ad-or)	4	2	0	2	2	2	1	13
T7/ A1- N3 (or-ad)	4	2	0	0	0	2	1	9

T7/ A9- N3 (ad-or)	4	1	0	1	0	0	0	6
T7/ A2- N3 (or-ad)	4	2	0	0	0	2	1	9
T7/ A8- N3 (ad-or)	4	2	0	0	1	0	0	7
T7/ A3- N3 (or-ad)	4	2	0	1	0	2	1	10
	12	5	0	3	3	2	1	26
	12	6	0	1	0	6	3	28
	0	-1	0	2	3	-4	-2	-2
T7/ A1- N4 (ad-or)	2	2	0	0	0	2	1	7
T7/ A2- N4 (or-ad)	3	2	0	0	0	2	0	7
T7/ A2- N4 (ad-or)	3	2	0	0	0	0	1	6
T7/ A1- N4 (or-ad)	4	1	0	2	0	1	1	9
T7/ A3- N4 (ad-or)	2	2	0	0	0	2	1	7

T7/ A4- N4 (or-ad)	1	2	0	0	0	2	1	6
T7/ A4- N4 (ad-or)	3	2	0	0	0	0	1	6
T7/ A7- N4 (or-ad)	4	2	0	0	0	2	1	9
T7/ A5- N4 (ad-or)	0	1	0	0	0	2	0	3
T7/ A8- N4 (or-ad)	4	1	0	0	0	1	0	6
	10	9	0	0	0	6	4	29
	16	8	0	2	0	8	3	37
	-6	1	0	-2	0	-2	1	-8

## Résumé:

Nous avons constaté que certains textes littéraires proposés dans les manuels scolaires sont modifiés. Cela nous a incitée à nous poser les questions suivantes : quels procédés ont été utilisés par les concepteurs pour l'adaptation de ces textes? Quels sont les objectifs des modifications apportées ? Après avoir été adaptés, les textes sont-ils devenus plus lisibles pour les apprenants ? Dans le but de répondre à ces interrogations, nous avons effectué, d'abord, une « *analyse linguistique* » d'un corpus de textes littéraires, cette étude descriptive nous a permis de définir les procédés d'*adaptation*. Nous avons improvisé ensuite un entretien semi-directif auprès des concepteurs des manuels de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> AM qui nous ont certifié que l'objectif principal derrière cette adaptation consiste à « *faciliter la compréhension de l'écrit* ». Enfin, nous avons mené des tests de compréhension et de vocabulaire. Ce qui s'est dégagé d'un examen global des données de ces tests, c'est le constat, qu'en général, la version adaptée a favorisé une meilleure lisibilité que la version originale.

**Mots clés:** manuels scolaires- texte littéraire- adaptation- lisibilité- compréhension écrite.

## ملخص:

لاحظنا أن بعض النصوص الأدبية المقترحة في الكتب المدرسية قد تم تعديلها. هذا ما جعلنا نطرح الأسئلة التالية: ماهي الوسائل اللغوية المستعملة من طرف المؤلفين عند تعديل هذه النصوص؟ ما أهدافهم وراء هذه لتعديلات؟ هل أصبحت النصوص أكثر قارئية بعد تعديلها؟ بهدف الاجابة على هذه الاسئلة, قمنا, أولا بدراسة تحليلية لمجموعة من النصوص سمحت لنا بالتعرف على الطرق المستعملة في عملية التعديل ثم قمنا بحوار مع مؤلفي كتابي السنة الثالثة والرابعة متوسط الذين أكدوا لنا أنّ الهدف الرئيسي خلف هذه التعديلات هو البحث عن تحسين قارئية النصوص لدى التلاميذ. وفي الأخير أجرينا امتحانا لفهم هذه النصوص والكلمات المعدلة وما تمخض عن هذه الامتحانات هو أنه, بشكل عام, النص المعدل أسهل للقراءة بالنسبة للنص الأصلي.

**الكلمات المفتاحية:** المناهج المدرسية - النص الأدبي - التعديل - القارئية - القراءة.

## Abstract:

We've noticed that some literature texts that are proposed in schools text books were changed. Which made us think of these questions :what are the means used by authors to debug these texts? What's the purpose of these alterations? Have these texts become easier to read? To answer the previous questions, first we have had an analytic study to a bunch of texts to allow us to identify the means utilized for these adjustments, then we've interviewed the third and fourth grade book authors, who confirmed that the main goal after these alterations is improving the texts' readability for pupils. At last, we've set about texts' comprehension and adjusted terms. As a result, the texts have comparing to the original unaltered texts.

**Key words:** textbook - literary text- adaptation- readability- writing comprehension.

# Synthèse du mémoire de magistère

## Intitulé :

Adaptation des textes littéraires dans les manuels de français du cycle moyen en Algérie et son impact sur la compréhension de l'écrit.

Dans notre pratique quotidienne d'enseignante de français au cycle moyen, il nous arrive, de temps à autre, de constater des modifications apportées aux textes que nous proposons aux élèves. Ainsi, lors de la préparation d'une séance de compréhension de l'écrit, nous avons observé ce type de manipulation dans un extrait du conte de « *La vache des orphelins* » de Margueritte Taous Amrouche tiré de son *Recueil de Contes Kabyles* : « *Le Grain magique* »; l'extrait du texte littéraire en question est proposé dans le manuel scolaire de la deuxième année. Les modifications, que nous avons relevées par comparaison à la version originale en notre possession, n'étaient pas signalées dans le manuel.

Cette première observation a suscité notre curiosité, et nous nous sommes demandé :

Quels procédés ont été utilisés par les concepteurs pour l'adaptation des textes des manuels de français utilisés en Algérie ? Quels sont les objectifs des modifications apportées ? Après avoir été adaptés, les textes sont-ils devenus plus lisibles pour les apprenants ?

Telles sont les trois principales questions de notre problématique de recherche. Notre objectif est, d'une part, de décrire la pratique d'*adaptation* dans les manuels scolaires de français en Algérie; et d'autre part, d'examiner l'impact de cette *adaptation* sur la *lisibilité* des textes en question.

Pour ce faire, nous avons délimité notre champ d'investigation à l'enseignement/apprentissage du français au cycle moyen. Notre étude portera uniquement sur les textes destinés à la lecture dans les quatre manuels de ce palier (de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>ème</sup> année du cycle moyen). Nous avons donc écarté les textes destinés exclusivement à l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire ainsi que ceux proposés dans les rubriques « Ateliers d'écriture ».

Par ailleurs, étant donné la quantité et la diversité des types de textes utilisés au cycle moyen, nous avons décidé de réduire notre corpus d'analyse à un seul type de texte : le texte narratif, plus précisément le texte littéraire. D'une part, parce qu'il représente le genre de texte qui a enclenché notre constat de départ et, d'autre part, parce que la version originale des textes adaptés est plus accessible comparativement à la version originale d'autres types et d'autres genres.

Les trois questions de recherche que nous avons posées nous ont amenée à concevoir une planification de travail en trois moments :

Tout d'abord, nous avons commencé par la recherche de la réponse à la première question qui vise à comprendre les techniques auxquelles recourent les adaptateurs des textes littéraires des manuels. Nous avons intitulé ce premier volet « *Analyse linguistique* » dans la mesure où nous nous intéressons aux transformations apportées sur des énoncés relevés des textes de notre corpus. Dans cette étape, nous comparons le texte du manuel avec sa version authentique afin de prélever et d'identifier toutes les adaptations possibles. Nous supposons que l'*adaptation* effectuée sur les textes littéraires touche le lexique et la longueur de phrases.

Nous nous sommes appliquée ensuite à apporter quelques éléments de réponse à la deuxième question qui s'adresse directement aux auteurs de ces manuels en s'interrogeant sur les raisons qui les ont amenés à modifier quelques fragments de textes littéraires. Pour cela nous avons improvisé un entretien semi-directif auprès des concepteurs des manuels de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> AM.

Face à la troisième question de recherche, qui porte sur l'efficacité de l'*adaptation* sur le plan de la compréhension, nous faisons l'hypothèse que cette adaptation risque plutôt de porter atteinte au sens du texte sans pour autant assurer sa *lisibilité*. Ceci nous a orientée vers une évaluation des effets de l'*adaptation* sur les utilisateurs des manuels, notamment les apprenants. A cet effet, nous soumettons les apprenants à des tests de compréhension et de vocabulaire, construits à partir des textes adaptés.

Dans l'échafaudage de notre raisonnement, nous nous sommes appuyée sur des travaux dans le domaine de la linguistique, de la compréhension et celui de la conception des manuels, notamment les travaux de Maurice Grevisse (2008), Evelyne Charmeux (2014), François-Marie Gérard et Xavier Roegiers(2003).



Les différentes parties de ce travail s'articulent de la manière suivante : dans un premier temps, nous présentons cette toile de fond qui nous permettra de mieux situer ce travail par rapport à ce qui a été fait dans le même domaine. Ce premier chapitre met à la disposition du lecteur les concepts opératoires et les fondements théoriques nécessaires à notre recherche. Nous l'avons intitulé : « *L'adaptation des textes supports dans les manuels scolaires* ».

Le second chapitre, titré « *Cadre méthodologique* », a pour objectif d'exposer d'une manière plus détaillée les critères de choix relatifs au corpus correspondant à chaque question de recherche et d'explicitier la méthode d'analyse que nous avons adoptée dans le but de vérifier nos hypothèses. Notre démarche est comparative-descriptive quand il s'agit d'analyser et d'identifier les procédés d'adaptation des textes littéraires, comparative-exploratoire lorsqu'il est question de découvrir laquelle des versions, authentique ou adaptée, favorise une meilleure lisibilité des textes par les apprenants.

Les trois chapitres qui suivent, intitulés respectivement : « *Nature et fréquence des modifications: analyse linguistique* », « *Choix des textes et objectifs de l'adaptation : entretien avec les conceptrices des manuels* » et « *Impact de l'adaptation sur la lisibilité : résultats des tests* », sont consacrés à la présentation des résultats de chaque étape de notre travail séparément, afin d'aboutir à des synthèses regroupant les acquis de la recherche.

C'est dans ces derniers chapitres que nous présentons notre modeste contribution dans le domaine de la lisibilité des textes littéraires et qui consiste en une identification détaillée des formes d'adaptation utilisées dans les manuels de français du cycle moyen en Algérie.

Enfin, nous concluons par un bilan de notre étude, ainsi que de nouvelles perspectives de recherche qui s'ouvrent suite à l'étude des questions abordées et les résultats que nous avons obtenus.

## **I- L'adaptation des textes supports dans les manuels scolaires**

### **1.1. Le manuel scolaire**

Quand on parle de manuel scolaire, on se réfère au livre exploité par l'élève et par son enseignant dans le but d'un enseignement/apprentissage. Il est essentiellement un objet en papier souvent accompagné par des éléments périphériques explicitant sa démarche et

approfondissant son contenu comme le cahier d'exercices, le guide du maître, des CD, des affiches...

Une étude analytique du manuel scolaire se révèle intéressante dans la mesure où cet objet reflète explicitement ou implicitement les compétences potentielles du citoyen qu'on veut former par cet enseignement ainsi qu'il laisse comprendre la méthodologie adoptée par les concepteurs et les utilisateurs à cet effet.

Si dans sa forme d'ouvrage relié, le manuel est resté le même, ses fonctions évoluent sans cesse. Cette évolution dépend de plusieurs facteurs d'ordre intellectuel, technique, culturel, politique, économique, social...

Pour un manuel d'apprentissage de langue étrangère, la fonction principale est celle de développement de capacités et de compétences et la fonction secondaire est celle de la consolidation de l'acquis.

Avant que le manuel ne soit prêt à l'utilisation, il passe par plusieurs phases que nous pouvons résumer comme suit :

Tout d'abord, une analyse des besoins réels des utilisateurs potentiels de cet outil pédagogique doit précéder son élaboration. Ensuite, le projet des concepteurs, autrement dit, la réalisation du manuel, va être concrétisé dans un cahier des charges pédagogiques. Après la prise en compte de toutes les contraintes possibles auxquelles doit répondre le manuel scolaire, les concepteurs sont amenés à délimiter le contenu du livre, à élaborer sa structure et à expliciter leur conception de l'apprentissage dans des documents accompagnant le manuscrit. C'est dans l'étape précédente qu'intervient l'adaptateur. Une fois, le manuel mis à la disposition des utilisateurs réels, une évaluation formelle et/ou informelle des effets du produit sur les utilisateurs va être réalisée. Cette évaluation donne lieu à des jugements subjectifs, venant de toute personne consultant le manuel, ou objectifs faisant l'objet d'étude par des chercheurs en didactique et en pédagogie. Nous nous situons dans ce dernier cas de figure.

## **1.2. Les présents manuels de français du Cycle Moyen en Algérie**

Selon les déclarations des concepteurs des quatre manuels que nous avons pu situer et joindre, les documents d'accompagnement de ces derniers correspondent au programme officiel.

Les quatre manuels sont édités par le Ministère de l'Education Nationale, ils ont les mêmes dimensions et se rapprochent par rapport à la qualité du papier et celle des couleurs.

L'enseignement/ apprentissage du français au cycle moyen se base sur des types de textes (explicatif, injonctif, descriptif, narratif et argumentatif) pour orienter les concepteurs du manuel et les enseignants dans leurs tâches respectives. Chaque manuel se charge d'explicitier les spécificités d'un type ou de plusieurs types précis et ce, dans le respect des directives du Ministère de l'Education selon lesquelles.

Tous les manuels s'inscrivent dans le cadre de l'approche par les compétences et de ce fait, ces livres sont organisés selon une même démarche permettant la mise en place de compétences de manière graduelle à partir des acquis des élèves.

Dans chaque manuel, il y a trois projets. Chaque projet est subdivisé en deux ou trois séquences. Celles-ci se répartissent en rubriques ou activités.

Un bref examen des titres des supports écrits des quatre manuels nous révèle une présence très manifeste des auteurs étrangers (surtout français) mais aussi algériens ce qui traduit la tendance des concepteurs à avancer une idéologie peu marquée qui tend vers l'universalisme.

### **1.3. Le texte littéraire dans les manuels du Cycle Moyen**

Le rôle que joue le texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est incontestable dans la mesure où la langue n'est plus enseignée, avec l'avènement de l'approche par compétences, seulement comme système de règles linguistiques mais aussi comme réservoir culturel. Et le texte littéraire est le meilleur moyen pour transmettre une langue riche de culture et d'imaginaire collectif.

Le programme du français en Algérie encourage l'exploitation de ce genre de supports et incite les concepteurs à le valoriser. La section suivante met en relief le corpus de textes littéraires employés dans les manuels de français du cycle moyen en Algérie dans les rubriques consacrées à la lecture.

Le texte littéraire est l'un des médiateurs les plus importants dans la rencontre et la découverte de nouvelles civilisations.

Le tableau suivant donne une idée précise sur le nombre de textes en général et les textes littéraires par manuel et par rubrique :

Niveau d'enseignement	1AM	2AM	3AM	4AM
Textes littéraires et non littéraires en général	22	20	29	19
Textes littéraires en général	10	20	16	14
Textes de la rubrique compréhension de l'écrit en général	8	10	9	9
Textes littéraires de la rubrique compréhension de l'écrit	0	10	4	5
Textes de la rubrique lecture-plaisir en général	8	10	13	7
Textes littéraires de la rubrique lecture-plaisir	8	10	10	7
Textes de la rubrique évaluation-bilan en général	6	0	7	3
Textes littéraires de la rubrique évaluation-bilan	2	0	2	2

**Tableau 1: Supports textuels dans les différentes rubriques des manuels**

Quantitativement, les auteurs français sont les plus répertoriés, on en compte 27 pour seulement 12 auteurs algériens d'expression française et 2 auteurs d'expression anglaise dont les écrits ont été traduits sans indications concernant les traducteurs.

#### **1.4. L'adaptation des textes en didactique du FLE**

L'approche par compétences préconise fortement l'exploitation de documents authentiques, entre autres, ceux relevant de la littérature, par opposition aux documents fabriqués. Mais, nous constatons que ces textes dits authentiques dans les manuels ne sont pas à leur état brut, ils en diffèrent peu ou prou. Il y a eu intervention de la part des concepteurs, et c'est justement ce que nous appelons *adaptation des textes littéraires*.

Le niveau des apprenants auxquels sera destiné le texte en question est l'un des motifs pour lesquels s'effectue l'adaptation. L'accessibilité du texte support à la compréhension est un souci majeur du didacticien. Un texte accessible à l'apprenant est un texte plus ou moins lisible par celui-ci. Le concept de lisibilité joue un rôle primordial dans le processus d'adaptation. Le résultat de cette lisibilité est ressenti sur le plan de la compréhension quand cette dernière est évaluée.

La lisibilité recherchée par l'adaptation des textes peut être mesurée effectivement par l'évaluation de la compétence de compréhension écrite auprès des lecteurs auxquels seront destinés ces textes adaptés.

La conception de la compréhension écrite a évolué avec l'évolution des théories sur le texte et sur les méthodes de l'enseignement de la lecture, notamment celles de la lecture des textes littéraires.

En fait, selon la méthode traditionnelle, où l'enseignement de la lecture repose surtout sur des extraits de littérature. L'objectif derrière la lecture d'un extrait d'œuvre littéraire était d'en tirer « sa vérité ». Dans une telle conception, l'adaptation de quelques fragments du texte est inadmissible.

Aujourd'hui, on sait que le sens est une construction du lecteur et non une entité cachée derrière les lignes.

La compréhension du texte repose sur deux éléments qui interagissent simultanément, à savoir, le texte en tant que matérialité et le lecteur avec toutes les compétences dont il dispose pour aborder ce produit.

Dans l'optique de notre problématique, nous trouvons que la composante qui se prête à une amélioration à travers l'adaptation est celle concernée par le côté matériel du texte, c'est à dire sa forme.

## **II- Enquête autour de la question d'adaptation des textes littéraires dans les manuels scolaires en Algérie**

Le tableau ci-dessous résume notre raisonnement en montrant la relation entre nos questions de recherche, nos hypothèses et le cadre méthodologique que nous avons envisagé pour atteindre notre objectif :

<b>Questions de recherche</b>	<b>Hypothèses</b>	<b>Outils de vérification des hypothèses</b>
1- Sur quel(s) point(s) ont portées les modifications sur les textes littéraires	- Nous supposons que les transformations portent surtout sur la longueur du	- Analyse linguistique de plusieurs textes littéraires.

des manuels du cycle moyen et quels sont les procédés employés lors de l'adaptation ?	texte et sur son lexique.	
2- Pour quelle(s) raison(s) a-t-on modifié ces textes littéraires ?	- Pour améliorer leur lisibilité par rapport au niveau des apprenants.	- Entretien avec les concepteurs des manuels.
3- Après avoir été modifiés partiellement, les textes littéraires des manuels sont-ils devenus plus lisibles pour les apprenants ?	- Nous pensons que ces modifications ont porté plutôt atteinte au sens du texte sans pour autant assurer sa lisibilité pour la majorité des élèves.	- Tests de compréhension - Tests de vocabulaire

**TABLEAU 2: Cadre méthodologique de la recherche**

### **2.1. L'analyse linguistique du corpus de textes : une démarche descriptive et comparative**

Après avoir recensé tous les textes littéraires des quatre manuels, nous avons recherché les versions authentiques de ces extraits.

En tout, nous avons pu regrouper environ 65.71% du corpus existant dans les quatre manuels du cycle moyen en termes de textes littéraires.

Nous avons procédé en deux étapes, la première consiste à examiner les extraits en les filtrant mot-à-mot pour localiser les transformations ; la deuxième consiste à trouver des liens entre ces transformations de sorte à les classer selon leur nature et selon le procédé utilisé par les concepteurs du manuel au moment de l'opération d'adaptation sur le texte en question.

### **2.2. L'entretien avec des concepteurs de manuels**

- Nos enquêtés

Il s'agit des conceptrice(s) des manuels de la 3AM et de la 4AM :

- Mme Oum Elkhir AYAD HAMRAOUI, Inspectrice de Français, Ministère de l'Education et de l'Enseignement Moyen
- Mme Saliha HADJI AOUDIA, Professeure de l'Enseignement Moyen
- Mme Ourida MUHOUB BENTAHA, Professeure de l'Enseignement Moyen
- Sujet principal de l'entretien :  
L'adaptation des textes littéraires dans les manuels de français du cycle moyen.
- Objectif de l'entretien :  
Notre objectif est d'obtenir des éléments de réponses aux questions concernant le choix des textes-supports proposés dans les manuels de français du cycle moyen, l'adaptation de ces textes et le but recherché par cette adaptation.
- Points abordés durant l'entretien :
  - Le choix des textes littéraires proposés dans les manuels.
  - L'adaptation de ces textes (Comment ? Pourquoi?)
  - L'apport de cette adaptation
  - L'impact négatif de l'adaptation
- Date et lieu prévus pour la rencontre : L'après-midi du mercredi 20 mai 2015 au lycée Omar RACIM (Alger-Centre), au bureau de M<sup>me</sup> l'inspectrice Ayad Oum Elkhir
- Mode d'accès aux interviewées : direct par un entretien semi directif.
- Choix de l'entretien semi directif : Nous avons choisi l'entretien semi-directif parce qu'il permet d'obtenir des informations précises sur le thème de notre recherche comme il garantit d'aborder pratiquement toutes les questions qui nous intéressent.
- Outils d'enregistrement :
  - Un téléphone portable (Galaxy 5) - Un micro-portable (Acer)

### **2.3. Tests de compréhension**

Les tests de compréhension ont pour objectif de répondre à la question suivante : après avoir adapté les textes littéraires en les modifiant partiellement, est-ce qu'ils sont devenus plus accessibles pour la majorité des apprenants ?

Pour répondre à cette question, il est utile de comparer le degré de compréhension des deux versions du même texte, la version originale et la version adaptée. Pour cela nous avons

réalisé des tests de compréhension afin d'évaluer la compréhension dans ces deux cas de figure.

Le tableau suivant présente, par niveau, les textes-soutiens utilisés dans le cadre des tests de compréhension :

<b>N°T</b>	<b>Niveau</b>	<b>Titre du texte dans le manuel</b>	<b>Auteur</b>	<b>Titre de l'œuvre originale</b>
<b>Test 1</b>	1AM	Souvenirs d'enfance	Simone de Beauvoir	<i>Mémoires d'une jeune fille rangée</i> (1958)
<b>Test 2</b>	1AM	Le petit prince et le renard	Saint-Exupéry	<i>Le Petit prince</i> (1994)
<b>Test 3</b>	2AM	L'ours et les deux compagnons	Esope	<i>L'Ours et les Deux Compagnons</i>
<b>Test 4</b>	2AM	Le chant du rossignole	Sidonie-Gabrielle Colette	<i>Les Vrilles de la Vigne</i> (1908)
<b>Test 5</b>	3AM	Travail d'artiste	Mouloud Feraoun	<i>Le Fils du Pauvre</i> , (1954)
<b>Test 6</b>	3AM	Mondo	Jean-Marie Gustave LE CLEZIO	<i>Mondo et Autres Histoires</i> (1978)
<b>Test 7</b>	4AM	Texte non titré	Gilbert Sinoué	<i>A mon fils à l'aube du troisième millénaire</i> , (2000)

**TABLEAU 3 : Corpus de textes-soutiens aux tests de compréhension**

#### **2.4. Tests de vocabulaire**

Comment a-t-on procédé à la simplification du vocabulaire des textes littéraires dans les manuels de français du cycle moyen ?

Est-ce que, après cette adaptation du vocabulaire, on est arrivé à rendre le texte littéraire plus lisible ?



L'objectif des tests de vocabulaire est de répondre à ce questionnement. Pour ce faire, nous avons tiré de l'analyse linguistique quelques adaptations du vocabulaire de sorte à former des listes de vocabulaire adapté. Chaque liste contient des mots authentiques et leurs formes adaptées.

### III- Bilan général

#### 3.1. Nature et fréquence des modifications : résultats de l'analyse linguistique

Après avoir mené cette analyse comparative, nous avons essayé de définir les différents types d'adaptation en illustrant par des exemples relevés dans les énoncés adaptés :

Nature de l'adaptation	Subdivisions des adaptations	Illustrations
<p><b><i>Adaptation par suppression</i></b></p> <p>Elle consiste en la suppression d'un mot ou d'un groupe de mots (de deux mots à un nombre très important de mots constituant un paragraphe ou plusieurs paragraphes)</p>	Suppression des détails	Texte22/ad.27
	Suppression des redites	Texte2/ad.11
	Suppression de figures de style	Texte16/ad.6
	Suppression à effet local	Texte 14/ad.3
	Suppression à effet transitif	Texte6/ad.5
	Suppression de surplus (compléments secondaires)	Texte1/ad.3
	Suppression de séquence narratologique	Texte 3/séquence 3
	Suppression à caractère religieux et/ou culturel	Texte 14/ad.4
<p><b><i>Adaptation par substitution</i></b></p> <p>Il s'agit de permuter un mot ou une expression par un autre</p>	Substitution lexicale	Texte 3/ad.35
	Substitution grammaticale	Texte 3/ad.8
	Substitution orthographique	Texte 12/ad.7

mot ou une autre expression qui conservent plus ou moins la signification dégagée de ce qui a été modifié.	Substitution actancielle	Texte 3/ad.19
<p><b><i>Adaptation par ajout</i></b></p> <p>Dans le but d'élucider davantage la signification d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une situation d'énonciation, on ajoute un mot ou un groupe de mots ayant une fonction explicative.</p>	Ajout intertextuel (élucider la signification d'une idée en ajoutant un mot ou un groupe de mots à l'intérieur du texte)	Texte 2/ad.8
	Ajout en para texte ( Ajout de titre ou d'explication)	Texte 7/ad.3
<p><b><i>Adaptation par reformulation</i></b></p> <p>Dans le but de simplifier un syntagme, on le réécrit d'une autre manière tout en conservant la même signification dégagée par le syntagme proposé par la version originale. Cela exige une légère transformation, soit sur le plan syntaxique, morphologique et/ou lexical.</p>	Reformulation simple (restructuration des éléments d'un ou de plusieurs syntagmes avec un léger changement syntaxique et non lexical)	Texte 7/ad.10
	Reformulation complexe (la restructuration syntaxique accompagnée par un type de substitution)	Texte3/ad.19
<p><b><i>Adaptation par réorganisation</i></b></p> <p>Elle consiste en une remise en ordre des éléments constituant une phrase ou un texte sans les modifier ni sur le plan syntaxique ni sur le plan lexical ou morphologique.</p>	Réorganisation phrastique (changer l'ordre des éléments à l'intérieur d'une phrase)	Texte 22/ad.30
	Réorganisation textuelle (changer l'ordre des informations délivrées par	Texte3/ ad.25

	la version originale du texte)	
<p><b><i>Adaptation par compression</i></b></p> <p>Contrairement au résumé qui préserve tous les éléments constituant d'un texte, la compression peut juger inutiles quelques éléments à l'objectif visé derrière la lecture du texte et par là les éliminer. Elle vise essentiellement de réduire le volume du texte.</p>	<p>Compression par juxtaposition (réduction l'espace de lecture en unissant les paragraphes en un seul paragraphe)</p>	<p>Texte 22/ad.24</p>
	<p>Compression par d'autres formes d'adaptations (réduction de l'espace textuel par suppression de fragments, par reformulation ou par réorganisation)</p>	<p>Texte 2/ad.2</p>

### **Identification et illustration de la nature des adaptations dans les manuels de français du cycle moyen**

Ainsi, nous avons confirmé l'existence du phénomène d'adaptation dans les textes littéraires proposés dans les manuels de français du cycle moyen. Cependant, cette adaptation ne touche pas uniquement le lexique et la longueur des phrases comme nous l'avons supposé au début de cette analyse mais elle couvre plusieurs procédés que nous avons essayé de définir et d'illustrer dans cette partie.

#### **3.2. Choix des textes et objectifs de l'adaptation : entretien avec les conceptrices des manuels**

La modification des textes littéraires dans le manuel de français du Cycle Moyen se fait sur le plan micro-structurel en substituant le lexique original par un lexique *adapté*, et en reformulant des phrases dont la structure ne favorise pas, selon les adaptateurs, la compréhension. Elle se manifeste également sur le plan macro-structurel en réorganisant les différentes unités sémantiques du texte ou en remplaçant une chaîne anaphorique par une autre.

Quand nous avons demandé aux conceptrices des deux manuels de la 3AM et de la 4AM dans quel(s) but(s) elles ont effectué cette adaptation, elles ont expliqué que c'était surtout pour faciliter la compréhension de l'écrit. Donc, c'est pour rendre le texte plus lisible pour les élèves. Un texte lisible, selon M<sup>me</sup> AYAD Oum Elkhir est un texte « *qui est d'abord facile d'accès, c'est un texte où il n'y aurait pas d'embûches, de mots trop compliqués.* »

« *Pas de mots compliqués* », cela nécessite un travail sur le vocabulaire, un travail de substitution lexicale. Le nouveau vocabulaire, se substituant à celui de la version originale du texte, est *courant*, il « *est beaucoup plus à la portée de l'ensemble des élèves de tout le pays.* » pour reprendre les propos de Mme Bentaha Ourida, qui tient à rappeler que « *tout cela se fait en restant fidèle au sens et à la cohérence du texte authentique* ».

Le souci de rendre le texte de compréhension à la portée des élèves est le but explicite qui justifie son adaptation. Cela n'empêche que d'autres facteurs aussi bien importants restent sous-jacents, pourtant, ils orientent fortement la pratique des adaptateurs : « *Parfois, on a du abandonner des textes que nous avons beaucoup aimés pour certaines considérations...* »

Beaucoup de considérations qui sont en rapport avec le projet du pays, sa politique éducative, le citoyen qu'on veut former et l'image qu'on doit gérer devant la communauté internationale ; parce que le manuel est en quelques sortes le reflet des valeurs culturelles et humaines, inculquées au peuple à travers l'école.

### **3.3. Impact de l'adaptation sur la lisibilité des textes : résultats des tests**

L'élaboration, l'exécution et l'évaluation des tests de compréhension représentent pour nous une véritable expérience qui nous a considérablement enrichie sur différents plans.

D'abord, elle nous a initiée au domaine vaste et complexe de la compréhension des textes littéraires d'expression française lus par des élèves algériens dans un cadre formel qui est celui de l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite par le moyen du manuel de français du Cycle Moyen.

Ensuite, elle nous a permis d'atteindre, autant que faire se peut, l'objectif que nous avons assigné à ces tests de compréhension, à savoir, **mesurer l'impact de l'adaptation** sur la lisibilité des textes littéraires. Son impact positif mais aussi son impact négatif.

Par ailleurs, et à travers une autocritique des outils d'évaluation que nous avons élaborés dans le cadre des tests de compréhension, nous nous sommes remis en question en

vue d'améliorer notre compétence méthodologique pour des applications à d'éventuelles recherches dans le domaine de la compréhension de l'écrit.

En plus des questions qui interrogent la compréhension du vocabulaire, incluses dans les tests de compréhension, nous avons ajouté des tests mesurant exclusivement la connaissance du vocabulaire.

A travers ces tests dits de vocabulaire, nous avons essayé de vérifier quel mot est plus fréquent dans l'environnement linguistique de l'apprenant. Ce qui s'est dégagé d'un examen global des données de ces tests, c'est d'abord le constat, qu'en général, la version adaptée a favorisé une meilleure lisibilité que la version originale. Cela ne veut pas dire que les résultats en faveur du vocabulaire adapté suggèrent que la compréhension de l'énoncé avec le mot adapté est plus réussie que la compréhension du même énoncé avec le mot original.

Nous sommes complètement consciente que les résultats auxquels nous sommes parvenues ont été déterminés par des paramètres spatio-temporels bien précis et émanent des données produits par un public restreint sur le plan national. Mis à part les données de l'analyse linguistique qui découlent d'un corpus unique pour tous les apprenants algériens, les acquis de l'entretien ou des tests de vocabulaire et de compréhension dépendent du public visé par l'enquête.