

Dorota Pudo
Université Jagellonne
de Cracovie

LECTURE AUTONOME EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE POUR ADULTES

1. INTRODUCTION

L'autonomie de l'apprenant est une notion qui a fait une carrière considérable en didactique des langues étrangères, même si elle n'est pas encore considérée comme un concept fondamental des didactiques.¹ Si elle a fait l'objet de très nombreuses études visant à mieux établir sa place dans l'enseignement des langues étrangères en général, il reste toujours des compétences spécifiques qui peuvent se prêter plus ou moins à l'introduction du principe de l'autonomisation, et dont le rôle reste à discuter. Nous aimerions nous interroger ici sur la notion de la lecture autonome en langue étrangère, surtout dans le contexte de l'enseignement des adultes, pour qui elle devrait être presque une évidence, étant donné qu'ils ont déjà été formés à la lecture en langue maternelle pendant le long cursus scolaire obligatoire.

Nous aimerions commencer par une courte explication des notions de la lecture en langue étrangère et de l'autonomie de l'apprenant. Ensuite, nous examinerons les entraves scolaires et institutionnelles typiques qui rendent l'autonomisation de la lecture particulièrement difficile. Nous nous interrogerons sur les enjeux de cette autonomisation, d'abord dans le contexte scolaire, pour ensuite faire mieux ressortir sa spécificité dans l'enseignement des adultes. Finalement, nous commenterons quelques solutions plus ou moins réussies qui ont été introduites et nous terminerons en proposant d'autres solutions pour une lecture autonomisante.

2. LECTURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

La lecture en langue étrangère est un concept polyvalent, auquel on peut donner, dans le contexte didactique, au moins deux significations. Il s'agit, dans un premier temps, d'une compétence linguistique, l'une des quatre distinguées habituellement par les didacticiens des langues étrangères : la compréhension écrite. Savoir lire, dans ce contexte, c'est donc être à même de déchiffrer le contenu linguistique du texte, afin de reconnaître – ou de (re)construire – son sens. Cette capacité de lecture est en quelque

¹ L'autonomie ne figure ni comme notion principale, ni complémentaire dans le récent *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter 2010).

sorte transférable à partir de la capacité de lecture en langue maternelle. Elle a seulement ceci de particulier que, le code étant moins bien maîtrisé, des obstacles à la compréhension peuvent se poser, mais ils sont censés disparaître une fois les sous-systèmes de base de la langue – lexicale, morphosyntaxe – suffisamment acquis. D'autre part, la lecture peut être considérée comme une technique didactique, un moyen non seulement pour acquérir la compétence mentionnée, mais aussi pour aider à développer les autres compétences, y compris la compréhension ou production orale. Un texte à lire est en effet parfois traité comme un réservoir de contenus lexicaux et grammaticaux, servi il est vrai à l'écrit, mais réutilisables dans la conversation. Pour Daniel Gaonac'h (2000 : 2), ces deux façons de voir la lecture en langue étrangère ne favorisent pas l'intérêt qu'y portent les chercheurs :

...il n'est pas toujours apparu utile de s'intéresser de manière spécifique à la lecture en langue seconde, soit que l'on considère cette activité comme une compétence supplémentaire, susceptible d'intervenir de manière quasi naturelle dès le moment où une maîtrise suffisante de la langue serait acquise, soit même qu'on la considère comme un outil (et non plus un objet) de l'apprentissage, le recours à l'écrit constituant un médium particulièrement pratique pour présenter les matériaux de langue soumis à entraînement.

En plus d'être l'une des compétences linguistiques à acquérir ou un moyen d'apprentissage, la lecture peut être aussi, dans certains cas, vue comme l'objectif principal de cet apprentissage : certaines personnes apprennent une langue étrangère afin d'être capables d'accéder directement à la littérature de cette langue, ou de comprendre des documents utiles par exemple au travail.

3. AUTONOMIE DANS LA DIDACTIQUE DU FLE

En ce qui concerne la notion d'autonomie, elle n'est pas moins ambiguë dans la didactique des langues. Il s'agit d'un concept dont les principales caractéristiques sont déjà bien définies, mais il n'est pas toujours employé par les chercheurs dans cette acception prototypique. Ainsi, par exemple, on peut parler de son utilisation en quelque sorte « minimaliste » dans l'un des articles du Crapel, centre auquel la didactique des langues doit de nombreuses publications importantes sur l'autonomie, où le travail d'apprentissage de langue étrangère dit « en autonomie » est simplement opposé aux séances « en présentiel » (Gettliffe, Delhay et Dittel 2011 : 45–64). Dans le dispositif décrit dans cet article (le CRAL), les élèves se retrouvent effectivement une fois par semaine pour deux heures : ils passent la première à l'ordinateur et la deuxième en groupe, pour faire une sorte de mise en commun. Leur travail individuel est limité dans le lieu et le temps, et son contenu est en partie guidé par un choix de ressources pré-établi et par le sujet de la séance.

Cependant, selon sa définition la plus classique, l'autonomie est la capacité à prendre la responsabilité de son propre apprentissage (Holec 1981 : 3), qui s'articule dans de nombreuses attitudes et actions : réflexion, recherche active de stratégies adaptées et de ressources intéressantes, prises de décision individuelles sur le lieu et le temps de l'apprentissage et beaucoup d'autres domaines. On pourrait croire qu'une certaine autonomie va de soi, surtout pour les apprenants adultes, car à bien y penser, il paraît

évident que chacun est responsable de son apprentissage, dans le sens où nul ne peut rien apprendre pour autrui, et tout travail d'apprentissage reste, en dernier ressort, à effectuer individuellement.

C'est pourquoi, plutôt que de responsabilité dans l'apprentissage lui-même, on parlera de responsabilité dans l'organisation du processus de l'apprentissage. Or, ceci est beaucoup moins évident vu que beaucoup d'apprenants, quel que soit leur âge, s'attendent à ce que l'enseignant organise ce processus entièrement à leur place, en leur donnant toujours des tâches concrètes à effectuer, en leur dictant les contenus linguistiques à apprendre, en leur fournissant toutes les explications nécessaires, etc. L'autonomie ainsi comprise, si souvent difficile à acquérir, peut avoir pour synonyme l'indépendance, ou même, idéalement, une relative autosuffisance de l'apprenant, qui n'a pas besoin de faire appel constamment aux savoirs et savoir-faire de l'enseignant afin de progresser. Une telle autonomie implique d'un côté la liberté, car nul ne peut prétendre être indépendant si son apprentissage est planifié d'avance à sa place, et d'autre part, une certaine compétence, appelée souvent « savoir apprendre » (la définition et la description de cette notion sont à trouver dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues 2000 : 16–17), car sans la posséder, il serait difficile de disposer de sa liberté à son profit.

Dans quels contextes serait-il logique de postuler la propagation, sinon l'introduction effective de l'autonomie de l'apprenant ainsi comprise ? Il est douteux que l'école publique puisse bien préparer tous ses élèves à l'autonomie en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, et encore moins à organiser leur travail en classe de cette manière. L'une des spécialistes polonaises de l'autonomie, Weronika Wilczyńska (2004 : 42–56), propose comme but à atteindre dans les institutions éducatives ce qu'elle appelle la « semi-autonomie », définie comme relation de partenariat entre l'enseignant et l'apprenant, où un certain espace est ménagé à la subjectivité de chacun, et où le contenu du processus didactique est l'effet de négociations. Selon l'auteur, cette vision n'est pas qu'une étape à franchir sur le chemin de l'autonomie complète. Elle y voit le cadre théorique le plus propre à décrire la situation d'enseignement, où trop de liberté pourrait conduire l'apprenant à l'arrogance et à l'égoïsme. Elle trouve également absurde de s'attendre à ce que l'apprenant fasse tout seul tout le travail, d'autant plus qu'une langue étrangère est trop difficile pour être acquise sans aide, et que les écoles n'emploient pas les enseignants pour rien. Pour elle, l'autonomie de l'apprenant ne sera, d'ailleurs, par définition jamais complète.

4. LECTURE AUTONOME EN LANGUE ÉTRANGÈRE

À la lumière de ces quelques réflexions sélectives (le sujet étant trop vaste pour être abordé ici de manière plus exhaustive), on peut se demander en quoi consiste ou pourrait consister la lecture autonome en langue étrangère, toujours en contexte didactique. Ce qui s'impose tout de suite à la réflexion, c'est que parmi toutes les activités didactiques, la lecture semble la plus propice à l'exercice et au développement de l'autonomie : elle est individuelle de par sa nature, elle pose l'apprenant au contact d'un texte et en quelque sorte l'oblige à lutter pour y trouver (ou attribuer) un certain sens, elle peut

l'encourager à s'y investir personnellement. Elle reste aussi un type d'activité relativement proche de celui que les apprenants sont censés entreprendre de leur propre gré, en dehors du cadre éducatif, contrairement à d'autres activités proposées en cours de langue : écoute de dialogues, exposés oraux, jeux de rôles, conversations pas toujours spontanées, productions écrites diverses qui ne correspondent pas toujours aux pratiques scripturales de la vie.

Le travail avec un texte, littéraire ou documentaire, en classe ou à la maison, pourrait donc s'inscrire dans la tendance à valoriser ou à former l'autonomie de l'apprenant en cours de langue étrangère, non seulement en vue de rendre l'apprentissage de celui-ci plus efficace, mais aussi pour favoriser une certaine disponibilité cognitive qui peut aussi s'avérer profitable dans d'autres domaines. Cependant, il convient aussi de commenter les entraves qui contribuent souvent, dans l'enseignement institutionnel public ou privé, à priver cette activité de son potentiel autonomisant.

5. OBSTACLES À LA LECTURE AUTONOME

Il s'agira, dans un premier temps, de la présélection des contenus à lire. Lors de cours de langue, il est plutôt rare de laisser lire aux apprenants ce qu'ils veulent (pourvu que ce soit en langue étrangère apprise, évidemment), bien que, surtout grâce à l'internet, l'accessibilité de différentes ressources écrites soit beaucoup plus grande qu'avant. Dans les institutions qui travaillent avec un manuel (la plupart des écoles publiques, mais aussi un grand nombre de centres privés), des lectures concrètes sont préparées d'avance, contenues dans la plupart des cas directement dans le livre de l'élève. Or il est évident que dans la vie de tous les jours, en langue maternelle, le choix de ce qu'on veut lire est un droit de base de tout lecteur, un privilège aussi important qu'évident, au moins des publics adultes, dans le sens où nul n'envisagerait d'imposer à une autre personne des livres, des articles ou d'autres types de textes à lire. Les lectures obligatoires font infailliblement penser au cursus scolaire dans lequel, en langue maternelle, le jeune élève est confronté à une liste de livres qu'il se voit forcé de lire, parce qu'une institution les croit utiles à son développement : en Pologne, à l'échelle nationale, le Ministère de l'Éducation.² Il nous paraît évident que la présélection de contenus à lire en cours de langue ne contribue pas à donner à l'apprenant le goût de la lecture en langue étrangère en tant que telle. Elle n'aide pas non plus à développer son autonomie, d'autant plus que la possibilité et la capacité de choisir ce qu'on aime et trouve intéressant est l'un des traits d'un être humain (et donc aussi d'un apprenant) autonome.

² Il est plus qu'évident que les choix de lectures effectués par de telles institutions peuvent être plus que discutables. Dans un article sur les textes étudiés en classe de FLM dans les lycées français, A. Le Fustec et P. Sivan (2004 : 49) accusent précisément ce choix, avec les méthodes d'analyse, du découragement des élèves face à la littérature : « Nous avons fait l'hypothèse que nos élèves étaient déjà (ou encore) convaincus de la force potentielle des textes, de leur vitalité, et de leurs liens avec la « vraie vie », mais que ceux qu'ils lisaient en classe ou la manière dont ils les lisaient, ne leur permettaient pas de le découvrir ».

Pourtant, donner une liberté complète aux apprenants en matière de choix des lectures confronterait l'enseignant à certaines réalités qu'il pourrait trouver difficiles à gérer : tout le monde n'aime pas lire – il y aura peut-être des personnes qui préféreraient ne pas le faire du tout, ce qui pourrait les empêcher d'acquérir l'une des principales compétences langagières ; dans un grand groupe, chacun pourrait choisir autre chose, ce qui risquerait d'entraver le travail en commun ; les choix faits uniquement en fonction des envies des apprenants pourraient limiter le contact de l'apprenant avec la langue étrangère écrite à un seul genre, champ thématique, etc.

Ensuite, il y a le problème de temps et de lieu de la lecture, qui, en apparence seulement, n'a pas de grande signification. Quand l'enseignant décide de consacrer l'une des nombreuses unités didactiques dont il dispose au cours du cycle de l'apprentissage à la lecture – que cela découle de ses préférences ou, par exemple, de la disposition du manuel – ses élèves se retrouvent contraints de procéder à la lecture d'un texte imposé à un moment qu'ils ne choisissent pas, et ne peuvent pas modifier. Or, dans la vie ordinaire, il est courant de lire quand on en a envie : il y a une disposition psychologique spécifique qui favorise la lecture, qui se caractérise par un niveau relativement bas d'énergie (car la lecture est une activité plutôt statique), mais compensé par une grande capacité de concentration. Pour peu que nous ayons juste entendu une nouvelle intéressante, rencontré un ami, mené une conversation téléphonique animée, notre envie de lire, mais aussi l'efficacité de notre lecture peuvent baisser : surexcités, nous avons parfois du mal à retenir l'attention sur un texte écrit.

La même chose arrive quand, au contraire, nous sommes trop fatigués, auquel cas la lecture est souvent trop exigeante pour nous, fait trop appel à nos ressources cognitives : nous avons besoin d'une activité soit plus passive pour nous détendre (par exemple, la télévision, la musique), soit plus dynamique pour nous redonner de l'énergie (activité physique, jeu de société). Ces remarques sont évidemment bien banales, mais l'ensemble de petits détails de cette sorte crée le contexte psychologique de la lecture, tel que nous l'envisageons quand nous nous y mettons de notre propre gré. Il est d'autant plus difficile de le recréer dans le cadre de l'enseignement institutionnel en classe de langue, qu'elle fait partie d'un enchaînement d'autres unités didactiques à l'école. Il est fréquent d'avoir affaire à des apprenants déjà fatigués par leur journée, ou excités par exemple par les aspects sociaux de leur rencontre. Dans de tels cas, la lecture serait sans doute le dernier choix des apprenants, et il serait plus facile de les intéresser par une discussion, un jeu de société ou une émission vidéo. Mais, de toute évidence, en contexte scolaire, les préférences des élèves sont rarement une priorité.

Un dernier obstacle sur lequel nous aimerions attirer l'attention concerne le traitement de la lecture en cours de langue étrangère. Il est bon de réfléchir sur les activités effectuées habituellement par un sujet adulte lorsqu'il lit un texte. Si c'est un article de presse, il va sûrement tendre à bien comprendre tout le contenu, car il s'intéresse réellement à l'information ou à l'opinion que le texte contient. Un texte littéraire, ou un documentaire biographique, historique, etc. seront lus plus probablement pour le plaisir. Tous sont susceptibles d'être réutilisés spontanément lors de conversations avec des amis, pour être recommandés ou résumés pour qui s'y intéresse.

6. STRATÉGIES DE LECTURE

Qu'en est-il à l'école ? Au lieu de lire les textes qu'on veut, et de les utiliser ensuite à sa guise, spontanément, on se livre à une lecture guidée ou encore à une lecture à tâches. Dans les manuels, la lecture est toujours accompagnée de questions ou d'autres exercices, censés soit faciliter la compréhension, soit la tester, parfois très en détail. Le type d'exercices proposés après ou au cours de la lecture est aussi responsable de la stratégie de lecture à laquelle le lecteur fera appel, c'est-à-dire le « comment le lecteur lit ce qu'il lit » (Moirand 1979 : 19). Du moins, ceci est vrai en ce qui concerne la variable « but » du choix de la stratégie, qui interagit avec au moins deux autres variables : le texte et le lecteur (cf. Rui 2000 : 3).

Les exercices peuvent donc, par exemple, solliciter plutôt une lecture sélective ou intégrale ; une lecture déchiffrage ou une « traduction » mot à mot. D'ailleurs, comme le remarque B. Rui, ces stratégies de lecture ont été distinguées par les chercheurs précisément à partir de certaines conceptions pédagogiques, plutôt que par la voie de l'observation empirique de ce que les lecteurs font effectivement afin de construire un sens lorsqu'ils lisent en langue étrangère (Rui 2000 : 4). J-P Cuq et I. Gruca (2005), dans leur manuel de didactique, trouvent évident qu'en classe de FLE, certaines stratégies de lecture s'imposent naturellement, et donc, sont imposables aux apprenants afin de « conduire le lecteur à construire le sens global sans effectuer de lecture linéaire ou déchiffrage » (168), même s'ils reconnaissent plus loin qu'« il est nécessaire de les introduire (= différents types de lecture) selon une progression dans la classe de langue étrangère et de ne pas se limiter à la lecture globale » (169). Pour aboutir à une lecture plus fine, ils proposent un parcours préconstruit dont ils justifient ainsi l'utilité :

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. Pour développer l'apprentissage de la compréhension, il est important de mettre en place un **parcours** tout en segmentant les diverses activités à accomplir selon une progression. (Cuq et Gruca 2005 : 170 ; c'est nous qui soulignons)

Les mots que nous avons soulignés dans ce fragment nous paraissent très caractéristiques quant au rapport de la lecture ainsi didactisée avec l'autonomie : l'apprenant doit certes construire un sens à ce qu'il lit (sous peine de se retrouver face à une série de graphèmes muets), mais on veut l'aider, donc le sens en question sera-t-il construit de manière autonome ? Entre en jeu un projet de lecture, mais il est « assigné »... Le lecteur doit être actif, mais c'est le didacticien qui va le « mettre dans une situation active », lui créer d'avance un « parcours »... En voici les étapes principales, suggérées par les auteurs : 1. prélecture – formation d'hypothèses, mobilisation de savoirs antérieurs ; 2. observation de la physionomie du texte ; 3. lecture silencieuse guidée par une ou plusieurs consignes ; 4. sollicitation de réactions propres de la part de l'apprenant. Ces étapes ne correspondent, à notre avis, que très peu à celles qui caractérisent une lecture non didactisée, où certaines hypothèses nous viennent à l'esprit toutes seules (sans qu'il faille un rémue-méninge pour les stimuler...), il n'y a pas de consignes qui imposeraient un projet de lecture extérieur au nôtre, et les réactions surgissent spontanément après la lecture, ou alors il n'y en a pas si elle nous laisse indifférents.

Evidemment, ce parcours n'est ni pire, ni plus artificiel que d'autres méthodes de lecture typiquement scolaires, qu'elles relèvent de la didactique de langue étrangère ou maternelle. Dans son livre sur les techniques et pratiques en classe de langue, Christine Tagliante (2006 : 141) affirme :

Dans les activités suivantes (= activités de lecture), il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, au risque de les décourager. Il s'agit au contraire de former des lecteurs sûrs d'eux et autonomes, à qui on ne demande pas de tout comprendre immédiatement, mais à qui on propose des techniques permettant d'aborder tout type de documents écrits. L'objectif final est de les inciter à feuilleter par eux-mêmes des revues en langue cible, voire à lire des ouvrages complets.

Certainement, il serait idéal d'atteindre de tels objectifs pendant un cours de langue ; pourtant, les activités proposées par Tagliante préconisent une lecture complètement guidée (et donc, en soi, peu autonome) de divers documents, en vue de pratiquer les différentes stratégies de lecture mentionnées ci-dessus. Par exemple, pour la lecture repérage, les apprenants sont priés de retrouver les données chiffrées en une minute, pour les compléter ensuite lors d'une relecture plus affinée ; pour une lecture plus analytique, ils doivent remplir une grille SPRI (situation-problème-résolution-information) qui leur est fournie.

Si de tels exercices peuvent se justifier à l'école, où les apprenants peuvent ne pas avoir acquis certaines compétences lectorales de base, des apprenants adultes, quant à eux, gagneraient peut-être plus à pouvoir choisir leur stratégie de lecture eux-mêmes. Il est aussi à remarquer que seule une partie d'étudiants se sentent sécurisés par une lecture globale ; il y en a qui deviennent des lecteurs très autonomes, choisissent et lisent spontanément des ouvrages complets en langue étrangère, ayant toujours recours à une stratégie de traduction mot à mot, souvent dépréciée par les didacticiens.

D'après ces réflexions, l'apprenant se voit donc confronté en classe de langue à une lecture qu'il n'a pas choisie, à un moment où il peut ne pas être bien disposé à lire, et en plus il n'est pas autonome dans l'approche qu'il adoptera face au texte. Il est important de souligner que nous ne visons aucunement à nier l'utilité didactique de la lecture guidée, qui peut être presque une nécessité surtout au début de l'apprentissage, et qui permet en même temps, en plus de former la compréhension écrite, d'exercer certains sous-systèmes de la langue tels que le vocabulaire ou la grammaire.

Pourtant, quand on veut pratiquer la lecture avec le but d'autonomiser les apprenants, on peut se demander si la lecture guidée y aide, ou plutôt s'y oppose. Il nous paraît donc évident que l'approche didactique de la lecture sera, dans le meilleur des cas, en conflit perpétuel entre la recherche de l'efficacité d'un apprentissage linguistique et pragmatique et de l'autre, la valorisation d'une formation plus intégrale, ayant en vue toute la personne, pas seulement en tant qu'acteur de processus communicatifs. Souvent, en contexte scolaire, d'ailleurs, le dilemme ne se pose pas, la réalisation du programme ou du manuel étant le seul objectif que se donne vraiment l'enseignant.

7. LECTURE AUTONOME SUR DIFFÉRENTES ÉTAPES DE L'ÉDUCATION

Or, il nous paraît aussi qu'à chaque étape de l'éducation, en fonction de l'âge de l'apprenant, l'enjeu d'une lecture autonome en cours de langue – étrangère, mais aussi maternelle – est différent. Dans le cas de jeunes publics scolarisés il est très important : il s'agit de familiariser les jeunes avec la lecture, de former leur sensibilité au contact du texte littéraire ou journalistique, de leur apprendre la patience nécessaire pour déchiffrer les sens parfois cachés de différents documents écrits, de leur donner des outils d'analyse diversifiés, qui pourraient s'adapter dans l'avenir aux besoins de lecteurs particuliers. Tous ces buts sont d'habitude pris en charge, avec des succès fort variés (et généralement assez faibles) par les cours de langue maternelle. L'une des raisons de cet état de choses peut être le choix des lectures, trop centré sur l'histoire littéraire et les chefs-d'œuvre classiques, et une autre, une méthodologie spécifique, centrée sur la forme, la typologie, l'expression, la catégorisation qui à la longue, s'avère peu utile aux lecteurs en dehors du contexte scolaire. Voici comment A. Le Fustec et P. Sivan (2004 : 49) décrivent les critiques adressées habituellement à la méthodologie de la lecture au lycée français :

On a beaucoup accusé les « dérives du technicisme », les méthodes d'analyse trop centrées sur les caractéristiques formelles des textes, le recours massif à divers modèles théoriques empruntés à la poétique, à la linguistique ou à la narratologie. La lecture dite *méthodique*, aujourd'hui rebaptisée *analytique*, aurait tué l'émotion, elle empêcherait l'implication du lecteur adolescent, le détournerait de l'essentiel, à savoir la construction du sens. Ces « dérives » correspondent sans doute à une réalité.

En classe de langue, les problèmes de l'approche des textes sont différents, et se recourent avec ceux mentionnés ci-dessus dans le cas de l'utilisation didactique des textes littéraires en langue étrangère, mais même là, une approche strictement méthodique ou analytique n'est pas celle qui s'impose d'emblée. Les dilemmes plus courants relèvent du fait que l'enseignant voudra utiliser le texte en tant qu'exemplification d'un certain phénomène linguistique, d'une norme rédactionnelle, ou alors, d'un exercice, voire d'un test de compréhension, auquel cas le travail avec le texte s'achève au moment où l'élève a répondu à une série de questions détaillées, ce qui n'exige de lui qu'un effort de déchiffrement, mais aucune réflexion.

Sinon, les textes en classe de langue étrangère sont parfois exploités en tant que mines d'information, dont l'apprenant est censé extraire un certain nombre. Elles peuvent être purement factuelles (statistiques, événements historiques ou contemporains) ou culturelles (traditions de Noël en France...), mais dans les exercices de compréhension, elles remplacent parfois l'approche du texte en tant que tel. Bien sûr, une telle lecture ne peut pas être considérée comme autonome, car les lecteurs ne notent pas les informations dont ils auraient vraiment besoin, mais seulement celles indiquées par l'enseignant ou par l'auteur du manuel. Quand les manuels proposent des fragments d'œuvres littéraires, les questions du type « qui parle ? à qui ? où ? pourquoi ? », quoiqu'elles correspondent à une analyse narrative de base, ont souvent pour unique effet d'ennuyer et de décourager les lecteurs, surtout si les réponses sont banales ; chacun, en lisant, les aura retrouvées automatiquement.

Si l'on laisse de côté la problématique scolaire, qui a sa propre spécificité due en partie à la coordination des programmes au niveau national, ainsi qu'au manque d'expérience des plus jeunes lecteurs qui les rend automatiquement plus dépendants, il s'avère que les enjeux de la lecture en classe de langue étrangère pour les lecteurs adultes, dans le cadre de divers cours commerciaux ou études universitaires, ne sont pas moins spécifiques, quoique leur importance soit peut-être moins saisissable. Dans le cas de tels publics, la formation du goût de la lecture n'est plus vraiment en question, car à ce moment, chacun a déjà ses propres habitudes de lecture, ses objectifs et ses méthodes d'approche du texte, qu'ils soient conscients ou non.

Plutôt donc que choisir des textes qu'on veut, pour certaines raisons, que le public apprenne à aimer, il convient d'essayer de trouver ceux qu'il aimera le plus naturellement. L'analyse du texte, basée sur des questions de compréhension prévues souvent par les manuels ou les enseignants, peut paraître scolaire au public adulte si elle concerne un texte littéraire, et franchement infantile dans le cas d'un autre document. Éviter une telle situation paraît essentiel pour plusieurs raisons. D'abord, il ne faut persuader personne que tout type de contenu, linguistique en particulier, est mieux retenu si l'apprentissage s'accompagne d'un engagement personnel authentique. Ensuite, dans le cas d'apprenants adultes mais débutants en langue étrangère, si l'on sait par ailleurs qu'ils ont des habitudes de lecture, il n'est pas si évident pour eux de les transférer vers la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Il s'agit donc de leur prouver que cette nouvelle lecture n'est pas qu'une mine de mots à mémoriser ou un exercice de compréhension vérifiable par des questions banales et sans véritable intérêt, mais une activité réelle, potentiellement aussi satisfaisante que la lecture « normale », en langue maternelle.

Or, pour atteindre ce but, il est indispensable que ni l'apprenant, ni surtout l'enseignant ne se laissent piéger par une opinion parfois répétée, selon laquelle de nos jours, la fréquence et l'utilité de la lecture en tant que compétence seraient moindres qu'avant, et que le public n'aurait sans doute ni l'habitude, ni vraiment besoin de lire. Si un certain tournant en faveur de l'image et du mot parlé a été effectué dans les années 60 et 70 avec la télévision, aujourd'hui, avec l'internet, le mot écrit est en train de regagner du terrain : la lecture des nouvelles sur des portails informatifs accompagne l'écoute du journal télévisé (ou, chez beaucoup de jeunes adultes, s'y substitue), à côté de la communication en direct audiale ou audiovisuelle (téléphone, Skype), les chats et les mails sont toujours populaires, les services de réseautage social s'appuient en grande partie sur des interventions écrites des participants, qu'il est essentiel de comprendre afin de pouvoir participer soi-même, sans mentionner divers sites dédiés aux contenus humoristiques, satiriques, commerciaux etc., la liste est infinie.

Il est donc essentiel que l'apprenant adulte comprenne que la lecture en langue étrangère présentera une valeur additionnelle incontestable pour lui. Par exemple, s'il aime suivre les informations, la possibilité de consulter des portails étrangers élargira considérablement sa perspective et augmentera les chances d'acquérir une information objective. S'il aime correspondre par mail ou s'il utilise le chat, il pourra enrichir le cercle de ses échanges en y invitant des étrangers ; il pourra comprendre les modes d'emploi s'il achète des appareils électroniques à l'étranger. Et s'il aime la littérature, il pourra se munir très facilement de versions originales de livres écrits dans la langue

qu'il apprend, par exemple en s'abonnant à une bibliothèque électronique via un lecteur de livres numériques, en visitant des sites offrant un accès gratuit à des œuvres classiques numérisées (par exemple, gallica.bnf.fr, service numérique de la Bibliothèque Nationale de France) ou, s'il habite dans une grande ville, dans un centre de ressources spécialisé. Dans tous ces cas, pour rapprocher la lecture en langue étrangère de ce qu'elle est censée être en dehors du cours, il est nécessaire de la rendre de plus en plus autonome, et à cet effet, surtout, de la libérer graduellement de son aspect scolaire.

8. DIFFÉRENTES PROPOSITIONS DE LECTURE AUTONOME

De toute évidence, il serait faux de croire que des tentatives ne sont pas faites pour développer l'autonomie des apprenants par le biais de la lecture en langue étrangère : de nombreux enseignants et chercheurs se sont rendu compte de l'immense potentiel des exercices de cette compétence. Ces tentatives sont-elles toujours réussies ? A notre avis, l'affaire n'est pas gagnée d'avance, et les obstacles qui s'opposent à l'autonomisation de la lecture en langue étrangère sont parfois plus subtils que ceux que nous avons énumérés ci-dessus.

Nous prendrons l'exemple d'un article très intéressant de Czesław Plusa (2008), publié dans un recueil d'études consacrées précisément à l'autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères, concernant la lecture d'un texte littéraire (en allemand) avec un public adulte (étudiants en philologie). Dans l'introduction, l'auteur déclare que nul apprentissage n'est vrai s'il ne forme pas l'autonomie, n'engage pas l'apprenant dans toute sa personnalité, ne lui donne pas la joie ni le sentiment de découvrir des choses importantes pour lui. Il pose même comme objectif l'obligation de l'enseignement de donner aux apprenants l'occasion de transgresser leur monde. Afin d'y parvenir, il propose à ses étudiants la lecture d'un récit de George Kaiser, *Die Insel der tausendjährigen Menschen*.

Après une série de questions classiques vérifiant la compréhension des faits, il en pose d'autres, impliquant un jugement moral sur les actions des protagonistes, ce à quoi, selon lui, le récit se prête particulièrement bien, puisqu'il présente des comportements controversés, et une situation problématique sans bonne solution apparente. Finalement, les groupes en question se voient amenés à discuter la solution finale adoptée par les personnages (il s'agissait, en simplifiant, de faire sauter une île merveilleuse, qui donnait une jeunesse infinie à ceux qui l'habitaient, afin d'éviter les ennuis liés à la sélection des privilégiés qui y auraient accès). Les étudiants, presque à l'unanimité, ont trouvé que la destruction de l'île merveilleuse était le seul moyen d'éviter les guerres et les injustices. L'auteur ne cite pas leurs arguments, mais n'hésite pas à décrire leur opinion comme « simpliste, schématique et peu flexible » (298).

Sa déception provient du contenu même de leurs avis, avec lequel il est en désaccord. Il affirme notamment que les protagonistes auraient dû préserver l'île pour les générations futures, alléguant des raisons d'ordre écologique et exprimant sa surprise pour si peu de préoccupations environnementales chez la jeune génération, pourtant élevée à l'époque d'une vogue écologiste omniprésente. On peut se demander, à la lumière de cet article où l'auteur pose des questions sérieuses, mais ensuite désavoue

l'interprétation de ses étudiants, si l'autonomie de l'apprenant n'exige pas, au contact d'une œuvre littéraire, un droit réel d'exprimer ses propres interprétations, sans qu'elles soient, explicitement ou non, évaluées par l'enseignant en termes de validité ou fausseté. Après la lecture de l'article, puisque les arguments des apprenants ne sont pas cités, on ne peut pas savoir si la raison de la condamnation si unanime de l'île merveilleuse à la destruction est vraiment due à une conscience écologique peu développée (mais cela nous paraît peu probable) ou plutôt, si dans l'esprit des lecteurs le caractère magique, fantastique du monde présenté aurait enlevé la priorité dans l'analyse à ce niveau écologique, plutôt terre à terre, en faveur d'une analyse plus abstraite du problème moral. L'existence de cette île ne ravirait-elle pas aux hommes la seule vraie égalité qui les concerne, celle de la mort qui attend chacun ? Un tel état de choses est-il acceptable ?

Sans vouloir trancher sur le sort de la pauvre île, ni distinguer les bonnes interprétations des mauvaises, nous voulons juste dire que la lecture autonome nous semble être précisément celle où l'interprétation est libre, et traduit le mieux la réflexion originale que chacun forme forcément en lisant un texte. Evidemment, tout texte n'admet pas n'importe quelle interprétation ; pourtant, demander aux lecteurs ce qu'ils auraient fait à la place des protagonistes, et avoir en tête une réponse particulière considérée comme correcte, nous paraît ne pas rendre suffisamment compte de l'autonomie de son public. Après avoir critiqué la solution « irréflechie » et « suicidaire » (298) que ses étudiants ont décidé d'adopter, l'auteur s'interroge sur d'autres façons d'exploiter le texte de Kaiser afin d'autonomiser les élèves, et il propose, sans aucune justification, une liste d'exercices plutôt scolaires qui contrastent avec la discussion sérieuse sur le sens moral, par exemple : remplir des trous linguistiques, associer les fragments du texte à des images, écrire un poème louant la joie de vivre sur l'île inconnue, ou le journal fictif d'un des personnages. Avec ces activités-là, on est de nouveau loin de ce que les apprenants font normalement avec les lectures littéraires en langue maternelle, et peut-être de ce qu'ils auraient envie de faire spontanément, en dehors du cours de langue.

Ce qui peut être plus proche de ce que nous entendons par approche autonomisante de la lecture en langue étrangère, c'est ce qu'on appelle parfois la lecture libre. Dans un article consacré précisément à ce type de lecture, Béatrice C. Dupuy (1997) vante ses nombreux avantages : elle favorise l'acquisition de la langue autant, voire plus que des méthodes traditionnelles (compréhension écrite, grammaire et vocabulaire, rédaction de textes), elle forme une attitude positive envers la lecture en langue cible, elle est responsable d'une fréquence augmentée de lecture dans l'avenir. Les buts de son programme de lecture libre correspondent à ceux que nous avons attribués à la lecture autonome :

la lecture libre repose sur la notion que la lecture devrait être plaisante, (...) si l'effet recherché est de développer chez les étudiants un goût et une habitude pour la lecture en langue cible, il est essentiel de rendre cette activité aussi authentique et plaisante que possible. (185)

L'auteur propose à ses étudiants (adultes, étudiants universitaires), en dehors d'une introduction à la littérature de langue française, un programme de lecture libre, consistant à lire les livres qu'ils choisissent eux-mêmes (et qu'ils sont libres de délaisser s'ils

leur déplaisent), et à préparer une fiche de lecture (auteur, titre, réactions éventuelles) qui sera la seule forme d'évaluation. On voit donc que, par rapport à ce qui est offert par les manuels de FLE, et même en comparaison avec l'expérience décrite précédemment, le degré de liberté et d'autonomie des apprentis-lecteurs est ici beaucoup plus grand. D'ailleurs, l'enquête menée par l'auteur après son cours indique que ses objectifs ont été atteints : les participants affirment que leur goût de la lecture en français a augmenté, qu'ils sont plus confiants et mieux informés, et que leur compétence langagière générale y a gagné aussi. Mais, l'auteur recommande cette stratégie notamment pour le niveau intermédiaire, qui, selon elle, sert à « passer d'un type d'enseignement oral et conversationnel dans les cours élémentaires, à un de type écrit et académique dans les cours avancés » (182). A notre avis, si cette approche est difficile à proposer dès le niveau débutant, il ne serait pas mal à propos de continuer de telles pratiques également au niveau avancé, si celles-ci n'étaient pas encore rentrées dans l'activité individuelle spontanée des apprenants.

9. CONCLUSION

Evidemment, la formule de la lecture libre, telle que nous venons de la signaler, ne peut absolument pas remplacer l'apprentissage classique d'une langue étrangère, ce à quoi elle ne prétend nullement : son but est de démontrer à l'apprenant que la langue étrangère écrite peut lui être réellement utile, et son emploi agréable, tout en contribuant à améliorer son niveau de connaissance linguistique par la même occasion. Ce programme pourrait être enrichi d'un espace de mise en commun, de partage, de discussion sur ce que les différents participants du groupe auraient lu pendant une certaine période. Il pourrait aussi s'accompagner de lecture d'autres types de texte : par exemple, il n'est pas rare que les étudiants de divers centres correspondent avec leurs homologues étrangers dans la langue cible, ou qu'ils créent ensemble un blog, un site web, ou un profil sur un service de réseautage social, etc., ce qui leur permet de s'exprimer ou de lire les contributions des autres en langue cible, et donc de s'exercer en lecture d'une manière similaire à celle dont ils se servent de la langue écrite maternelle.

Il est important, dans ces cas-là, que les apprenants, pour préserver leur autonomie, puissent régler eux-mêmes le moment, la fréquence et la forme de leur participation : il s'agit en effet de rendre les participants curieux, de les convaincre qu'il vaut la peine de lire sans avoir à les y pousser explicitement. La meilleure preuve que cet objectif a été atteint est quand les apprenants rapportent eux-mêmes, spontanément, des lectures qu'ils ont faites de leur propre chef, quand ils posent des questions par rapport à leurs difficultés, demandent des informations sur un auteur qu'ils voudraient lire ou cherchent des recommandations pour rendre leur choix de publications plus diversifié, plus fiable ou plus complet. Or, il faut se rendre compte que sans doute, ceux qui aiment lire en langue maternelle, voire en une autre langue étrangère, seront plus susceptibles de se laisser engager dans les activités de lecture libre et de partager leurs réactions avec les autres, quoiqu'il puisse y avoir des cas où quelqu'un apprend à aimer la lecture tardivement, grâce à un cours de langue étrangère : résultat peut-être le plus précieux que puisse souhaiter un enseignant.

Finalement, bien que cette constatation puisse paraître l'aveu d'une défaite, il est clair que tout le monde ne voudra pas lire : même si l'on leur proposait les textes les plus diversifiés, certaines personnes ne liraient, par exemple, que des documents nécessaires pour leur travail, sans y mettre beaucoup d'enthousiasme ou s'y engager personnellement. Or, le refus est l'un des principaux privilèges de l'autonomie, et pour peu qu'il soit conscient de ses goûts et de ses besoins, l'apprenant adulte, qui a déjà lu les lectures obligatoires de l'enseignement public, devrait y avoir droit. Les apprenants étant des individus différents, il ne faut pas traiter un tel refus comme une défaite, mais il est important de ne pas le prévoir d'avance et surtout, de ne pas décourager les éventuels futurs lecteurs de la langue à qui l'on enseigne en leur imposant des textes pré-sélectionnés, en les forçant à lire quand ils n'en ont pas envie, en leur imposant ensuite des activités répétitives, schématiques ou trop scolaires, ou en niant leur droit de faire leur propre interprétation.

BIBLIOGRAPHIE

- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2000), Conseil de l'Europe.
- CUQ J.-P., GRUCA I., 2005, *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.
- DUPUY B.C., 1997, Lecture-cadeau, lecture-plaisir : des étudiants en FLE et les bénéfices dérivés de la lecture libre, *The French Review*, vol. 71, n° 2 : 182–191, disponible en ligne <http://www.jstor.org/stable/398661>, consulté le 14 avril 2013.
- GAONAC'H D., 2000, La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 13, disponible en ligne : <http://aile.revues.org/970>, consulté le 04 mai 2013.
- GETLIFFE N., DELHAYE A. et DITTEL J., 2011, Nouvelles pratiques d'accompagnement pour un centre de ressources et d'apprentissage en mode hybride : de l'individu, au groupe, à la communauté d'apprenants, *Mélanges Crapel* 32 : 45–64.
- HOLEC H., 1981, *Autonomy and foreign language learning*, Oxford : Pergamon Press.
- LE FUSTEC A., SIVAN P., 2004, Lectures sans esquives, *Le français aujourd'hui*, 2004/2 n° 145 : 49–59
- MOIRAND S., 1979, *Situations d'écrit*, Paris : Clé international.
- PLUSA Cz., 2008, Nauczanie języka obcego poprzez literaturę. Autonomia źródłem radości w pracy dydaktycznej, (in :) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?*, M. Pawlak (red.), Poznań–Kalisz–Konin : UAM, 291–302.
- REUTER Y., COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I., LAHANIE-REUTER D. (éd.), 2010, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 2^e édition actualisée, Bruxelles : DeBoeck.
- RUI B., 2000, Exploration de la notion de « stratégie de lecture » en français langues étrangère et maternelle, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 13, disponible en ligne : <http://aile.revues.org/970>, consulté le 04 mai 2013.
- TAGLIANTE Ch., 2006, *La classe de langue. Techniques et pratiques de classe*, Paris : Clé International.
- WILCZYŃSKA W., 2004, Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA), (in :) *Autonomia w nauce języka obcego*, M. Pawlak (red.), Poznań–Kalisz : UAM, 42–56.

Summary

Autonomous reading in foreign language courses for adults

This article analyses the possibility of teaching adult language learners how to become more autonomous through reading activities. Having defined the specificity of reading in learning a foreign language and discussed the notion of the learner's autonomy, the author examines the autonomous reading in a school context and in adult education. Although reading seems particularly suitable for practicing autonomy, some obstacles often obstruct this process: the preselection of reading contents, imposed place, time and reading method... The author then analyses some propositions of autonomous reading and, in the conclusion, adds some elements that can help giving adult learners a new passion for reading in a foreign language.

Keywords: foreign language teaching, reading, autonomy, adult learners.

Streszczenie

Autonomia w czytaniu na lekcjach języka obcego dla dorosłych

Artykuł analizuje możliwość autonomizacji dorosłych uczniów języka obcego przez naukę czytania. Po zdefiniowaniu specyficznej roli nauki czytania w języku obcym i scharakteryzowaniu pojęcia autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych autorka zastanawia się nad autonomią nauki czytania w kontekście szkolnym i w nauczaniu dorosłych. Choć nauka czytania zdaje się szczególnie nadawać do kształtowania i ćwiczenia autonomii, pewne przeszkody często utrudniają ten proces: narzucone lektury, czas, miejsce i sposób czytania... Autorka analizuje też kilka propozycji autonomicznej nauki czytania i, w konkluzji, proponuje kilka dodatkowych elementów, które mogą się przyczynić do powstania u dorosłych uczniów autentycznego zainteresowania czytaniem w języku obcym.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, czytanie, autonomia, uczeń dorosły.