

# L'ANALYSE DU TEXTE ECRIT

## Quelle efficacité pragmatique en français L2?

ELISA LUPETTI  
UNIVERSITÀ DI PISA

**Abstract** – Our article aims to analyze the pragmatic effectiveness of texts written in French as a second language (L2) by Italian-speaking university readers with previous knowledge of the foreign language. The case study, carried out on 106 texts, reveals the influence of the native language on the L2, both for reading comprehension and for writing tasks. Being familiar with the topic, being able to exploit research tools and having lexical competence affect pragmatic effectiveness and guarantee an interactive approach, favoring the activation of the interaction between reader, text and context. Thus, during their writing task, readers will merge illocutionary competence (ability to produce speech acts) with socio-linguistic competence (choice of vocabulary suited to the context) to achieve pragmatic effectiveness. The analysed data, along with a supplementary questionnaire on the strategies used in understanding and text production, will shed some light on the mechanisms chosen by the typically-developing reader student to satisfy the request (answering some questions) and on the difficulties that hamper the passage from efficiency to pragmatic effectiveness. In fact, according to the findings, authentic and reader-oriented production, which departs from the words in the text, and which is based on a principle of lexical compensation, seems to be rarely adopted by students. Why? How can we favor this kind of production? At the end of the article, we try to answer the questions raised.

**Keywords:** reading comprehension; pragmatic efficacy; FLE; verbatim; authenticity.

## 1. Introduction

Cet article naît de la nécessité de répondre à la question posée en guise de titre qui porte sur l'efficacité pragmatique d'un discours en français L2.<sup>1</sup> Depuis plusieurs années la compréhension du texte en langue étrangère est partie prenante des travaux que nous soumettons à nos étudiants de FLE tout au long de notre cours universitaire ainsi qu'au moment de l'examen final. C'est justement au cours des corrections que certaines remarques sur la qualité des réponses données se sont imposées. Notre travail vise à vérifier la capacité d'exploration d'un texte écrit en français L2 de la part d'un normolecteur

<sup>1</sup> De même que H. Akmoun, nous souhaitons ne pas rentrer dans le débat français L2 (FLS) et français langue étrangère (FLE), le français représentant dans ce contexte une langue non première que les étudiants apprennent tout au long de leur parcours universitaire comme première langue étrangère. Cela étant, nous nous éloignons de la classification proposée par Cuq (2005, p. 93) et nous utilisons les deux termes en tant que synonymes.

italophone, le terme *exploration* étant utilisé dans le sens de lire un texte en français L2, en acquérir les notions-clé et formuler un discours personnel sur le sujet proposé pour répondre aux questions après-lecture, proposées en tant qu'activité.

Dans les sections suivantes nous rentrerons dans les détails, en partant d'un cadre théorique s'appuyant sur une littérature plurilingue et focalisant l'attention sur certains aspects de la compréhension écrite, de la production de réponses en langue étrangère, du lien entre les compétences en langue première et en français L2.

Des précisions méthodologiques ainsi que la présentation de cas particuliers suivront. Nous soulignons dès maintenant que notre analyse relève d'une étude explorative et descriptive visant à mettre en évidence les stratégies adoptées par des étudiants, non spécialistes,<sup>2</sup> dans la production d'un discours écrit en L2.

## 2. Cadre théorique

### 2.1. Compréhension en L2 et langue première

La lecture d'un article en langue étrangère ainsi que le travail de compréhension qui le suit s'avèrent intéressants pour l'étudiant et pour l'enseignant: d'un côté, l'étudiant-lecteur développe et renforce ses connaissances sur la culture du pays étranger, objet de lecture et d'apprentissage tout en faisant face à la difficulté de produire des réponses correctes du point de vue linguistique et du contenu; de l'autre, l'enseignant évalue l'efficacité pragmatique et argumentative des réponses données par l'apprenant et réfléchit sur plusieurs aspects, tels que la capacité de compréhension d'un texte en langue étrangère, les compétences de production d'un texte écrit,<sup>3</sup> l'emploi et l'influence des stratégies de lecture choisies. Ces derniers éléments ne peuvent pas se passer de l'influence de la langue première sur les processus mentaux mis en place par le lecteur lorsqu'il se confronte avec le texte que l'on lui propose. D'ailleurs, cela semblerait représenter l'obstacle majeur: "La compréhension du texte en langue étrangère ou L2 (langue seconde) est difficile car on ne peut pas observer les mécanismes et les processus mentaux" (Bouvet, Bréelle 2004, p. 25). De plus, suivant Daloiso (2020, p. 4), la production écrite après lecture ne permet pas au chercheur de comprendre les processus de construction dégagés. Pour cela, il faudrait verbaliser chaque passage en utilisant des interviews, autrement dit des *think-aloud protocols*. Cependant, il est tout aussi vrai que les questions

<sup>2</sup> La recherche prend en compte les travaux de nos étudiants en Licence d'Économie. Ils choisissent le français parmi d'autres langues : l'anglais et l'espagnol.

<sup>3</sup> Nous considérons le texte écrit comme l'ensemble des réponses au questionnaire qui se trouve à la fin de l'article proposé aux étudiants.

facilitent le lecteur dans l'activation de stratégies (Rosenshine *et al.* 1996) pour bien lire et mieux comprendre le texte.

Lorsque nous parlons de compréhension du texte en L2, nous nous insérons dans un domaine complexe qui implique généralement des activités du type "exploiter un répertoire linguistique en assemblant, intégrant et alternant délibérément les langues" (Volume complémentaire du CECR de 2021, p. 130) pour déduire le sens de textes écrits dans une autre langue. La proximité des langues peut simplifier la tâche. Notamment, pour ce qui est de la compréhension de l'écrit, il faut bien préciser quel est l'objectif de lecture, la manière de lire utilisée par l'apprenant en dépendant largement: s'agirait-il d'une lecture *pour s'orienter* ou bien d'une lecture *pour s'informer et discuter*? C'est le second cas qui nous intéresse. Cependant, bien qu'ils soient informatifs, les textes proposés à nos lecteurs exigent la mise en place de la compétence 'savoir s'orienter' afin de trouver les bonnes réponses. Voilà donc qu'une toute première lecture attentive et soignée sera suivie d'une lecture recherche, à savoir "lire rapidement un texte en 'diagonale' pour décider si on va le lire (ou en lire des passages) sérieusement (= écremer) et en second lieu, parcourir rapidement un texte à la recherche de quelque chose de particulier - généralement une information (= balayer)" (Conseil de l'Europe 2021, p. 56).

*Écremer* et *balayer*, deux actions qui s'alternent de manière spontanée tout au long d'une lecture informative, indépendamment de la langue du texte. Quel est donc le rôle joué par la langue première? Comment la langue première influence-t-elle la lecture et, par conséquent, la compréhension d'un texte en L2? Tout lecteur, ayant une connaissance de la langue étrangère de niveau B (CECR), estime nécessaire de s'appuyer sur sa langue première pour activer l'interprétation et la compréhension des mots ou des notions difficiles. En ce sens, dans les échelles des descripteurs du CECR à propos de la compréhension générale de l'écrit, nous lisons:

- B1 = Peut lire des textes factuels clairs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension;
- B2 = Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant sélectivement les sources de référence appropriées. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions idiomatiques moins fréquentes. (Volume complémentaire du CECR de 2021, p. 56)

La familiarité avec le thème proposé, la capacité de sélectionner les ressources de soutien ainsi que la connaissance d'un vocabulaire riche en L2 aident le normolecteur dans le décryptage du texte et également dans le travail de production, car une disponibilité majeure de formes linguistiques peut conditionner l'efficacité et la pertinence du message (Mariani 2015) Cependant, tout au long de l'activité de lecture et de compréhension, certains

obstacles apparaissent: c'est le cas des "expressions peu fréquentes", mentionnées dans le CECR, auxquelles nous ajoutons également les expressions figées, les termes techniques, les termes se référant à un contexte qui n'est pas partagé par l'apprenant et dont nous parlerons plus loin. Voilà donc que pour atteindre l'objectif – répondre de manière correcte aux questions – le normolecteur doit être bien motivé, sa motivation étant l'élément qui déclenche l'activation des compétences stratégiques favorisant de telle sorte l'interaction lecteur-texte. En ce sens, Giasson (2003) et Legendre (2005) considèrent la compréhension comme une opération dont les protagonistes sont le lecteur, le texte et le contexte qui s'entrecroisent tout en rendant la compréhension un processus complexe. Bien que de manière différente, mais par l'emploi de termes comparables, les publications scientifiques mettent en évidence les variables des facteurs mentionnés plus haut.

Ainsi, Vaklifard, dans son article de 2015, *Compréhension de Texte en Langue Étrangère : Élaboration d'un Modèle de Facteurs en Jeu*, retrace par ordre chronologique le parcours avancé par les chercheurs à ce sujet et propose un classement des facteurs propres aux lecteurs, aux textes et aux contextes. Il s'ensuit que dans le premier cas, – les facteurs spécifiques des lecteurs – , nous retrouvons les connaissances conceptuelles, linguistiques et les facteurs intrapersonnels; la densité, le lexique, les structures et la redondance caractérisent le texte, alors que le contexte peut être social, psychologique et physique.

Partageant l'analyse de Vaklifard, nous en reprenons certains points pour arriver à la question posée plus haut: comment la langue première influence-t-elle la lecture et, par conséquent, la compréhension d'un texte en L2? Selon Brantmeier *et al.* (2014, p. 34), il existe un "rapport étroit et positif entre la littératie en langue première et la littératie en L2", la *littératie* étant la capacité de lire et écrire en langue première. La connaissance, qu'elle porte sur les aspects lexicaux et syntaxiques de la langue ou sur le plan culturel lié à la matière examinée, représente le point de départ pour la bonne compréhension du texte: le normolecteur, conscient de ses compétences et capacités, pourra ainsi commencer et avancer dans son travail bien motivé, ce qui lui permettra d'atteindre son objectif. Son interprétation du texte sera différente par rapport à celle d'un autre lecteur et également de l'auteur, les trois n'étant pas censés partager le même arrière-plan culturel. Il est donc fondamental de bien préparer le terrain pour l'interaction avec le texte, car

les lecteurs peuvent comprendre et se rappeler plus que d'autres s'ils ont une bonne connaissance sur les subtilités culturelles du contenu d'un texte et partagent les mêmes schémas culturels que l'auteur. (Yousef *et al.* 2014, p. 711)

Quant aux enseignants, ils jouent évidemment un rôle clé dans cette situation: ce que Balboni (2012) définit comme une approche interactive du texte passe par l'intervention d'un guide dont la fonction principale est de clarifier les

points flous, tout en créant un contexte concret pour développer et augmenter la motivation de l'apprenant, en établissant les liens avec des connaissances préalables et en analysant le paratexte; ces actions, renforçant les compétences de l'étudiant, lui permettront de procéder en toute autonomie dans la lecture et la compréhension d'un texte en L2. De plus, lorsqu'il s'agit d'un article de presse – c'est notre cas – visant à présenter des informations liées au domaine économique, la connaissance de certaines structures typiques du discours journalistique et de certains termes techniques s'impose, ceux-ci pouvant représenter un obstacle dans la compréhension du texte. En effet, comme le souligne Cortelazzo (1994), la langue spécialisée est une variante de la langue naturelle. Bien qu'il s'agisse d'un texte à finalité didactique, il est important d'éviter toute manipulation, toute simplification ou l'emploi de synonymes, de garder l'authenticité<sup>4</sup> de l'article et de stimuler l'accomplissement d'une tâche de réalité: écrire un article de presse. D'ailleurs, la presse écrite, ayant pour cible un vaste public devrait être accessible, même en présence de structures précises, du point de vue linguistique, rhétorique et graphique qui n'empêchent pas la compréhension globale. Il faut quand même tenir compte que, se référant à la réalité culturelle et sociale française, ces textes représentent les "discours sociaux" dont Beacco parle en 1993, dans l'article "Civilisation et Discours sociaux en classe de langue".

Maria Dolores Picazo (1997) parle d'un *appareillage* créé pour persuader et convaincre le lecteur et reconnaît dans le texte journalistique la nécessité d'une harmonie entre forme et contenu, une tendance à la synthèse et une dimension plus expositive qu'explicative. Le lecteur devra ainsi se débrouiller dans ce panorama apparemment linéaire où la parataxe remplace l'hypotaxe, les phrases simples prédominent sur les structures complexes et la nominalisation s'ajoute à un emploi fréquent des formes impersonnelles. Cela étant, le problème principal est toujours représenté par le lexique, les expressions figées et les termes techniques évoqués plus haut, que l'on pourrait inclure parmi les aptitudes sémantiques mentionnées à l'intérieur du CECR. Toute stratégie de lecture passe par plusieurs *opérations de communication langagière*, telles que la capacité de reconnaître, d'identifier, de comprendre et d'interpréter le message. Il en est de même pour la production écrite.

## **2.2. Production en L2 et langue première**

Le fait de répondre de manière correcte aux questions posées en bas du texte demande au normolecteur la mise en pratique d'aptitudes cognitives, linguistiques et bien évidemment, motrices; ce qui lui permet d'organiser et écrire la réponse. Il met en œuvre ce qu'on appelle la *compétence pragmatique*, soit une compétence réunissant la capacité de gérer des actes linguistiques

<sup>4</sup> "Les documents authentiques sont des documents *bruts*, élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication". (Cuq J.-P., Gruca I. 2005, p. 431).

(compétence illocutoire) et de choisir les unités lexicales bien adaptés au contexte (compétence sociolinguistique). Ainsi, un étudiant de niveau B1

Peut produire des textes suivis non complexes sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire. [...] Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe ou de traiter des sujets de situations inhabituels. (Volume complémentaire du CECR de 2021, p. 70 et p. 139).

Et au niveau B2

Peut composer des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses. [...] L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication. (Volume complémentaire du CECR de 2021, p. 70 et p. 138).

Quoiqu'il existe des différences entre les deux niveaux, le normolecteur, devant créer un discours en L2, procède dans son travail à travers la planification du discours, la compensation lexicale ou des structures linguistiques, le contrôle et la correction de ce qu'il a écrit. C'est justement sur l'étape de compensation que notre recherche se focalisera plus loin, lorsque nous présenterons l'analyse de cas, sachant que, au niveau B1, l'étudiant

Peut définir les caractéristiques de quelque chose de concret dont le mot/le signe lui échappe.

Peut exprimer le sens d'un mot/un signe en en donnant un autre, signifiant quelque chose de semblable (par exemple, "un camion pour voyageurs" pour "un bus").

Peut utiliser un mot/un signe simple signifiant quelque chose de semblable au concept recherché et solliciter une "correction".

Peut franciser un mot/un signe de sa langue maternelle et demander s'il (si elle) a été compris(e). (Conseil de l'Europe 2021, p. 74)

Et au niveau B2,

Peut utiliser des périphrases et des paraphrases pour dissimuler des lacunes lexicales et structurales. (Conseil de l'Europe 2021, p. 74)

D'ailleurs, comme Dubois et Bahrambeiguy (2018) le dit, la langue écrite présente un vocabulaire et des structures plus complexes par rapport à la langue orale, bien qu'il s'agisse dans les deux cas d'un acte langagier réalisant une intention de communication. Il faudra évaluer l'efficacité pragmatique de la production écrite: le normolecteur se fait-il comprendre? Ses réponses au

questionnaire après-lecture sont-elles pertinentes? Manifeste-t-il la capacité d'employer un lexique correct?

### 3. Les cas d'étude

#### 3.1. Présentation du corpus et de la méthodologie

Notre corpus est formé de 106 travaux universitaires qui portent sur la compréhension d'un texte écrit en langue française développant un thème lié à l'économie: les entreprises, le commerce et le tourisme. Les destinataires sont nos étudiants en deuxième année de Licence en Économie devant travailler sur les articles de presse suivants:

- *La contrefaçon sur Internet, un fléau européen*<sup>5</sup>
- *Avec Kinder et Nutella, Ferrero renforce sa position de leader en France*<sup>6</sup>
- *Le tourisme humanitaire: la vraie fausse pitié*<sup>7</sup>

Il s'agit de textes qui, pour leur complexité et pour le type d'activité proposé se situeraient au niveau B1 du CECR. Cela revient à dire que l'on pourrait y trouver des termes techniques, ou bien des expressions typiques du français de l'économie, qui ont été normalement rencontrés par les étudiants tout au long du cours, mais également des néologismes, des mots du français familier et des expressions figées. En ce sens, il est utile de préciser que notre choix de ne pas manipuler les textes dépend du fait qu'ils s'adressent à des lecteurs ayant commencé leurs études en français au lycée et qui en poursuivent la connaissance à travers un cours universitaire, dont l'objectif est celui de donner tous les outils nécessaires pour bien s'insérer dans le monde du travail français ou francophone et, certes, pour prendre conscience de sa structure et de ses mécanismes.

Les textes faisant l'objet de nos analyses sont suivis de questions "oui-non", questions ouvertes ou à choix multiple. C'est justement la réponse donnée par l'étudiant à la question ouverte qui a retenu notre attention et que nous prenons en compte pour évaluer l'efficacité pragmatique du discours en L2, formulé par un normolecteur.

Dans le but de mieux orienter notre recherche ainsi que d'obtenir des résultats conformes à la réalité, nous avons également demandé à nos étudiants

<sup>5</sup> L'article est tiré de *Le Figaro*, publié le 3 octobre 2010 - <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/10/03/01016-20101003ARTFIG00249-la-contrefacon-sur-internet-un-fleau-europeen.php> (20.09.22).

<sup>6</sup> L'article est tiré de *Les Échos*, publié le 7 mars 2012. <https://www.lesechos.fr/2012/03/avec-kinder-et-nutella-ferrero-renforce-sa-position-de-leader-en-france-352789> (20.09.22).

<sup>7</sup> L'article est tiré de *Libération*, publié le 15 août 2016. [https://www.liberation.fr/planete/2016/08/15/tourisme-humanitaire-la-vraie-fausse-pitie\\_1472579/](https://www.liberation.fr/planete/2016/08/15/tourisme-humanitaire-la-vraie-fausse-pitie_1472579/) (20.09.22).

de remplir un questionnaire rapide, un fois le travail de compréhension terminé. Le questionnaire a été rédigé en italien pour éviter tout obstacle linguistique et se compose de cinq questions portant sur les difficultés de compréhension, la modalité de repérage d'informations à l'intérieur du texte et la production des réponses. Les résultats ont mis en évidence des problèmes dans la compréhension du lexique (60%), dus à une faible connaissance des termes présentés dans l'article (73,3%), 13,3% d'étudiants manifestant leur difficulté à repérer les mots dans le dictionnaire. Ainsi, parmi les obstacles, nous retrouvons:

- des verbes: *endiguer* ce déferlement / la contrefaçon *a* depuis quelques années *gangrené* tous les secteurs de l'économie (*Le Figaro*) / l'entreprise familiale d'Alba *caracole* (*Les Échos*);
- des locutions ou des expressions figées: *travailler de concert* / stopper cette fraude *tient* parfois *de la gageure* (*Le Figaro*) / les œufs Kinder Surprise *ont fait un bond* de 25 % (*Les Échos*);
- des expressions faisant partie d'un registre familier: *La Toile* (*Le Figaro*) / une hippie qui a "fait *grave* du baby-sitting" et "*kiffe* l'Afrique" (*Libération*);
- des néologismes: un service *Cyberdouane* (*Le Figaro*) / c'est le tourisme humanitaire, ou *volontourisme* (*Libération*);
- des termes techniques: son *chiffre d'affaires* a progressé (*Les Échos*)

Concernant la production écrite et les stratégies mises en place pour avancer dans le travail après lecture, 60% des étudiants affirment procéder par étapes: lecture globale de l'article, lecture et compréhension des questions, deuxième lecture des parties censées inclure la réponse correcte. Ainsi, dans le repérage, ils agissent selon le principe de "écrémer et balayer", dont nous parlions plus haut, et bien qu'ils soient plongés dans un discours en français L2, plus de la moitié des étudiants (66,7%) formulent d'abord la réponse en italien, puis ils traduisent leur phrase en français. S'agit-il d'une bonne stratégie? Les réponses données s'avèrent-elles être efficaces du point de vue pragmatique?

### **3.2. Analyses et résultats**

Selon Balboni (2012) la communication demande la mise en place de trois compétences: linguistique, pragmalinguistique et socio-culturelle. La compétence linguistique, point de départ pour toute communication correcte, s'accompagne d'une compétence pragmalinguistique, déterminant la production d'un échange efficace. Ces deux s'ajoutent à la compétence socio-culturelle ou interculturelle qui permet de construire un discours approprié. Il s'agit dans les trois cas de compétences mentales se transformant en action communicative dans le monde, à travers l'emploi d'un *savoir-faire*: la production de textes oraux ou écrits. C'est l'idée de *performance* qui résume

de manière claire l'échange individu-monde dont Balboni parle: les compétences mentales trouvent leur place dans le monde et, à l'envers, elles changent en fonction des *inputs* pragmatiques, sociaux et culturels envoyés par le monde; d'où l'émergence de problèmes interculturels et communicatifs, liés à la dimension verbale et non-verbale de la langue.

C'est justement sur le terme *performance* qu'il faut s'arrêter pour examiner à fond la notion d'*efficacité pragmatique*. Comme Girelli (2020) le dit, la communication efficace est pragmatique. Cependant, quand nous parlons, notre attention se focalise sur ce que nous disons et sur la manière dans laquelle nous accomplissons l'acte; autrement dit, ce qui nous intéresse le plus est l'efficacité communicative, orientée vers nous-même, plus que l'efficacité communicative, orientée vers l'interlocuteur, d'où la question posée à nos étudiants à l'intérieur du questionnaire sous-mentionné: comment avez-vous rendu la réponse efficace? 53,3% affirment que dans la formulation de leurs discours en français L2, ils ont pris en compte le destinataire et 46,7% n'ont focalisé leur attention que sur le contenu de la réponse. Il en est que, dans les deux cas, la production écrite en L2 met en évidence le processus du normolecteur et permet de relever les deux situations suivantes, classées en utilisant des étiquettes.

- *Verbatim*: la réponse (a, b, c, d, e) reprend presque complètement le texte ou les termes utilisés dans la question, l'apprenant n'apportant aucune modification significative. Il construit son discours en utilisant les structures qu'il identifie comme marquantes, manifestant ainsi une certaine fidélité au texte. Sa réponse ne s'avère pas toujours complète.
- *Authenticité*: l'apprenant produit une réponse personnelle (f, g, h, i, l, m, n, o), il reprend le contenu du texte, bien qu'il utilise son propre lexique ainsi que les structures linguistiques qu'il maîtrise. Des erreurs se produisent, mais la construction des réponses est plus complexe et exhaustive par rapport au cas du *verbatim*.

Or, ce dernier cas est, d'après notre point de vue, le plus satisfaisant puisque, au-delà des erreurs, le normolecteur active toutes les compétences dont il dispose pour créer un discours authentique en L2: il s'écarte du texte pour donner forme à son idée. Cependant, c'est le premier cas qui l'emporte et, quoiqu'il en soit, dans la formulation mentale des phrases, la langue première s'impose, engendrant des calques ou des structures peu idiomatiques en français.

Les lignes suivantes proposent l'étude des cas les plus pertinents pour nos analyses; nous y présentons le paragraphe de l'article et la question posée ainsi que les réponses produites par les normolecteurs, sans en modifier les erreurs et, par souci de lisibilité, en soulignant les phrases qui nous intéressent.

### 3.2.1. Cas n. 1: Verbatim

Texte de départ: “Dans l’Hexagone, la lutte contre ces transactions sur le Web s’est intensifiée. En février 2009, un service Cyberdouane a été créé au sein de la Direction nationale du renseignement et des enquêtes douanières. *Les quinze enquêteurs qui la composent traquent les sites en ligne illicites. En parallèle, les fonctionnaires de cette administration sont de plus en plus présents dans les centres de tri postaux et de fret express*”.

Question posée: “Comment les enquêteurs dépistent-ils ces fraudes?”

Réponses:

- (1) A travers la mise en place d’un cyber douane, les quinze enquêteurs qui la composent traquent les sites en ligne illicites. Ils sont de plus en plus présent dans les centres de tri postaux et de fret express.
- (2) Pour dépister ces fraudes a été créé un service de Cyberdouane qui contrôle la Toile et, en parallèle, les fonctionnaires contrôle le centre de tri postaux et de fret express.

Texte de départ: “Le groupe familial italien a continué d’augmenter ses parts de marché en France en 2011. En dépit de l’offensive de l’américain Kraft et malgré la crise. *Il se développe peu à peu en Amérique et en Asie, malgré des perspectives de croissance en Europe.*”

Question posée: “Quels sont *les continents où Ferrero se développe?*”

Réponses:

- (3) Les continents où Ferrero se développe sont l’Amérique et l’Asie, mais il y a aussi des prospectives de croissances en Europe.

Texte de départ: “Si au départ la contrefaçon était associée aux marques de luxe, elle a depuis quelques années gangrenée tous les secteurs de l’économie, *de celui de la pièce détachée de véhicules à celui de l’informatique*, en passant par les produits de consommation courante. Autre secteur où le faux s’est répandu: *les médicaments.*”

Question posée: “Selon le service des douanes, quels sont *les deux secteurs principaux mis en péril par le phénomène de la contrefaçon?* ”

Réponses:

- (4) Le deux secteurs mis en péril par la contrefaçon sont celui des médicaments et celui des pièces détachées de véhicules.

- (5) Selon ce service, le secteur de l'économie et l'industrie pharmaceutique sont les deux secteurs principaux mis en péril par ce phénomène.

### 3.2.2. Cas n. 2: Authenticité

Texte de départ: "Tous produits confondus, y compris son indétrônable pâte à tartiner, l'italien a réalisé un chiffre d'affaires total de 1,2 milliard d'euros en France en hausse de 7,5 % en 2010-2011. Depuis septembre, le groupe continue à gagner du terrain en France, avec des ventes en hausse de 4,4 % dans un marché en croissance de seulement 1,6 %."

Question posée: "Quelle est la situation des ventes de Ferrero en France?"

Réponse:

- (6) Ferrero consolide de plus en plus sa position sur les marchés français ; l'entreprise a enregistré une augmentation de 4,4% de ses ventes, bien supérieure à la moyenne qui n'est que de 1,6%. Comme l'explique l'article, entre 2010 et 2011, Ferrero a enregistré un chiffre d'affaires total en France de 1,2 milliard d'euros, soit une augmentation de 7,5 % par rapport aux années précédentes.

Question posée: "Comment les enquêteurs dépistent-ils ces fraudes?"

Réponses:

- (7) Tous les Etats doivent imposer de lourdes sanctions pour bloquer ce marché. Un service a été créé : Cyberdouane pour suivre les sites sur Internet qui sont illégaux.  
 (8) Pour vaincre ce phénomène a été activé un contrôle douanier rigide et précis des colis.

Question posée: "Selon le service des douanes, quels sont les deux secteurs principaux mis en péril par le phénomène de la contrefaçon?"

Réponses:

- (9) La douane a souligné en particulier les médicaments et les produits de luxe comme les deux secteurs plus vulnérables à la contrefaçon.  
 (10) Les deux secteurs économiques dans lesquels la contrefaçon devient très répandue et dangereuse sont ceux de l'automobile et de l'informatique. Aussi les médicaments sont en danger de contrefaçon.  
 (11) Les deux secteurs en péril sont celui du médicament (parce que on peut avoir dommages physiques graves à cause des doses sans prescription du médecin) et celui du pièces détachées de voitures (parce que leur qualité est très faible et il se peuvent casser de manière très facile, donc c'est un risque très élevé pour les automobilistes).  
 (12) Le service des douanes a dit que le secteur qui sont été le plus exposé à ce phénomène ont été le secteur qui concerne la production de véhicules mais aussi le secteur informatique. On peut dire que la contrefaçons est très présente aussi dans le secteur dédié à la production des médicaments mais aussi la mis en place par des organisations

criminelles d'une administration qui traque le sites en ligne illicites pour un échange des informations.

Texte de départ: “‘Nous continuons d’augmenter nos productions et de recruter des salariés dans l’usine de Villers-Ecalles en Normandie’, se félicite Frédéric Thil, le directeur général de Ferrero France. Il prévoit 80 embauches sur l’année dans ce site, le plus grand des 18 de l’entreprise dans le monde”.

Question posée: “Quelles sont les prévisions faites par son directeur général?”

Réponse:

- (13) Frédéric Thil, qui est le directeur général de Ferrero France, prévoit d’augmenter le nombre de salariés dans l’usine Ferrero de Villers-Ecalles en Normandie. En effet 80 embauches sont prévues par le directeur sur l’année dans ce site, qui est le plus grand établissement de l’entreprise Ferrero dans le monde.

La première typologie de réponse collectée (*Verbatim*) met en évidence une certaine difficulté de la part des normolecteurs à s’éloigner du texte français. Bien que leur message arrive au destinataire, accomplissant l’acte communicatif demandé, le discours en L2 se construit souvent à travers un calque des structures italiennes<sup>8</sup> que l’on retrouve également dans le deuxième cas (*Authenticité*). Cela empêche une compréhension agile des réponses et nous permet d’affirmer que la langue première influence la lecture aussi bien que la production langagière. De plus, reprenant ce que nous avons écrit plus haut, c’est l’efficience communicative plus que l’efficacité pragmatique qui intéresse les normolecteurs: ils se focalisent sur le contenu, tout en négligeant la forme. Les procédés de compensation lexicale mentionnés dans le CECR laissent la place à un emploi très limité de synonymes, au profit d’une reprise des termes et des phrases présentés dans le texte ou dans la question de départ, surtout dans les cas *verbatim*. Il n’en est pas de même pour *authenticité*: bien que les interférences – telles que Debyser (1971)<sup>9</sup> les entend – et les difficultés au niveau de la syntaxe et de la morphosyntaxe n’y manquent pas, le discours en français L2 semblerait être plus exhaustif, satisfaisant davantage le critère d’efficacité pragmatique. Le destinataire peut y trouver plus de détails, plus d’informations, ce qui souligne la volonté du normolecteur d’orienter sa production à l’extérieur, vers l’interlocuteur.

<sup>8</sup> Parmi les calques de l’italien les plus fréquents, nous collectons les suivants: *a été créé un service de Cybeurdouane, a été activé un contrôle douanier rigide, Aussi les médicaments sont en danger de contrefaçon, on peut avoir dommages physiques graves, il se peuvent casser de manière très facile, le secteur qui sont été le plus exposé.*

<sup>9</sup> L’interférence est un type particulier de faute que commet l’élève qui apprend une langue étrangère, sous l’effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. On parle à ce propos de “déviation”, de “glissements”, de “transferts”, de “parasites”, etc. (Debyser 1971, p. 35).

Or, afin de renforcer l'efficacité pragmatique, peut-être faudrait-il solliciter l'apprenant à mieux explorer le texte, à l'interpréter, tout en surmontant les obstacles dus à la spécificité du contenu, ainsi qu'à formuler son discours directement en français. De plus, il ne devrait pas se passer du destinataire de son texte, car toute production – écrite ou orale – s'organise autour d'un auditoire. Reprenant les études sur l'argumentation rhétorique menées par Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958), nous nous considérons comme des interlocuteurs à convaincre, par le biais de phrases claires et efficaces. Le choix, le plus répandu parmi nos étudiants, est celui de copier-coller des petits paragraphes; ce qui ne satisfait pas les attentes de l'enseignant-interlocuteur. Les lignes présentées ne répondant pas au critère de reformulation, qui est à la base de toute production écrite, le texte n'obtient pas l'adhésion de l'interlocuteur. En effet, comme Lahcen El Ghazi (2016, p. iii) le dit, les textes argumentativement efficaces sont

les textes dont les marques linguistiques, énonciatives et rhétoriques permettent d'obtenir l'assentiment de l'auditeur.

L'auditeur doit recevoir et comprendre le message car c'est pour lui que le message lui-même a été créé et, dans une perspective didactique, pour atteindre des objectifs tels que la capacité à présenter des faits et des idées, à maîtriser le vocabulaire et la structure des phrases, à construire un discours cohérent et cohésif.

## 4. Conclusion

Les premières observations faites sur la compréhension en langue étrangère nous ont obligé d'étendre le champ d'application de la recherche à la production langagière car, comme Cuq et Gruca (2005) l'affirment, il existe une corrélation étroite entre les deux compétences, et l'apprentissage de l'une favorise le développement de l'autre.

Ainsi, nous avons analysé un corpus d'examens, collectés au fil du temps, qui confirment l'influence remarquable de la langue première dans l'élaboration d'un discours en L2. Ce qui explique, du moins à l'écrit, un ancrage important au texte dans la production écrite au niveau B1 du CECR: l'apprenant, n'ayant encore atteint un bon degré d'autonomie dans la production langagière, a du mal à se détacher du texte proposé par l'enseignant. D'ailleurs, sa difficulté dépend souvent du fait qu'il ne comprend pas et, par conséquent, qu'il ne maîtrise pas bien le vocabulaire, les expressions figées, les structures de la L2 des articles de presse soumis. Certes, cela remet en question la notion d'*efficacité pragmatique*. Ne s'agirait-il plutôt d'*efficience pragmatique*? Dans la plupart des cas, les discours produits par nos lecteurs donnent l'impression d'oublier le destinataire pour s'orienter vers le lecteur lui-

même, révélant ainsi une faible efficacité, d'où l'absence de synonymes, l'adaptation en français d'un discours précédemment formulé en italien, une très forte adhérence au texte de départ et le manque des stratégies de compensation dont nous parlions plus haut. Il faudrait donc une approche plus marquée et diversifiée avec la langue étrangère, qui pourrait avoir lieu suite à une prise de conscience majeure par l'étudiant des objectifs à atteindre: la compréhension d'un texte écrit peut être considérée comme accomplie lorsque le normolecteur s'empare du texte et est capable d'en présenter le contenu à son interlocuteur, modifiant les structures linguistiques du texte de départ. Pour ce faire, à un niveau B1 de langue, il doit agir d'abord sur sa langue première – l'italien, dans notre cas – car toute recherche de synonymes, toute reformulation en L2 passe par les compétences préalablement acquises en L1. À cela s'ajoute la capacité de gérer les outils disponibles: le temps, la relecture du discours formulé, sa correction, ainsi que l'emploi du dictionnaire aideraient l'étudiant à atteindre l'efficacité pragmatique. De plus, le renforcement, voire l'amélioration de ses compétences culturelles feraient tomber les barrières linguistiques qui lui rendent le texte étranger et augmenteraient forcément sa motivation, favorisant par conséquent l'activation de la compétence stratégique dont nous parlions plus haut et l'interaction totale entre le lecteur et le texte.

**Bionote:** Elisa Lupetti is Adjunct Professor of French Language. She teaches at the Departments of Economics & Management and Political Science of Pisa University. She holds her Ph. D. in French Linguistics/Sciences du Langage at the University of Brescia and the University Lumière Lyon 2. Specialized in French Linguistics, with a thesis in Discourse Analysis (DA) on family conflict, she has recently expanded her research interests towards the teaching of French as a foreign language (FLE / FFL) and the specialized languages.

**Author's address:** [elisa.lupetti@gmail.com](mailto:elisa.lupetti@gmail.com)

## Bibliographie

- Akmoun H. 2016, *Le transfert L1/L2: entre représentations et pratiques de classe*, in “Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité” 35, [1]. <https://doi.org/10.4000/apliut.5352> (20.09.22)
- Balboni P.E. 2012, *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, 3a éd., UTET Università, Torino.
- Beacco J.-C. 1993, *Civilisation et Discours sociaux en classe de langue*, in “Le Français dans le Monde” 257, pp. 46-50.
- Brantmeier C. 2003, *Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading*, in “Reading in a Foreign Language”, 15 [1], pp. 1-27.
- Brantmeier C., Hammadou Sullivan J. et Strube M. 2014, *Toward independent L2 readers: Effects of text adjuncts subject knowledge, L1 reading, and L2 proficiency*, in “Reading in a Foreign Language” 26 [2], pp. 34 -53.
- Conseil de l'Europe 2021, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*, Strasbourg. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> (20.09.22)
- Cortelazzo M. 1994, *Lingue speciali: la dimensione verticale*, 2<sup>e</sup> éd., Unipress, Padova.
- Cuq J.-P. et Gruca I. 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Collection FLE, Grenoble.
- Daloiso M. 2020, *Disturbi specifici dell'apprendimento e produzione scritta in lingua straniera: riflessioni nella prospettiva della linguistica educativa*, in “Italiano LinguaDue” 1, pp. 261-270.
- Debyser F. 1971, *Comparaison et interférences lexicales (français-italien)*, in “Le Français dans le monde” [81], pp. 51-57.
- Dubois J. in Bahrambeiguy M. 2018, *La compréhension écrite : Une compétence par la perception du texte, l'interprétation du texte et les stratégies de lecture*, in “Plume” 14, pp. 7-21.
- El Ghazi L. 2016, *Séquence didactique visant l'efficacité argumentative des textes d'opinion*, Thèse de Doctorat en Didactique, Université Laval, Québec, Canada.
- Giasson J. 2003, *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2e édition, Gaëtan Morin, Boucherville.
- Girelli M. 2020, *Comunicazione efficace avanzata: dettagli di stile*. <https://purpletude.com/comunicare/comunicazione-efficace-avanzata-dettagli-di-stile/> (20.09.22)
- Legendre R. 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, Montréal.
- Mariani L. 2015, *Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale*, in “Italiano LinguaDue” 1, pp. 111-130.
- Perelman C. et Olbrechts-Tyteca, L. 1958, *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Picazo M. D. 1997, *Le texte journalistique en cours de Langue : aspects thématiques, morphosyntaxiques et argumentatifs*, in “Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses” 12, pp.185-200.
- Rosenshine B., Meister C. et Chapman S. 1996, *Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies*, in “Review of Educational Research” 66 [2], pp. 181–221.
- Uvet É. et Bréelle D. 2004, *Pistage informatisé des stratégies de lecture: une étude de cas en contexte pédagogique*, in “Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)” 7 [1], pp. 85-106.

- Vakilifard A. 2015, *Compréhension de texte en langue étrangère: élaboration d'un modèle de facteurs en jeu*, in "Recherches en Langue et Littérature Françaises Revue de la Faculté des Lettres" 9 [16], pp. 180-207.
- Yousef H., Karimi L. et Janfeshan K. 2014, *The Relationship between Cultural Background and Reading Comprehension*, in "Theory and Practice in Language Studies" 4 [4], pp. 707-714.