

Etre un lecteur averti – Elaborer une compétence textuelle en classe de Langue

Jolanta Zajac

Maître de conférences

Université de Varsovie

« - Tu sais pas ? Je crois que je sais ce que t'as. C'est tous ces trucs que tu lis.

- Hein ?

- Cette attitude que t'as. La lecture, ça vaut rien pour un bonhomme. Sans blague. Montre-moi un type qui lit, je te dirai que c'est un mec qui se fait du souci. Prends un paysan ou un pêcheur, tout ce qu'il a envie, c'est d'avoir un peu de quoi bouffer, un peu de rhum et un peu d'amour et il est heureux. Il sait pas ce qui se passe ailleurs, alors il se fait pas de souci pour tout ça, tu comprends ?

- On peut en dire autant des poissons.

- Et alors ? Tu en connais des poissons malheureux ? »

(Jack Dillo, « Beau temps pour caner » cité par Vigner 1979 : 9)

Cette anti-publicité apparente de la lecture semble inviter à réfléchir sur son rôle dans la vie, ses corollaires intellectuels et psychologiques, les impacts qu'elle a sur nos façons de faire et d'être. Pourrait-elle effectivement rendre heureux ou malheureux ? La réponse ne peut qu'être très personnelle, une chose tout de même est sûre – elle nous rend plus « avertis » dans ce monde bâti sur les informations qui défilent à une vitesse vertigineuse et prennent en otage tous ceux qui s'y perdent. Et comme « un homme averti en vaut deux » nous proposons de nous lancer dans cette aventure dont l'expérience même sera très enrichissante. Du point de vue didactique l'activité de lecture s'impose comme élément intermédiaire entre l'élève et la L2. Connue et pratiquée depuis toujours, avec des objectifs et résultats différents, elle revient aujourd'hui tout en reposant aux enseignants les questions éternelles : Pourquoi lire ? Quoi lire ? Comment lire ? Nous allons tenter de suggérer quelques réponses relevant de notre pratique d'enseignante et de chercheur en didactique.

1. Formuler des objectifs (le pourquoi)

La conscience des objectifs chez l'enseignant et l'apprenant est cruciale pour faire une classe réussie. Se poser une question qui paraît banale du type « Pourquoi est-ce que je fais ceci ou cela en classe ? » est la force motrice de tout acte didactique. Une telle réflexion devrait aussi accompagner les activités de compréhension écrite en commençant par la recherche d'un but global régissant par la suite tous les choix. Ch. Puren (*Ch. Puren et al.*, (1998 :116) fournit aux enseignants un questionnaire qui se propose de « travailler sur (leurs) opinions et représentations ». Nous le reprenons ci-dessous pour inviter à la réflexion sur certaines questions majeures dès le départ.

« L'objectif de l'enseignement de la compréhension écrite, à votre avis, doit être que les élèves :

- soient capables de comprendre les supports écrits utilisés en classe pour l'enseignement / apprentissage scolaire de la langue et de la culture étrangère ;
- acquièrent progressivement les méthodes qui leur permettront après leur sortie du système scolaire de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de la compréhension écrite ;
- soient formés à comprendre tous les types de documents écrits auxquels ils pourront être confrontés dans le pays étranger ;
- soient capables d'être de plus en plus autonomes et compétents en lecture individuelle ;
- se rapprochent le plus possible de la compétence des natifs en compréhension écrite ;
- acquièrent le goût de la lecture en langue étrangère ;
- soient préparés aux types d'épreuve de compréhension écrite qu'ils auront au baccalauréat ;
- autre(s)..... »

Les priorités ne sont pas les mêmes pour tout le monde. Elles dépendent souvent du type de l'évaluation à laquelle les apprenants seront soumis à la sortie de leur apprentissage et il est clair qu'en classe terminale ou pour réussir le DELF et le DALF c'est l'objectif pratique qui prend le dessus. Il n'en reste pas moins vrai qu'en première place vient, du moins pour nous, l'objectif ciblant l'autonomie et la compétence en lecture individuelle. Il constitue une sorte de cadre général pour d'autres objectifs évoquant deux notions-clés pour la didactique contemporaine : autonomie et compétence. La première est en plein épanouissement d'études et débouche déjà sur des pratiques concrètes en classe, l'autre, quoique plus ancienne mais pas encore vieille et encore moins vieillie, est relancée aujourd'hui avec une nouvelle force attirant notre attention sur ses deux faces inséparables : déclarative et procédurale.

Ce premier objectif dans la perspective de la classe de langue est suivi de près par celui qui parle du goût de la lecture en langue étrangère. En effet, le goût et le plaisir sont les meilleurs compagnons de route dans le travail didactique et assurent la motivation intégrative, celle qui dure le plus longtemps et donne les meilleurs résultats, ce serait dommage donc de s'en priver. Donner du goût pour la lecture –qu'elle soit en langue maternelle ou étrangère – n'est pas une chose facile et cela indépendamment de l'univers linguistique. Dire que les jeunes d'aujourd'hui préfèrent les jeux vidéos, les jeux sur l'ordinateur, qu'ils connaissent le côté iconique plus que graphique de la communication revient presque à un truisme. Est-ce pour autant une raison pour leur fermer à jamais la porte de l'univers de la lecture ? Certes, le défi didactique est beaucoup plus important qu'auparavant mais ne pas le relever serait une malhonnêteté pédagogique. Ainsi donner du goût pour la lecture par les choix de textes, par les choix d'activités appropriées, par une aide didactiquement bien fondée devrait guider le travail sur la compréhension écrite.

Par contre il nous semble assez futile d'avoir l'ambition de « se rapprocher le plus possible de la compétence des natifs en compréhension écrite », cette compétence restant un point de référence ambigu et mal défini, nous renvoyant à un locuteur natif idéal qui, pourtant, n'existe pas puisque nous sommes tous déterminés par l'environnement culturel, social, professionnel et familial dans lequel nous évoluons.

Telles sont, à titre d'exemple, les idées suscitées par une analyse personnelle du

questionnaire de Ch. Puren mais le problème n'est certainement pas encore définitivement résolu. D'autres objectifs, plus partiels, sont aussi à envisager. Voilà ce qui est proposé par le « Cadre européen commun de référence pour les langues » (2001 : 57) :

- lire pour s'orienter,
- lire pour une information, par exemple en utilisant des ouvrages de référence,
- lire et suivre des instructions,
- lire pour le plaisir, etc.

L'utilisateur de la langue peut lire afin de comprendre :

- l'information globale,
- une information particulière,
- une information détaillée,
- l'implicite du discours, etc.

Ces objectifs non seulement expliquent pourquoi lire mais, en même temps, indiquent un mode de lecture requis pour un texte.

Terminons cette réflexion sur les objectifs de lecture avec l'idée que « *aider l'apprenant à construire le sens, c'est lui assigner un projet de lecture, défini par des objectifs, qui consiste à lui donner un certain nombre de tâches à réaliser et à le mettre dans une situation active.* » (Cuq, 2002 : 164) En transformant la célèbre constatation de Austin « Dire c'est faire » on pourrait, à très juste titre, poser comme principe : « Lire c'est faire » malgré l'étiquette d'une compétence réceptive et par conséquent passive qui lui est attribuée, la compréhension écrite est loin d'être une activité invitant à la passivité ; au contraire, elle nous invite à une action constante, multidimensionnelle, personnelle mais aussi collective.

2. Faire le choix de textes (le quoi)

Nous avons déjà constaté que le goût pour la lecture se fait, entre autres, à travers le choix de textes ; plus ils sont nombreux, variés, présentant une multitude de discours mieux c'est. Un lecteur averti devrait savoir distinguer le type de texte auquel il est confronté pour lui accorder un type de lecture propre à sa stylistique et à ses objectifs.

Tout en reconnaissant cette nécessité typologique nous allons immédiatement nous heurter au premier obstacle – comment se repérer dans une masse déconcertante de classifications ? « *La multiplicité des définitions, des désignations et des délimitations ainsi que le nombre de classifications, s'ils montrent la diversité des points de vue et l'intérêt du domaine peuvent, cependant, entraîner des confusions ou décourager le non averti* » (ibid. : 165).

Il vaut mieux prendre une typologie plus générale mais claire et précise aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant comme celle de J.M. Adam (cité par Cuq, 2002 : 166) qui permet de définir cinq schémas prototypiques de séquences : narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale. Dans le même profil s'inscrit la typologie proposée par Ch. Puren (op.cit. : 123) qui distingue les types suivants de textes :

- narratif (récits romanesques, reportages, comptes, souvenirs) ;
- argumentatif (éditoriaux, rapports, cours, discours) ;
- descriptif (passages de romans, passages de récits de voyage, passages de guides touristiques) ;

- informatif / explicatif (guides, nouvelles de presse, ouvrages et articles spécialisés, dépêches d'agence, télégramme, petites annonces, articles de dictionnaire) ;
- expressif (poésies, théâtre, passages de romans, courrier personnel) ;
- injonctif (notices, modes d'emploi, recettes de cuisine, passages de guides).

F. Cicurel préfère parler de cinq grands domaines de production écrite (Cicurel 1991 : 21) :

- les textes médiatiques ;
- les textes de type épistolaire ;
- les textes à caractère « professionnel » ;
- les textes de l'environnement ;
- les textes littéraires.

Toute classification qui se prête à être « pédagogisée » nous aidera à atteindre le but qui est celui de « *savoir reconnaître les schémas d'organisation des textes, de déterminer la dominante du texte pour en dégager son organisation intrinsèque et de percevoir son hétérogénéité compositionnelle* » (Cuq, op.cit. : 166). Un lecteur averti sait que le texte qu'il est en train de lire n'est pas une unité close et singulière mais qu'il appartient à une classe plus vaste de textes dont il est un représentant parmi d'autres, il sait comment interpréter sa structure, où chercher les informations dont il a besoin, dans quelle mesure le lexique peut brouiller sa compréhension (comme c'est le cas p.ex. d'un texte de spécialité contenant des termes monosémiques) ou bien il peut essayer de deviner le sens des mots dans le contexte. Tout de même, pour arriver à cette connaissance, l'apprenant doit être exposé à une multitude de classes de textes, doit pouvoir les analyser de différents côtés, les comparer de manière aussi bien intra- qu'interlinguale. Cette exposition à une grande variété de textes devrait hanter les enseignants et les concepteurs de méthodes qui de manière consciente pourraient y insérer toute sorte de textes sans privilégier, comme c'est encore souvent le cas, les textes médiatiques.

Tout au long de ce paragraphe nous nous demandons quels textes choisir pour rendre notre apprenant - lecteur plus averti, quelles typologies prendre en considération. Il reste cependant un critère encore que l'on ne saurait négliger – celui du contenu. Tout texte n'est pas bon à prendre et le fait qu'il soit rédigé en L2 n'est pas le critère décisif de son choix. Il y a encore la question des principes communicationnels qui imposent aux discours un certain mode d'expression. On les compare aux maximes conversationnelles de Grice (1975 citées dans le Cadre européen... 2001 : 96), qui réclament l'observation des principes suivants :

- la qualité (essayez de rendre votre contribution véridique) ;
- la quantité (rendez votre contribution aussi informative que possible mais pas plus) ;
- la pertinence (ne dites que ce qui est approprié) ;
- la modalité (soyez bref et précis, évitez l'obscurité et l'ambiguïté).

Cela assure l'intelligibilité du texte sans quoi la lecture devient difficile sinon impossible. Cette opinion est partagée par les chercheurs contemporains comme van Eemeren et Grootendorst qui évoquent le Principe de la Communication (*Principle of Communication 1992 cités dans Duszak 1998 : 40*) : « *be clear, honest, efficient and to the point* ». Ce principe peut paraître banal et évident, pour comprendre son importance nous proposons la lecture de l'extrait ci-dessous qui illustre, à notre avis, de façon manifeste le bien-fondé du principe de la communication.

Ce texte est emprunté à R. Mucchielli (1991 : 4), il est daté de janvier 1968 et annonce la conférence de M. X « La Différence » qu'il devait faire devant les membres de la Société Française de Philosophie, c'est ainsi que l'idée centrale est annoncée, sollicitant les observations des membres de la Société et les invitant au débat après la conférence :

« Le verbe différer semble différer de lui-même : annonçant d'une part la différence comme distinction, inégalité, discernabilité, il dit d'autre part l'interposition du délai, l'intervalle de l'espace et de la temporisation qui font remettre à « plus tard » ce qui est au présent interdit, le possible impossible. Au différer correspond ainsi tantôt le différent, tantôt le différé, bien que cette corrélation ne soit pas simplement celle de l'acte et de l'objet, de la cause et de l'effet, de l'originnaire et du secondaire.

Mais dans un cas, le différer signifie la non-identité, dans l'autre cas l'économie du même. Et pourtant il doit y avoir une racine commune, quoique toute différente dans le champ qui rapporte l'un à l'autre les deux mouvements du différer. La différence qui, par l'écriture muette de son A offre l'avantage non fortuit de renvoyer à la fois au différer comme espacement / temporisation et au mouvement structurant de toute dissociation, sera le nom provisoirement donné à ce même qui n'est pas l'identique.

A la différence de la différence, la différence marque donc l'irréductibilité de la temporisation (qui est aussi temporalisation, ce que, dans le langage transcendantal qui ne suffit plus ici, on appellerait la constitution de la temporalité originnaire, comme l'espacement est aussi constitution de la spatialité originnaire). Bien qu'elle ne soit pas simplement active (et non davantage le fait d'un sujet), indiquant plutôt la voix moyenne, précédant et construisant l'opposition de la passivité et de l'activité, la différence renvoie mieux, par le fonctionnement de son A, à ce que le langage classique appellerait l'origine ou la production des différences et de différences de différences, au Jeu des différences. On montrera ainsi son lieu et son œuvre partout où son discours fera appel à la différence ».

Ce n'est pas le lexique qui bloque notre compréhension, c'est certainement au niveau plus haut qu'il faut chercher l'explication du problème : au niveau intertextuel (connaître ce type de gymnastique intellectuelle et ne pas s'y perdre) et au niveau extra-textuel (avoir des connaissances spécifiques, philosophiques en l'occurrence, qui permettent de comprendre les allusions terminologiques).

C'est ainsi que nous passons au point le plus important de cette réflexion – comment devenir un lecteur averti, comment élaborer et développer ce qu'on peut appeler la « compétence textuelle » en L2.

3. Elaborer une compétence textuelle en L2 en classe de langue

3.1. Qu'est-ce qu'un « texte » ?

Certes, nous savons tous ce que c'est qu'un texte et pourtant le définir de manière univoque, embrasser différentes connotations qu'il évoque, l'analyser sur tous les plans où il se profile – n'est pas une tâche banale. Nous nous sommes proposé d'aborder quelques opinions des linguistes et des didacticiens sur le texte et la richesse d'opinions peut surprendre.

En commençant par le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (sous la réd. de Cuq, 2003 : 236) nous lisons que « *la notion de texte s'est éloignée de son sens quotidien pour devenir centrale en psychologie du langage et en psycholinguistique où elle désigne l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication. (...) ces études distinguent souvent trois phénomènes :*

- la microstructure textuelle qui concerne les phénomènes interphrastiques (substitutions anaphoriques, connexions temporelles et lexicales, articulateurs phrastiques...)

- la superstructure qui concerne les planifications que manifestent les textes au niveau de leurs grandes masses. On observe par ailleurs que ces plans de texte permettent de construire des typologies ;

- la macrostructure qui définit globalement le texte et le caractérise comme un tout, d'un point de vue tant sémantique (hyperthème) que pragmatique (macro-acte de langage sous-jacent) »

Dans cette conception le texte se distingue du discours, unité plus pragmatique, qui « réunit le texte et son contexte et caractérise la qualité discursive par sa cohérence » (ibid.)

Pour Lundquist (cité par Lane, 2001 : 353) « le texte est un signe global, un macro-signe doté d'un signifié, d'un signifiant et d'un référent ». Un texte est un acte de langage qu'on propose de décomposer en 3 actes fondamentaux :

1. acte de référence ;
2. acte de prédication ;
3. acte illocutionnaire.

Autrement dit le texte permet de parler de quelque chose (référence) pour en dire quelque chose (prédication) afin de communiquer avec quelqu'un une intention spécifique (illocution).

J.P. Bronckart voit dans le texte « une unité théorique, construite par le linguiste à partir des seuls critères « de surface » et projetée sur le corpus textuel » (Bronckart 1985 : 11)

Traditionnellement le texte est toujours lié au domaine de l'écrit, l'oral préfère les notions de l'énoncé ou de l'énonciation, néanmoins cette distinction semble aujourd'hui s'estomper jusqu'à l'emploi universel de « texte » aussi bien pour l'écrit que pour l'oral.

Le texte implique non seulement l'existence d'un canal de transmission écrit ou oral mais aussi le contexte de sa production et de sa réception, l'émetteur et le récepteur avec toute leur histoire personnelle, leurs connaissances, vision du monde, système de valeurs etc. C'est pour cette raison que la notion du texte est remplacée, dans une telle perspective d'interprétation, par celle du « discours » comme étant plus « opérationnelle », plus dynamique et moins connotée que la première. Délimiter néanmoins une frontière nette entre les deux serait sans doute difficile. Depuis les années 80 du XXe siècle nous pouvons observer un certain nivellement des différences terminologiques ce qui mène vers un amalgame de sens du couple « texte / discours ».

Le trait essentiel du texte c'est qu'il « n'est plus un produit mais un processus qui intervient de manière dynamique et est contrôlé par des participants de l'acte de communication » (Duszak, 1998 : 18, notre traduction).

Analyser un texte non pas comme un produit mais comme un processus entraîne des conséquences importantes pour le travail en classe :

- comprendre la complexité et l'interdépendance des éléments constituant l'acte de communication qu'est le texte ;
- souligner le caractère dynamique, « on-line » de chaque texte, il renaît dans chaque

nouvelle lecture, il n'est plus une entité ferme ;

- lire un texte signifie ainsi poser des hypothèses et les vérifier au cours de la lecture ;

- une interprétation « officielle » du texte n'existe pas, toute interprétation personnelle est acceptable si seulement elle s'appuie sur des éléments « fondés » dans le texte ;

- encourager le développement des stratégies efficaces de lecture qui permettent à l'apprenant de ne pas devenir « esclaves » des mots, souvent inconnus.

3.2. Vers une compétence textuelle de l'apprenant en L2

Sophie Moirand parle d'une compétence textuelle en tant que « *partie spécifique de la composante linguistique de la compétence de communication. Il s'agit en fait de ce qui relie, soit sur le plan syntaxique, soit sur le plan sémantique, les éléments linguistiques à l'intérieur d'un texte : système des relations de co-référence (anaphores et cataphores grammaticales), système des relations de contiguïté sémantique (réitérations, parasyonymes, hyperonymes, hyponymes), articulateurs logiques et rhétoriques* » (Moirand, 1982 : 36).

Certes, cette entrée à l'intérieur du texte constituera le gros du travail interprétatif mais, comme nous venons de le mentionner plus haut, le texte - processus et non pas le texte -produit exige différentes entrées, comme le remarque F. Cicurel en proposant les axes suivants de lecture (Cicurel, 1991 : 49) :

1. une entrée selon l'architecture discursive (structure événementielle, structure « dialoguée », informative, argumentative) ;
2. une entrée basée sur la recherche d'éléments coréférentiels ;
3. une entrée basée sur l'intention de communication ;
4. une entrée par les marques énonciatives (les marques manifestant l'opinion du scripteur) ;
5. une entrée par les articulateurs ;
6. une entrée situationnelle (origine du document, support, lieu de distribution) ;
7. une entrée prenant appui sur les citations du texte ;
8. une entrée basée sur la progression thématique (à partir de la situation initiale répertorier la succession des informations complémentaires qui sont progressivement introduites dans le texte).

Tous les éléments contribuent à la progression du texte et à sa compréhension. Chercher plusieurs interprétations possibles devient le premier trait d'une compétence textuelle définie ici comme une capacité à faire des distinctions dans l'univers du discours reliée au savoir extra-linguistique, au savoir déclaratif, au savoir personnel et finalement à l'expression des émotions.

C'est dans ce profil de recherches qu'il faut placer l'opinion de P. Charaudeau quand il constate qu' « *analyser un texte ce n'est ni prétendre rendre compte du seul point de vue du sujet communiquant, ni être condamné à ne pouvoir rendre compte que du seul point de vue du sujet interprétant ; c'est rendre compte des possibles interprétatifs qui surgissent (ou se cristallisent) au point de rencontre des deux processus de production et d'interprétation, le sujet analysant étant un collecteur de points de vue interprétatifs de façon à pouvoir en dégager, par comparaison, des constantes et des variables* » (Charaudeau, 1983 : 57).

Nous voilà arrivés à ce point crucial de la réflexion sur la compétence textuelle où

l'apprenant - lecteur devient co-constructeur du sens du texte et où le principe d'une lecture interactive s'impose. C'est ainsi que nous nous sommes éloignés d'une activité de lecture comprise comme déchiffrement pénible des mots et des phrases où seule la compétence linguistique compte, où le dictionnaire est roi puisqu'il élucide l'inconnu et nous sommes arrivés à une activité de compréhension écrite – acte communicationnel, dynamique, interactif, changeant où il faut savoir assumer les manques et les lacunes et les compenser par des stratégies interprétatives propres à un texte donné. L'apprenant - lecteur a droit à plusieurs essais interprétatifs, il peut modifier, changer ou même abandonner une décision pour en prendre une autre s'il la trouve meilleure que la précédente. Nous adhérons à l'opinion de D. Viehweger selon qui « *l'interprétation du texte peut donc également se concevoir comme une décision, provisoire, susceptible d'être modifiée et même révisée, reposant sur l'action conjuguée tant de stratégies segmentales et globales que de stratégies opérant soit à partir du texte soit à partir du savoir préalablement acquis, ces dernières s'enchaînant et se complétant continuellement* » (Viehweger, 1990 : 43).

La manière d'aborder le texte semble donc primordiale et constitue un véritable défi didactique. Si l'enseignant se limite à poser des questions telles que : qui parle ? que signifie le mot x... y... ? comment s'appelle le héros ? il ne dépasse pas le cadre strict de la « texture » linguistique et cette démarche ne mène pas vers la compétence textuelle puisque les réponses sont univoques. La vraie compétence textuelle commence avec le doute, avec la pluralité des réponses, avec des interrogations telles que « qui(s) le texte fait-il parler » (Charaudeau, 1983 : 57), comment fonctionnent la micro- et macrostructure du texte, quelles références peut-on y trouver ? Comment le texte progresse ?

Si l'on accuse l'école contemporaine de produire des « analphabètes fonctionnels » c'est parce qu'on constate encore trop souvent que les enfants qui lisent (= déchiffrent les lettres) ne comprennent pas le sens de ce qu'ils lisent du fait qu'ils ne sont pas entraînés à une lecture interprétative, ni en langue maternelle ni en langue étrangère. Les deux didactiques ont l'intérêt à coopérer, les principes étant les mêmes. L'enjeu est très important – il s'agit de préparer « la génération @ » à prendre la relève et être capable d'évoluer dans différents univers, aussi bien audiovisuel, informatique, virtuel que celui de l'écrit et de l'oral « classiques » qui demandent une compétence textuelle telle que nous l'avons décrite.

3.2. Testez votre compétence textuelle

Pour terminer nous proposons une mise au point pratique de notre réflexion. Il s'agit d'une activité de compréhension écrite au niveau B2 visant différents niveaux d'analyse du texte¹. Une telle activité n'épuise pas le travail sur le texte mais oriente la lecture et habitude à une recherche des données dans et à partir du texte.

Les Français et l'euro

Nous sommes au début de 2003 et dans tous les pays de la zone Euro les commerçants et les clients comptent encore trop souvent en monnaies nationales – officiellement enterrées il y a 1 an. Les études montrent que ce sont les Belges et les Allemands qui ont adopté le plus facilement la nouvelle monnaie européenne, les Luxembourgeois ne sont pas mauvais non plus.

Mais en France et en Italie beaucoup de magasins affichent encore les prix de deux manières et les clients ne sont pas pressés de passer à la monnaie commune. En décembre 2002 une grande entreprise de vêtement a même organisé dans ses magasins parisiens une *opération franc*. Pendant deux jours les anciens pièces et billets ont été acceptés. De très nombreux clients venus spécialement ces jours-là ont trouvé cette initiative heureuse – les ventes ont augmenté de 20%. Les hauts responsables financiers trouvent l'idée « *très étonnante - 12 mois après la disparition officielle du franc* », mais en même temps

parfaitement légale.

Les sondages montrent que neuf Français sur dix ont encore beaucoup de mal à convertir les francs en euros. Il reste toutefois un dixième de la population qui a triomphé de la nouvelle monnaie. Qui sont ces gens-là ?

Premier exemple : Léo, 8 ans, qui dit « *ne plus savoir comment on utilise les francs, c'est oublié* ». Les francs auraient donc été rapidement oubliés par les enfants, arrivés à la consommation avec l'avènement de la nouvelle monnaie. De plus, comme l'explique un psychologue, « *les enfants sont dans un mécanisme de jeu, tandis que leurs parents, même s'ils ont des calculettes pour faciliter l'opération, sont paralysés par la peur de payer un service trop cher* ».

Chez les jeunes, le succès est identique, pour des raisons différentes. Les jeunes sont très réceptifs aux choses nouvelles, qui les différencient de leurs parents.

Autre catégorie d'âge rapidement convertie - les retraités aisés. Le directeur de communication d'une grande agence de tourisme observe que « *ces personnes âgées voyagent de plus en plus et ont l'esprit libre* ». Ils sont entraînés à convertir les monnaies, ils se sont donc plus facilement habitués à l'euro.

Même situation chez les banquiers et les comptables, bien sûr. Beaucoup d'employés de la Banque de Paris ont changé leur compte en euros dès 1999 pour « *se forcer à penser en euros* ». Un spécialiste de la Banque de France avoue même parfois « *ne plus savoir combien coûtait une baguette en francs* ».

Pourquoi est-ce si difficile pour tous les autres ? Parce que, comme disent les psychosociologues, changer de monnaie « *c'est comme être obligé de parler espéranto tout d'un coup, c'est à dire qu'on continue à penser en langue maternelle* ».

Alors combien d'années faudra-t-il encore ? Deux ou trois ou plutôt vingt ?

Analyse du texte :

1. Formulez le problème global posé par ce texte. Citez les phrases du texte y correspondant.
2. Trouvez les données statistiques. De quoi nous informent-elles ?
3. Complétez le tableau ci-dessous :

<i>Ceux qui comptent en euros sans problème</i>	<i>L'explication donnée par l'auteur de l'article</i>

4. Qui a des problèmes à compter en euros ? Pourquoi ?
5. Combien d'idées « locales » pouvez-vous repérer dans le texte ? Comment se lient-elles au sujet global ?
6. Repérez toutes les citations. Qui l'auteur fait-il parler dans son article ? Dans quel but ?

7. Analysez les débuts de paragraphes. Comment chaque nouveau paragraphe se réfère-t-il à l'idée précédente ?

8. Y a-t-il une conclusion donnée par l'auteur ?

Rappelons, pour conclure, encore cette idée de Krashen (1993 cité par Lee 1997 : 167) qui explique ainsi la nécessité d'une lecture qui doit faire plaisir :

« When second language acquirers read for pleasure they develop the competence they need to move from the beginning « ordinary conversational » level to a level where they can use the second language for more demanding purposes (such as the serious study of literature, business and so on). When they read for pleasure they can continue to improve in their second language without classes, without teachers, without study, and even without people to converse with ».

Une lecture qui fait plaisir c'est celle qui ne bloque pas tous les deux mots, celle où l'on sait comment faire pour comprendre, celle où on cherche et on trouve, celle où on ne ridiculise pas le lecteur, celle qui donne une satisfaction personnelle, celle qui nous enrichit.

Notes

¹ Ce texte a été donné lors de l'examen de fin d'année (2003) de français au niveau B2 aux étudiants à l'Université de Varsovie (groupes non-philologiques).

Références bibliographiques

- Charaudeau, P. 1983. *Langage et discours*. Paris, Hachette.
- Charaudeau, P. 2001. Langue, discours et identité culturelle. *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 123/124.
- Cicurel, F. 1991. Lectures interactives en langue étrangère. Paris, Hachette. Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Paris, Didier.
- Cuq, J.P., I. Gruca 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris ASDIFLE, CLE International.
- Cuq, J.P (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris, CLE International.
- Duszak, A. 1998. *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lane, Ph. 2001. La linguistique textuelle dans les études françaises. *Dialogues et cultures* n° 46 Modernité – diversité – solidarité, Actes du X congrès mondial des professeurs de français, FIFP, Paris.
- Lee, J.E. 1997. Non-native Reading Research and Theory. Dans : Bardovi-Harlig K., Hartford B. (dir.), *Beyond Methods - components of second Language teacher education*, The McGraw-Hill Companies.
- Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- Mucchielli, R. 1991. *Communication et réseaux de communication*. Paris, ESF Editeur.
- Viehweger, D. 1990. Savoir illocutoire et interprétation des textes. Dans : Charolles M., Fisher S. Jayez J. (dir.), *Le discours – représentations et interprétations*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Vigner, G. 1979. *Lire : du texte au sens*. Paris, CLE International.