

LE FRANÇAIS INSTRUMENTAL A L'AUBE DU XXI SIECLE

Cristina Casadei Pietraróia (FFLCH-USP)

Parler du français instrumental (FI) à l'aube du XXI siècle, c'est parler des changements, évolutions et adaptations qui ont marqué cette méthodologie, et pour le faire, il nous faut, d'abord, revoir le contexte premier du français instrumental, dans les années 70, époque où une importante pression politique et économique, visant favoriser la coopération scientifique et technique de différents pays avec la France, laisse apparaître une «*demande professionnelle de plus en plus soumise à l'internationalisation des échanges et des savoirs*» (Holtzer, 2004 :10). Le public adulte et professionnel qui formulait cette demande avait un besoin urgent de nouveaux matériels pour atteindre ses objectifs, ce qui n'était pas faisable avec la méthodologie audio-visuelle de l'époque :

« L'enseignement du français dit « français instrumental » se situe dans le domaine général de l'enseignement du français comme langue d'information. C'est l'enseignement du français, langue étrangère, à des étudiants qui sans se spécialiser en français doivent avoir accès, en général dans leur pays, à des documents écrits de caractère informationnel » (Aupecle et Alvarez, 1977, s/p)

Ainsi, en s'opposant au français général et en ayant pour orientation la notion de «*besoin d'apprentissage*», le Français Instrumental, selon Aupecle et Alvarez (1977, s/p), fait les choix méthodologiques suivants :

- *Réception plutôt que production*
- *L'écrit plutôt que l'oral*
- *Information plutôt que plaisir esthétique*
- *Orientation scientifique plutôt que langue de spécialité*
- *Orientation scientifique dans un sens très large*
- *Compréhension du contenu plutôt que traduction*
- *Niveau post-élémentaire*

Le support écrit étant la base du travail, l'objectif était de promouvoir la lecture-compréhension de textes de spécialité dans une perspective communicative. Les travaux de Smith (1971) et Goodman (1967) sur la lecture, et les progrès de la linguistique textuelle ont été à la base de cette méthodologie, ainsi que des ouvrages fondamentaux comme *Lire : du texte au sens*, de Gérard Vigner (1979), *Situations d'Écrit*, de Sophie

Moirand (1979), et *Lecture fonctionnelle des textes de spécialité*, de Denis Lhemman et alii (1980).

Pour ces auteurs, la lecture en langue étrangère demandait une prise en compte de plusieurs éléments : le projet de lecture, les intentions de communication du lecteur, ses connaissances (linguistiques, rhétoriques et encyclopédiques), les paramètres de la situation d'énonciation et tous les indices présents dans et en-dehors d'un texte (titres, sous-titres, images, effets typographiques, déictiques, éléments thématique-référentiels).

Lire était bien faire quelque chose, et l'approche globale, fondée sur les stratégies descendantes ou analytiques de lecture, était la base du travail. Le lecteur devait apprendre à poser des questions au texte, à faire des hypothèses sur son contenu, à repérer tous les éléments textuels significatifs et pertinents capables de l'aider dans cette quête qui considérait énormément ses propres connaissances du monde, du sujet traité par le texte et de la lecture elle-même.

Ayant pour public des lecteurs formés surtout dans une méthodologie marquée par l'approche ascendante et synthétique de lecture, l'instrumental a réussi à imposer de nouveaux comportements de lecture, beaucoup plus productifs et adaptés au contexte d'apprentissage, car en s'appuyant sur le fait que les apprenants étaient tous des lecteurs dans leur langue maternelle, il mettait en valeur les transferts de compétences et de stratégies.

En Amérique Latine, la proximité des langues en contact (français – espagnol ou français – portugais) a favorisé davantage cette méthodologie qui, jouant sur les transparences et similitudes des langues, faisait avancer très vite l'apprenant dans l'apprentissage du français écrit. Ainsi, les cours d'instrumental ont pu être offerts à de vrais débutants, dès le départ, au contraire de ce que suggéraient les auteurs des ouvrages de référence :

«Cet enseignement suppose, en général, que le niveau élémentaire est déjà connu, soit par un cours de français traditionnel, soit par un cours Voix et images de France ou autre.» (Aupecle et Alvarez, 1977, s/p)

« Pour répondre aux demandes des apprenants, nous avons décidé d'introduire le plus tôt possible dans les cours de français langue étrangère une technique d'approche globale des textes écrits. Dès que les étudiants connaissent la transcription de l'oral (et même si leur déchiffrement est encore approximatif au

plan phonétique), on leur propose d'appréhender des textes de presse authentiques. Mais il ne s'agit pas d'un décodage-déchiffrage : on essaie de développer leurs capacités de compréhension globale du sens d'un texte (alors qu'il sont encore incapables d'en comprendre chaque mot et chaque détail.) » (Moirand, 1979:23).

Ce “détournement” des bases de la méthodologie ne peut pas être vu, en fait, comme un problème, car la transparence des langues était un vrai raccourci pour l'apprentissage de l'écrit, et l'introduction de textes moins scientifiques ou académiques, comme les publicités et quelques textes de presse, assuraient une progression qui allait de la connaissance première du système de la langue jusqu'à la compréhension globale de textes plus longs. Pour y arriver, la lecture linéaire - mot à mot - était interdite, ainsi que la traduction et le recours à l'oral.

En ayant donc pour objectif principal la compréhension écrite, le Français Instrumental a constitué, au moins au Brésil et en Amérique Latine, une méthode à part entière, offerte à de vrais débutants qui, jusqu'aujourd'hui, en général dans deux modules de 60 heures de cours, apprennent à lire en français. Le grand espace de l'instrumental reste encore les universités, où la demande spécifique de lecture de textes en français se fait toujours présente à cause des examens de langue (« proficiência ») qui donnent accès aux master et doctorats. Mais, presque trente ans plus tard, quels ont été l'évolution et les changements de cette méthodologie? En fait, peu de choses a changé dans les bases du Français Instrumental, mais, à notre avis, il s'agit d'un maintien qui satisfait de moins en moins les apprenants, surtout parce que ce sont eux, les apprenants, qui ont le plus changé.

Aujourd'hui l'apprenant qui cherche un cours d'instrumental est fondamentalement un autre lecteur. Il demande toujours un apprentissage à très court terme de la lecture en français, mais il n'a plus besoin d'être convaincu que la lecture se fait dans tous les sens, de façon non linéaire, en ayant recours à plusieurs types de stratégies et d'indices. Les étudiants qui arrivent aujourd'hui à un cours d'instrumental sont en contact, depuis longtemps, avec un monde de plus en plus virtuel et rapide. Les ordinateurs, la télématique, la télévision et même la presse exigent de son utilisateur, son spectateur ou son lecteur une attention assez diffuse. On voit et on écoute plusieurs choses à la fois, et on doit les comprendre, au moins superficiellement... Ce sont des lecteurs habitués aux nouvelles technologies et aussi à la présence, en langue maternelle, de différents types de textes (n'oublions pas que les notions d'approche globale, de lecture non linéaire et

de stratégie descendante sont arrivées à l'école primaire et secondaire). Comme bien le montre Gérard Vigner, même les manuels scolaires sont aujourd'hui différents :

« Les conceptions en matière de mise en page des publications destinées à la jeunesse ont considérablement évolué ces dernières années, qu'il s'agisse de magazines ou de manuels scolaires, comme si la mise en forme de l'information et du savoir à destination de l'enfant/élève obéissait à une logique unique : prédominance de dispositifs éclatés (encadrés multiples) se surimposant sur un texte en colonnes, hétérogènes dans leur nature (images, schémas, textes, statistiques, etc.) avec des sources d'information et des modes d'énonciation très variés, autorisant de la sorte des entrées et des parcours de lecture multiples. (...) Ces modes de représentations du savoir renvoient à des conceptions différentes en matière d'accès au sens et impliquent un comportement de lecture fondé sur des activités cognitives différemment sollicitées. » (Vigner, 1997 :47)

Le contact avec les nouvelles technologies et la lecture à l'écran ont aussi provoqué un changement dans la façon même d'aborder les textes. Comme le dit très bien José Saramago :

« Désormais la clé de la culture ne réside pas dans l'expérience et le savoir, mais dans l'aptitude à chercher l'information à travers les multiples canaux et gisements qu'offre Internet. » (1998:26)

Patrick Brunet affirme, à son tour, que *« l'usage d'Internet favorise le développement d'un mode de pensée par association, superposition, fragmentation qui participe d'une culture nouvelle : celle de la rupture »* (Brunet, 2002 : 69) .

De même que le lecteur, les études sur la lecture ont, elles aussi, connu des changements: aujourd'hui il ne s'agit plus d'opposer les deux stratégies ou approches de lecture - les ascendantes (celles qui partent du texte pour arriver au sens, en passant par l'assemblage des lettres, des syllabes, des mots et des phrases pour arriver finalement à un sens général du texte) ou descendantes (qui partent, au contraire, d'un sens général que l'on peut avoir sur un texte, pour arriver à sa structure, ses mots et ses éléments de base) - , et c'est la notion d'intégration et de flexibilité entre ces deux types de stratégies qui est préconisée, d'où les dénominations contemporaines d' *approche interactive* (Cicurel, 1991) et d'*approche mixte* (Giasson, 2003).

Aujourd'hui nous savons bien que le bon lecteur maîtrise et fait interagir les deux types de stratégies, surtout parce que leur absence ou leur excès peuvent court-circuiter la compréhension. On ne parle plus de phases ou de succession, mais plutôt de processus et de simultanéité, comme l'affirme Fayol :

«(...) tout se modifie sans doute simultanément et en interaction: les signifiants (lexique...); les signifiés (base de connaissances); les procédures; les capacités de contrôle, etc.» (Fayol, 1992 :93)

En langue étrangère, spécifiquement, cette interaction prend de l'ampleur, car le lecteur, en plus de tous les paramètres déjà énumérés, a recours à sa langue maternelle et à un comportement lectural déjà acquis. D'après Hosenfeld (1994), le **lecteur habile modèle** d'une langue étrangère doit être capable d'employer différentes stratégies lors de la lecture, comme par exemple retenir constamment des signifiés, lire par blocs de texte, utiliser des sources d'informations variées, identifier des mots transparents, percevoir les différences entre les deux langues, savoir anticiper à partir du titre et des éléments iconographiques, faire des inférences sur le sens des mots et évaluer ses propres inférences, avoir un concept positif de soi-même et savoir recourir au dictionnaire. Cependant, ce que l'on observe dans la pratique, c'est une grande difficulté de tout gérer à la fois, car, comme l'affirme Gaonac'h,

(...) un certain nombre de compétences spécifiques de la lecture, bien installées en LM [langue maternelle] et qui semblent a priori universelles (tout au moins dans le cadre culturel de la plupart des langues occidentales) ne sont pas nécessairement utilisées lorsqu'il s'agit de lire en LE [langue étrangère]. Tout se passe comme si les insuffisances linguistiques avaient pour effet de "court-circuiter" la mise en œuvre des processus de haut niveau.» (1990 :44)

En réalité, ce que l'on voit chez les lecteurs d'une langue étrangère — et aussi chez les faibles lecteurs en langue maternelle — c'est une grande rigidité de lecture, conséquence de la difficulté de traitement des éléments formels, de l'incapacité à analyser ces éléments en fonction du texte et de la non-utilisation des processus métacognitifs de contrôle.

La plupart des chercheurs dans le domaine de la lecture en langue étrangère sont d'accord sur le «court-circuitage» des stratégies et qui a lieu surtout chez les lecteurs débutants. Cependant, nous observons des positions différentes en ce qui concerne le

«traitement» du problème : quelques-uns insistent sur le besoin d'un travail plus approfondi autour des stratégies descendantes, de haut niveau, tandis que d'autres voient dans l'automatisation des processus de bas niveau la meilleure manière d'amener le lecteur à utiliser sciemment d'autres mécanismes qui sont à sa portée, tels que les processus d'intégration et de contrôle, essentiels pour une bonne compréhension du texte.

En nous plaçant dans ce dernier groupe, nous avons pu effectivement constater une amélioration dans la performance de lecture des étudiants de FI qui ont été poussés à s'intéresser davantage aux spécificités du code écrit et aux particularités de la langue cible, ce qui nous montre, finalement, que la classe d'instrumental peut et doit accueillir des activités qui sortent du champ de l'écrit pour travailler le langage, avec ses interactions et ses représentations. Il est évident qu'en fonction des courtes durées d'un cours d'instrumental cet accueil de nouvelles activités doit trouver un équilibre pour ne perdre de vue l'objectif final qui est celui de la compréhension écrite.

Ainsi, au niveau des connaissances linguistiques, l'apprentissage du code (écrit et oral) devrait-il avoir plus d'espace d'un cours d'instrumental, aussi bien dans le travail des aspects oraux de la langue (selon Perfetti, «(...) *les progrès en lecture favorisent le développement d'une conscience phonémique réflexive, qui augmente à son tour la capacité à la lecture*» - 1989 :77), que dans la systématisation des aspects grammaticaux avec une attention plus grande aux exercices grammaticaux écrits. Nous aimerions même avancer que les étudiants bénéficient énormément, aujourd'hui, d'un travail continu fait à partir d'une grammaire choisie par le professeur. A l'Université de São Paulo, par exemple, les cours de français instrumental offrent aux étudiants un dossier de grammaire et exercices préparés par l'équipe d'enseignants. Les étudiants sont ainsi invités à revoir, chez eux, des thèmes grammaticaux travaillés en classe par le moyen d'exercices écrits et de systématisations.

Le but est évident : celui d'attirer l'attention de l'étudiant vers le code linguistique et sa matérialité, sans pour autant oublier tout le travail préconisé par l'approche globale, qui continue extrêmement important. Nous croyons, cependant, qu'il manque à notre actuel public de FI un travail plus détaillé sur la langue, ses éléments, sa sonorité, ses jeux de langage, des éléments qui peuvent être, enfin, très séducteurs et motivants pour l'apprentissage. Ainsi, la lecture à haute voix devrait-elle trouver une place dans un cours d'instrumental, car, comme l'affirme Jean (1999), ce type de lecture permet de

rendre intelligible le texte en marquant ses articulations, ses divisions et les rapports sémantiques de ces divisions entre elles, ainsi que les moments de suspension et les pauses. En outre, elle fait percevoir et sentir les structures sémantiques, argumentatives, et syntaxiques d'un texte, ses non-dits, en offrant d'autres cheminements possibles de sens.

En termes de séduction et motivation, notre actuel public est aussi très attaché à la notion de « défi ». Nés dans une époque du *prêt à tout* (*prêt-à-porter*, *prêt à manger*, *prêt à voir*, etc), il faut leur proposer davantage de situations de découverte, d'inouï, de surprise. La méthodologie instrumentale a toujours mis l'accent sur l'importance d'offrir à ses étudiants des textes de leur domaine d'études ou de travail. Il est évident que, pour commencer le cours et les convaincre de leurs capacités de lecture, ce choix est fondamental, mais, à force d'y insister, on peut mener le lecteur à lire plutôt ce qu'il sait que ce qu'il peut savoir. A ce sujet, Malheiros-Poulet a constaté dans une importante recherche sur la lecture des langues voisines (Projet Galatea – Grenoble), que *« plus le schéma de contenu [les connaissances du monde activés par le texte] est connu, moins le lecteur va vers le texte et, à l'inverse, plus le schéma de contenu est méconnu, plus le lecteur recherche des pistes vers la microstructure linguistique. »* (1996)

Il devient donc indispensable, lors d'un cours de lecture, d'apprendre aux lecteurs à utiliser correctement leurs connaissances encyclopédiques, mais aussi à les revoir, à en chercher d'autres dans et grâce à un texte qui porte sur un sujet peu connu ou inouï. Il faut apprendre au lecteur à activer et à désactiver ses modèles mentaux en fonction de la situation de lecture. Les ruptures d'attentes proposées ici ont pour but aussi d'obliger le lecteur à se fonder davantage sur des éléments formels et à utiliser des stratégies de contrôle, pour construire des sens qui n'étaient pas prévus au départ.

Un travail énonciatif, celui de comprendre et faire comprendre aux élèves l'importance de tous les éléments textuels qui rendent compte de l'énonciation (les indices de temps et d'espace, les déictiques, les connecteurs, le réseau anaphorique) est aussi un moment important de la classe de FI aujourd'hui. Pour y arriver, on peut leur proposer la lecture d'articles portant sur le même thème, mais publiés dans des journaux différents ; on peut leur présenter également des textes qui se prêtent aux malentendus ou aux jeux, justement pour les forcer à utiliser tous les éléments disponibles lors de la construction du sens.

Des activités «parallèles», et qui servent à la fois à l'évaluation, sont les bienvenues pour la formation d'un lecteur plus attentif au texte lui-même. Un très bon exercice est celui de demander aux apprenants de formuler des questions à un texte proposé. En le faisant, on les fait travailler sur un genre de stratégie très importante en lecture : les stratégies métacognitives. Selon Pressley (2002, apud Giasson 2003) « *la métacognition se définit comme la capacité de réfléchir sur son propre processus de pensée. En lecture, la métacognition se traduit par des comportements comme être conscient de ce que l'on fait lorsqu'on lit, savoir quoi faire lorsqu'on est face à des difficultés, savoir quelles stratégies choisir pour atteindre ses objectifs* ».

Giasson (2003) souligne trois comportements métacognitifs fondamentaux : la détection de la perte de compréhension, la détermination et l'évaluation de l'importance du problème et le choix d'une stratégie susceptible de le régler. Ceci renforce l'orientation d'un travail avec des textes et des thèmes moins attendus par le lecteur, ce qui est déjà une tendance dans la lecture en langue maternelle, comme nous pouvons le voir dans les commentaires de Dabène et Quet :

« Privilégier des situations de lecture (et des textes) qui posent d'eux-mêmes un ou des problèmes d'interprétation. Par problème d'interprétation, nous n'entendons pas parler de la polysémie ou de « l'énigmaticité » (Francis Jacques) ordinairement accordée à tout texte littéraire, mais de tout texte qui par son organisation, son écriture, sa présentation, peut devenir le centre d'une discussion ou même d'une polémique. François Marcoin parle de « récits problématiques » ou encore de « textes trompeurs », là où Pierre Sève préfère évoquer la notion de « problème de lecture ». (...) Dans de textes de ce genre, la méta compréhension est une quelque sorte exigée par le texte qui nécessite l'attention de son lecteur. » (Dabène, Quet, 1999 p. 130)

Pour conclure, il serait pertinent de se demander pourquoi ne pas introduire, dans un cours d'instrumental, des textes littéraires, sans les sacraliser ou les banaliser, comme le signalent Albert et Souchon (2000), mais en offrant au lecteur d'autres possibilités de travail pour la construction du sens mais aussi pour le plaisir esthétique. (Albert, Souchon, 2000).

Voilà, donc, quelques pistes pour un renouveau de l'enseignement instrumental, demandé non seulement par les praticiens de cette méthodologie, mais aussi par les apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

ALBERT, M.C., SOUCHON, M. - **Les textes littéraires en classe de langue**. Paris, Hachette, série autoformation, 2000

AUPECLE, M., ALVAREZ, G. – **Français instrumental et français fonctionnel**, AUPELF, juillet 1977. Document dactylographé.

FAYOL, M. - «La compréhension lors de la lecture: un bilan provisoire et quelques questions», in LECOCQ, P. (Ed.) - **La lecture: processus, apprentissage, troubles**, Lille, PUL, 1992, p. 93.

FAYOL, M.— «Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle», in FAYOL, GOMBERT et alii - **Psychologie Cognitive de la lecture**, Paris, PUF, 1992.

GAONAC'H, D. - «Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère», in GAONAC'H, D. (Org.) - **Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive**, Paris, Hachette, 1990, p. 44.

GAONAC'H, D., SOUCHON, M. (coord.) – **Aile**, n° 13, Paris, Association Encrages, 2000.

GIASSON, J. – **La lecture. De la théorie à la pratique**, Québec, Gaëtan Morin Editeur, 2^{ème} ed., 2003.

GOODMAN, K.S. (1967) Reading: a psycholinguistic guessing game, **Journal of the Reading Specialist**, pp. 126-135.

HOLTZER, G. – «Du français fonctionnel au FOS/Histoire des notions et des pratiques », **Le Français dans le monde, Recherches et applications**, n° spécial Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Paris, FIPF, Clé International, janvier 2004.

HOSENFELD, C. - «Case Studies of Ninth Grade Readers», in ANDERSEN Ch. & URQUHART, A. (ed.) - **Reading in a Foreign Language**, Londres, 1994.

JEAN, G. – **La lecture à haute voix**, Les Editions de l'atelier, Paris, 1999.

LEHMANN, D. , MOIRAND, S., MARIET, F., CATALAN, R.- **Lire en français les sciences économiques et sociales**, Paris, Didier, 1979.

MALHEIROS-POULET, M.E. - «La lecture comme reformulation à différents niveaux du message textuel», in **Etudes de Linguistique Appliquée**, n° 104: Comprendre les langues voisines, Paris, Didier, 1996.

MAROIN F. – « Approcher, nommer le littéraire à l'école primaire », **Repères**, n° 13, 1996.

MOIRAND, S. - **Situations d'Ecrit**, Paris, Clé International, 1979.

PERFETTI, C. - «Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture», in RIEBEN, L, PERFETTI, C. (Dir.) - **L'apprenti lecteur**, Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé, 1989.

SEVE, P.- « Lire et éprouver le littéraire: la compréhension comme événement », **Repères**, n° 13, 1996.

SARAMAGO, J. (1998) - «A quoi sert la communication?», **Le Monde Diplomatique**, décembre 1998.

SMITH, F. (1986) — **Devenir Lecteur**, Paris, Armand Colin/Bourrelier. (titre original : Understanding Reading, 1971)

VIGNER, G. - **Lire: du texte au sens**, Paris, Clé International, 1979.

VIGNER, G. (1997) «La représentation du savoir: mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires», in MARQUILLÓ LARRUY (coord.) – **Écritures et textes aujourd’hui**, Cahiers du Français Contemporain n° 4, Fontenay Saint-Cloud, Crédif, ENS.