

**APPROCHE GLOBALE ET COMPRÉHENSION GLOBALE DES DOCUMENTS  
EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES :  
DE LA MÉTHODOLOGIE TRADITIONNELLE À LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE**

**Sommaire**

Liste des sigles.....	2
Avertissement.....	2
Introduction.....	2
1. L'apparition de la notion d' « approche globale » en méthodologie directe.....	3
2. La compréhension des textes en méthodologie traditionnelle.....	4
3. Approche globale et compréhension globale en méthodologie directe.....	6
4. Approche globale et compréhension globale en méthodologie active.....	9
5. Approche globale et compréhension globale en méthodologie audiovisuelle.....	10
6. La reconstitution de texte.....	12
6.1. La « restauration » de texte en méthodologie directe.....	12
6.2. La « reconstitution » de texte en méthodologie audio-orale.....	13
6.3. La « re-création » de texte du GFEN.....	14
7. Approche globale et compréhension globale en approche communicative.....	15
7.1. Les trois types fonctionnels de documents en approche communicative.....	15
7.1.1. Les dialogues de base.....	15
7.1.2. Les documents supports d'activités partielles (« logique support »).....	16
7.1.3. Les documents de langue-culture (« logique document »).....	17
7.2. La compréhension globale en tant qu'activité autosuffisante en logique support.....	17
7.3. Les « stratégies » de compréhension globale.....	18
7.3.1 Stratégies et techniques de compréhension globale.....	18
7.3.2 Stratégies de compréhension globale et stratégies d'apprentissage.....	22
7.4. L'évaluation de la compréhension globale.....	24
7.4.1 Dans le <i>CECRL</i> .....	24
7.4.2 Dans un document officiel du M.E.N. français.....	28
7.5. L'approche « armée » des textes en logique document.....	29
8. De la compréhension en approche communicative à la compréhension en perspective actionnelle.....	33
8.1. Des « situations de lecture » aux « situations d'action ».....	33
8.2. La compréhension globale dans une perspective actionnelle : ébauche d'un programme de recherche.....	35
Conclusion.....	37
Bibliographie.....	38

## Liste des sigles

AC : Approche Communicative  
CECRL : *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*  
FLE : Français Langue Étrangère  
L1 : langue source  
L2 : langue cible  
MT : Méthodologie Traditionnelle  
MD : Méthodologie Directe  
MA : Méthodologie Active  
MAV : Méthodologie Audio-Visuelle  
PA : Perspective Actionnelle  
SGAV : [Méthodologie] Structuro-Globale Audio-Visuelle

## Avertissement

Je conseille fortement aux étudiants, avant la lecture de ce texte, de lire attentivement les trois documents où ils trouveront les définitions et descriptions du terme de « méthode » : PUREN 004, 005 et 008.

## Introduction

À l'origine de cet article se trouve une demande formulée il y a quelques mois par le Ministère de l'Éducation nationale algérien. Il s'agissait de présenter brièvement la problématique de la compréhension globale dans un atelier de réflexion sur la conception d'un fichier de remédiation en langues maternelles et étrangères pour les élèves du primaire. Je me suis rendu compte, en préparant cet exposé, que cette notion était aussi floue qu'importante dans toutes les méthodologies qui se sont succédé depuis la méthodologie directe des années 1900, et qu'il en serait forcément de même dans l'actuelle perspective actionnelle. J'ai voulu creuser par la suite ce paradoxe, et le résultat en est la présente étude, pour laquelle on ne sera pas étonné que j'aie mobilisé les méthodes historique et comparative. La combinaison de ces méthodes fait apparaître simultanément la permanence des grands principes justifiant le recours à l'approche globale en didactique des langues-cultures, et la diversité de ses conceptions et mises en œuvre, que la perspective actionnelle viendra encore renforcer ; pour autant du moins qu'on puisse déjà en juger : le chapitre qui lui est consacré est une ébauche de programme de recherche sur cette question.

Parce qu'il les utilise en permanence, cet article fournira aussi aux étudiants des exemples concrets de mise en œuvre de deux outils d'analyse didactique déjà présentés dans des articles précédents, à savoir *la méthode* dans le sens d'unité minimale de cohérence méthodologique (PUREN 2011k), et *les logiques documentaires* dans le sens de matrices de traitement didactique des documents (PUREN 2012j).

Il est tout à fait légitime et profitable d'aborder la question de la compréhension globale des documents, comme de la compréhension en général, du point de vue des mécanismes cognitifs impliqués et de leur fonctionnement. J'espère aussi montrer par cet article l'intérêt d'une approche spécifiquement didactique.

Comme je n'entrerai pas dans les différences qu'elles peuvent présenter, j'utiliserai ici indistinctement les expressions d'approche et de compréhension globale des **textes** (qui peuvent être écrits ou oraux) ou des **documents** (qui peuvent être textuels, visuels, audiovisuels ou scriptovisuels). On trouvera l'une ou l'autre de ces expressions dans les extraits des auteurs cités.

## 1. L'apparition de la notion d' « approche globale » en méthodologie directe

La notion de *compréhension globale* apparaît pour la première fois avec la méthodologie directe (MD) au tournant du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle. L'inspecteur général H. LAUDENBACH écrit ainsi en 1903 :

*Je crois qu'en mettant l'élève en présence d'un texte, il faut lui en **donner d'abord une idée d'ensemble sans lui en montrer les détails.** [...]*

*Au lieu de voir dans un texte une série de mots juxtaposés qu'il faut faire entrer l'un après l'autre, dès le début, dans la pleine lumière de la conscience, je le considère comme un « tout » dont il faut s'emparer d'une prise directe, par intuitions successives. (p. 79, je souligne)*

Lorsque le travail sur les textes *commence* par la compréhension globale (cf. « d'abord » dans la citation ci-dessus) avant de passer à la compréhension détaillée (cf. « ... sans lui en montrer les détails »)<sup>1</sup>, il constitue ce qu'on appelle maintenant, en didactique des langues-cultures, l'*approche* globale des textes : une approche, c'est une manière initiale de commencer une activité – ou, pour reprendre une autre métaphore concrète, de l' « aborder » – en présentant d'emblée son objet dans sa totalité. Voici comment un méthodologue direct, A. GODART, dans une conférence pédagogique donnée en 1902 et publiée en 1903<sup>2</sup>, présente cette phase qu'il appelle de « synthèse de contenu » :

*Pendant que nous lisons le texte et le faisons relire, l'élève peut déjà vaguement deviner le sens général et entrevoir les grandes lignes. C'est cette signification d'ensemble que nous nous préoccupons d'abord de dégager. Nous lui demandons ce qu'il a pu comprendre, ce dont il s'agit en gros, en l'aidant de questions très simples. Il y a là comme un travail de première mise au point, qui éclaire le sujet ; travail d'ailleurs fort important, puisqu'il crée précisément chez le débutant l'habitude de saisir directement la signification de tout un passage et lui donne, pour ainsi dire, le sens de la perspective. L'élève que nous habituons ainsi à découvrir directement, et comme en profondeur, le sens de tout un texte, s'accoutume du même coup à voir par le même procédé la signification d'une phrase. Une prédisposition fortifiée l'autre. (p. 4)*

Ce type d'approche, qui vise donc à ce que dans un premier temps les apprenants « devinent »<sup>3</sup> le « sens général, les « grandes lignes », la « signification d'ensemble » du texte, s'impose au tout début du XX<sup>e</sup> siècle comme une exigence incontournable de la mise en œuvre de la nouvelle méthodologie directe et de sa méthode centrale qui lui a donné son nom, la *méthode directe*<sup>4</sup>. Cette exigence est expliquée en ces termes par A. Godart au cours de la même conférence :

<sup>1</sup> Pour qualifier de manière générale la compréhension d'un document lorsqu'elle va plus loin que la compréhension globale, j'ai retenu, pour cet article, l'adjectif « détaillée ». Dans la littérature didactique, on trouve d'autres qualificatifs, tels que (« compréhension » ou « lecture ») « approfondie », « fine », « affinée », (lecture) « critique ».

<sup>2</sup> Étant donné l'importance historique de cette conférence pour l'histoire non seulement de la méthodologie directe, mais de la didactique des langues en France, j'en ai reproduit le texte intégral sur mon site (voir GODART A. 1903 en bibliographie).

<sup>3</sup> La méthode intuitive était appelée, par certains méthodologues directs, la « méthode divinatoire ». On peut « deviner » le sens d'un mot à partir du contexte donné par la phrase où il se trouve, ou à l'inverse « deviner » le sens d'une phrase à partir de quelques-uns de ses mots : la « méthode intuitive » correspond donc à la fois à ce que l'on appelle maintenant, respectivement, la méthode déductive et la méthode inductive. L'importance de la méthode intuitive dans la MD s'explique par la même raison que celle de l' « inférence » (qui peut être déductive ou inductive) chez les spécialistes actuels de l'apprentissage de la lecture par les enfants, à savoir qu'elle est un des mécanismes fondamentaux du processus de compréhension. Ces spécialistes mettent actuellement plus l'accent que les méthodologues directs sur les inférences à partir des connaissances du monde que possède le lecteur (il s'agit donc d'inférences déductives).

<sup>4</sup> J'utilise toujours personnellement le terme de « méthode » dans le sens d'*unité minimale de cohérence méthodologique* : la méthode est à la méthodologie ce que le sème est à la sémantique, le phone à la phonétique, le phonème à la phonologie mais il est parfois utilisé par les pédagogues dans le sens de « démarche » (en particulier dans les expressions « méthode analytique » et « méthode synthétique ») : lorsque je les suis, parce qu'il s'agit d'expressions consacrées, je signale alors qu'il s'agit de cet emploi. En cas de doute sur l'emploi du terme dans le sens que je lui donne, je précise « dans le sens de cohérence unique ». Sur cette ambivalence (bien gênante...) du terme de « méthode », et pour toutes les définitions

*L'élève formé par la méthode constructive<sup>5</sup> a besoin, pour découvrir le sens d'un texte, de le transposer en français. Lors même que le vocabulaire lui en est familier, l'ensemble lui reste obscur et ne s'éclaire que progressivement par une traduction minutieuse. La lecture directe le dispense de cette opération, en lui donnant la révélation immédiate du sens du passage. D'un seul coup d'œil, il embrasse la phrase lue, ou plutôt il cesse de la voir, pour l'entendre. Même s'il ignore certains mots, il a, dès le premier instant, la perception plus ou moins claire du sens général et de l'ordonnement de l'ensemble. (1903, p. 472)*

On notera cependant que pour A. Godart, la compréhension globale du texte (du « passage », de l' « ensemble ») passe par la compréhension globale de chaque phrase (cf. « [l'élève] embrasse la phrase lue »). On peut bien sûr considérer, comme il le fait sans doute, que la compréhension globale du texte s'obtient finalement de manière intuitive à partir de la compréhension globale de l'ensemble des phrases, mais dans ce cas, il y a bien malgré tout, dans un certain sens, une opération de « construction »... Dans la méthodologie directe, d'ailleurs, aussi bien l'enseignement de la grammaire (qui est morphosyntaxique) que celui du vocabulaire (par les « exemples » données en langue étrangère) se fait au niveau de la phrase. De même, la « série de mots juxtaposés » que la méthodologie directe permet de saisir comme un tout, dans la citation *supra* de H. Laudenbach, c'est bien la phrase, et non le texte. Il faudra attendre le recours à la grammaire textuelle pour que, d'une manière qui aurait certainement paru paradoxale aux méthodologues directs, on s'appuie sur des mots ou des formes isolées, tels que les connecteurs logiques, les temps verbaux ou les personnes verbales, pour faire accéder les apprenants à une compréhension globale du texte sans passer par la compréhension des phrases.

La notion de « direct », en « méthodologie directe », renvoie donc à l'idée que l'élève accède à la compréhension du vocabulaire étranger sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle, et à la compréhension des phrases sans passer par l'intermédiaire de la compréhension de chaque mot.<sup>6</sup>

## 2. La compréhension des textes en méthodologie traditionnelle

L'expression de « méthode constructive », dans la citation d'A. Godart, désigne l'une des méthodes de la méthodologie traditionnelle (MT)<sup>7</sup>, par laquelle l'enseignant, au cours de son travail d'explication d'un nouveau texte, en « construit » sa compréhension comme le maçon construit un mur, c'est-à-dire pierre après pierre : les pierres sont les mots, leur taille la morphologie, le ciment la syntaxe et les rangées de pierres les phrases, lesquelles s'élèvent progressivement jusqu'à la hauteur de l'ensemble du texte. Dans cette MT, la compréhension du texte commence donc par la traduction en langue source (L1) de tous ses mots inconnus, puis de ses phrases, c'est-à-dire de ses différents éléments ou composantes. Cette traduction du texte est à la fois le moyen de l'explication du texte (c'est la première traduction littérale

---

des différentes « méthodes » cités dans le présent article, on se reportera au « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », PUREN 008. Pour la définition des autres termes faisant partie du champ sémantique de la « méthode » utilisés dans cet article – « méthodologie », « approche » et « démarche » –, cf. « Le champ sémantique de "méthode" », PUREN 004.

<sup>5</sup> Pour la signification de cette expression, voir page suivante le premier paragraphe du chapitre 2.

<sup>6</sup> La notion d' « (enseignement) direct » est appliquée de même à l'enseignement des mots par leur image (sans passer par la traduction), de la grammaire par les exemples (sans passer par les énoncés des règles) et de la littérature par les textes (sans passer par les exposés sur l'auteur, sa vie, la période historique, son œuvre, le genre littéraire, l'école littéraire, son style, .... Cf. ce passage d'une instruction officielle de 1908 (cité dans PUREN 1988a, p. 121) : « C'est **directement et par lui-même** que l'élève découvrira et sentira la beauté des textes ; c'est par le contact immédiat avec des fragments d'un écrivain qu'il se trouvera face à face avec sa personnalité, qu'il apprendra à la connaître. La méthode appliquée à l'enseignement de la littérature sera donc celle-là même qui a donné la possession du vocabulaire et de la grammaire : elle supprime tous les intermédiaires, elle enseigne le mot par l'image, la grammaire par l'exemple, la littérature par les textes ; et partout elle met l'élève directement en face des réalités concrètes ou spirituelles et non de mots ou d'idées abstraites. » (Je souligne : on notera ici aussi la liaison établie entre méthode directe et méthode active.)

<sup>7</sup> Cette méthodologie, calquée sur la méthodologie scolaire d'enseignement des langues-étrangères, s'appelle aussi « méthodologie grammaire-traduction ». Cf. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, pp. 17-18, PUREN 1988a.

mot-à-mot : la traduction « minutieuse » dont parle A. Godart) et son objectif (c'est la seconde traduction finale, « en bon français »), ce qui donne à la *méthode indirecte* le statut central qui est le sien dans cette méthodologie.

Ce qu'A. Godart appelle la « méthode constructive » correspond à ce que l'on désigne maintenant en pédagogie sous le nom de « méthode synthétique », qui est en fait une démarche qui part des éléments pour aller vers l'ensemble, et qui articule donc deux méthodes (dans le sens d' « unités minimales de cohérence méthodologique ») : la méthode analytique (on travaille d'abord sur les éléments) et la méthode synthétique (on travaille ensuite sur l'ensemble) :<sup>8</sup>

**(1)** *L'enseignant va ou fait aller les apprenants des composantes à l'ensemble ou du simple au complexe (ils doivent faire réunir les composantes dans un ensemble, en faire la « synthèse ») : par exemple de la compréhension des mots à celle de la phrase, de celle de chaque phrase à celle du texte, ou encore de l'entraînement de chaque règle isolément à leur mise en œuvre simultanée dans des productions orales ou écrites.*

Cette méthode synthétique y est naturellement combinée dans la MT à la *méthode inductive* : le sens de ses mots est censé permettre d'en *induire* le sens de la phrase :

**(2)** *L'induction est l'un des deux modes d'inférence : l'inférence inductive va du particulier au général. La méthode inductive est mise en œuvre par les apprenants lorsque l'enseignant leur demande par exemple passer du sens de quelques mots clés au sens global du texte, ou d'exemples de grammaire à la règle correspondante.<sup>9</sup>*

*C'est la même méthode inductive que l'enseignant va appliquer lorsqu'il va donner aux apprenants la signification en contexte d'un mot particulier en leur demandant de rectifier ce qu'ils ont dit comprendre de l'ensemble de la phrase où se trouve ce mot.*

Pour compléter cette analyse microméthodologique<sup>10</sup> de la compréhension des textes en MT, il faut ajouter que les deux méthodes vues précédemment se combinent tout aussi naturellement avec la *méthode sémasiologique* : on part des mots du texte pour en induire le sens des phrases et du texte :

**(3)** *L'enseignant va ou fait aller les apprenants des formes langagières vers le sens : en compréhension, on part des formes connues pour découvrir le message ; en expression, on part du message que l'on veut produire et on réutilise les formes linguistiques nécessaires à cette production.*

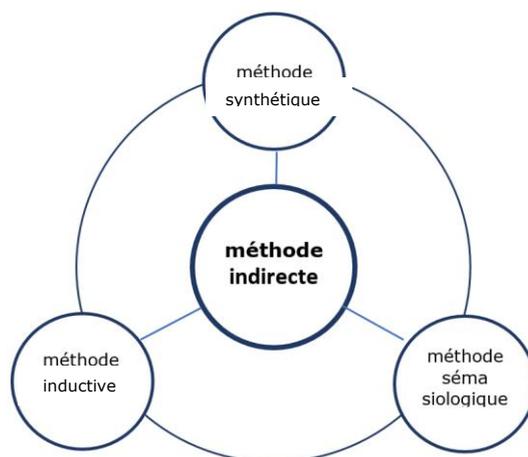
L'activité de compréhension des textes en MT peut donc se représenter comme suit (les termes de « méthode » y sont utilisés avec le sens de démarche) : (voir page suivante)

---

<sup>8</sup> Sur ces deux sens de « méthode » dans les expressions « méthode synthétique » et « méthode analytique », on se reportera aux « Précisions préalables » du document intitulé « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales » (PUREN 008) et aux lignes 3.1 et 3.2 du tableau, p. 3. Les six citations numérotées de 1 à 6 dans les pages suivantes du présent article sont empruntées à ce document. Les méthodes qu'elles présentent, parce qu'elles sont les méthodes fondamentales de la MT et de la MD, sont mises en œuvre tout autant pour l'enseignement des textes que pour celui du lexique, de la grammaire et de la phonétique.

<sup>9</sup> On notera que pour l'enseignement de la grammaire, la MT a recours à l'inverse à la méthode *déductive*, puisque l'enseignant présente d'abord la règle générale avant de l'illustrer par des exemples et de demander aux élèves, dans les exercices d'application, de passer de cette règle générale aux exemples particuliers où elle est mise en œuvre.

<sup>10</sup> Pour la présentation de l'analyse microméthodologique, et d'autres exemples d'analyse de ce type, cf. « La "méthode", outil de base de l'analyse didactique », PUREN 2011k.



La notion d'approche globale en compréhension des textes n'apparaît pas en MT : on ne peut évidemment concevoir un type et un mode particuliers de travail initial en compréhension des textes que si l'on envisage – ce qui n'est pas le cas dans cette méthodologie – qu'un autre travail va suivre visant d'une autre manière un autre type de compréhension.<sup>11</sup> Or la traduction littérale était censée en MT donner la compréhension suffisante du texte, la mise en « bon français » qui suivait étant considérée seulement comme un exercice en L1<sup>12</sup>.

### 3. Approche globale et compréhension globale en méthodologie directe

Commencer le travail sur les textes en compréhension globale – effectuer une « approche globale » des textes, donc – correspond dans la méthodologie directe (MD), à l'inverse de ce qui se passe dans la MT, à la mise en œuvre de la *méthode analytique dans le sens de « démarche »*<sup>13</sup> :

**(4)** *L'enseignant va ou fait aller les apprenants de l'ensemble aux composantes, ou du complexe au simple (ils doivent découper l'ensemble, l'analyser) : il fait aller par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules « toutes faites » à la maîtrise de leurs composantes isolées.*

Le travail en compréhension globale, considéré en tant que tel (et non avec celui qui suit) correspond à la mise en œuvre de la méthode synthétique (dans le sens de cohérence unique), puisque l'enseignant fait d'abord travailler au niveau de l'ensemble du texte.

Dans la MD, l'« approche globale » (qui correspond à un premier travail sur l'ensemble, et donc à la méthode synthétique (dans le sens de cohérence unique) est combinée avec ce que ses méthodologues appelaient la *méthode intuitive* (cf. les « intuitions successives » dans la citation *supra* d'H. Laudenbach), méthode qui permet à l'élève de parvenir immédiatement, comme le dit A. Godart cité *supra*, à « la perception plus ou moins claire du sens général et de l'ordonnement de l'ensemble [du texte] ». La liaison structurelle entre compréhension première (*i.e.* « approche »), compréhension globale et méthode intuitive est un postulat pour tous les pédagogues de l'époque. Ferdinand BUISSON rappelle ainsi dans le grand ouvrage de référence de l'époque, son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de 1887 :

<sup>11</sup> *A fortiori*, il est encore moins envisageable en MT, comme nous verrons que c'est le cas depuis l'approche communicative, que la compréhension globale puisse être un objectif en soi.

<sup>12</sup> D'où l'un des arguments constamment utilisés jusqu'à nos jours en France pour la défense de l'enseignement scolaire du latin, à savoir qu'il est un moyen de perfectionnement dans la maîtrise du français.

<sup>13</sup> Pour l'alphabétisation, l'expression consacrée est « méthode globale », qui est en réalité une « approche globale » – on part des phrases et des mots mais on les fait par la suite décomposer dans leurs éléments – dans laquelle la méthode synthétique (dans le sens de cohérence unique) est combinée, comme dans l'approche globale de la MD, avec méthode onomasiologique : on part du sens général pour arriver aux formes particulières qui l'expriment.

*Étymologiquement, le mot intuition signifie vue, non pas une vue sommaire et superficielle, mais la vue qui saisit en face et pleinement un objet, la vue immédiate, sûre, facile, distincte, et s'exerçant pour ainsi dire d'un seul coup d'œil. (p. 1)*

Cette méthode intuitive relève de l'opération cognitive d'induction (même le passage du particulier au général est considéré comme instantané : cf. la citation ci-dessus), et c'est pourquoi on parle actuellement *de méthode inductive*, opposée à la méthode déductive. Cette méthode inductive peut être décrite ainsi, à partir des exemples de son application au lexique et à la grammaire :

**(5)** *L'induction est l'un des deux modes d'inférence : l'inférence inductive va du particulier au général. La méthode inductive est mise en œuvre par les apprenants lorsque l'enseignant leur demande par exemple de passer du sens de quelques mots clés au sens global du texte, ou d'exemples de grammaire à la règle correspondante. C'est la même méthode inductive que l'enseignant va appliquer lorsqu'il va donner aux apprenants la signification en contexte d'un mot particulier en leur demandant de rectifier ce qu'ils ont dit comprendre de l'ensemble de la phrase où se trouve ce mot.*

Les méthodes synthétique (dans le sens de cohérence unique) et inductive se combinent naturellement, dans l'approche globale en MD, avec la méthode onomasiologique :

**(6)** *L'enseignant va ou fait aller les apprenants du sens vers les formes linguistiques : en compréhension, on part des hypothèses sur le sens pour les valider ou invalider par l'analyse des formes<sup>14</sup> ; en expression, on a recours à certaines formes en fonction de besoins d'expression préalablement repérés.*

Au moyen de la méthode intuitive, l'élève est en effet censé accéder, comme le dit A. Godart, à « la révélation immédiate du sens », et c'est à partir de cette appréhension première qu'il va pouvoir :

1. « deviner » le sens global du texte ;
2. repérer au niveau du texte les mots clés porteurs de ce sens global ;
3. tirer de ces mots clés des hypothèses sur des détails du texte ;
4. aller à nouveau dans le texte chercher la validation ou l'invalidation de ses hypothèses, le processus élaboration-validation d'hypothèses pouvant être repris plusieurs fois jusqu'à « saturation » de la recherche : dans ce second mouvement, donc, l'élève enchaîne avec l'autre méthode, la méthode sémasiologique<sup>15</sup>.

La formule utilisée par A. Godart dans sa citation *supra* – « la lecture directe [donne à l'élève] **la révélation immédiate du sens du passage** » – est essentielle : le sens global d'une phrase et d'un texte est supposé donné à l'élève non par les mots dont il va rechercher le sens (méthode sémasiologique), mais par le sens déjà connu de certains mots<sup>16</sup>, à partir desquels, par la méthode intuitive, il va accéder directement au sens des phrases et du texte.

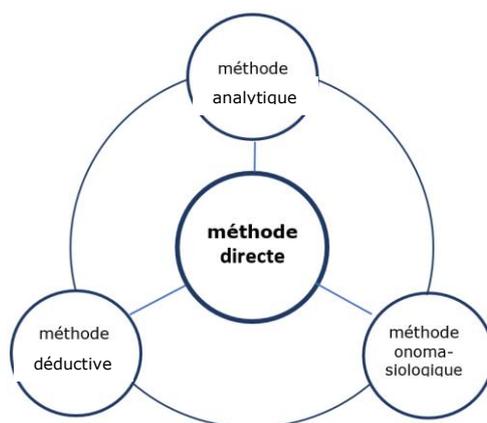
L'activité d'approche globale des textes en MD peut donc se représenter comme suit (les termes de « méthode » y sont utilisés avec le sens de démarche) : (voir page suivante)

---

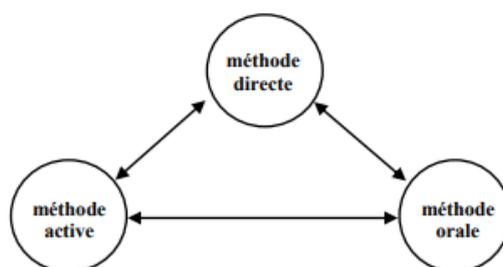
<sup>14</sup> Les méthodologues directs ne concevaient pas la compréhension globale sous formes d'hypothèses de sens à valider par la suite. Sans doute parce qu'après l'élaboration des hypothèses (méthode sémasiologique : des formes du texte à son sens global), leur validation consiste à enchaîner avec la méthode inverse, onomasiologique, qui fait appel à la validation dans le texte des hypothèses.

<sup>15</sup> Ces cinq activités successives peuvent être considérées jusqu'à présent comme la procédure standard d'approche globale des textes en didactique scolaire. Une recherche est dite « saturée » lorsqu'on considère que sa poursuite n'apportera rien de nouveau, ou que le temps et l'effort de recherche supplémentaire seront trop importants par rapport à la quantité et à l'intérêt des nouvelles données recueillies.

<sup>16</sup> Cf., dans la même citation : « **Même s'il [l'élève] ignore certains mots**, il a, dès le premier instant, la perception plus ou moins claire du sens général et de l'ordonnement de l'ensemble ». Je souligne : la formulation signifie bien, en creux, « parce qu'il connaît certains mots ». On ajoute maintenant au sens connu de certains mots toutes les connaissances activables que les lecteurs possèdent déjà dans leur expérience du monde.



Cette approche globale se réalise concrètement en appliquant le modèle méthodologique donné par le noyau dur<sup>17</sup> de la MD, qui est le suivant :



Ce schéma signifie simplement que l'enseignant s'efforce le plus souvent possible au cours du temps de classe que ce soient les élèves eux-mêmes (méthode active) qui parlent (méthode orale) directement en langue étrangère (méthode directe). C'est pourquoi l'approche globale en MD se fait oralement (méthode orale), en langue étrangère sur le document en langue étrangère (méthode directe), le recours à l'approche globale telle qu'elle y est conçue permettant aux élèves de parvenir eux-mêmes (méthode active) immédiatement à ce premier niveau de compréhension.

C'est en particulier le fait que la compréhension demandée soit globale qui permet aux apprenants de ne pas avoir besoin de la traduction des mots inconnus. On a vu l'idée exprimée par l'un des premiers méthodologues directs en 1902 (cf. *supra* la citation d'A. Godart), mais elle est présente jusqu'à nos jours. Voilà par exemple le conseil que donne Janine COURTILLON dans son ouvrage de 2003 *Élaborer un cours de FLE* :

*Le document est donné à comprendre, c'est-à-dire ni expliqué, ni traduit, ceci afin de mettre l'étudiant en prise directe avec la langue. En effet, il ne pourra acquérir de stratégies de compréhension<sup>18</sup> si on lui explique le texte. On doit en outre l'inciter à prendre le plus tôt possible l'habitude de penser dans la L.C. [Langue Cible, L2] [...]. » (p. 57)*

On retrouve cette liaison structurelle entre approche globale et méthode directe, mais dans la relation inverse – c'est le fait d'empêcher la traduction qui obligerait les apprenants à travailler en compréhension globale – dans ce passage du guide du logiciel générateur d'exercices *Hot Potatoes* (OLIVRY F. 2004) :

*Il est possible d'insérer une minuterie dans chacun des types d'exercices. L'apprenant ne disposera alors que d'un certain nombre de minutes pour réaliser un exercice. Cette fonctionnalité permet, dans le cas d'un exercice de langue par exemple, de forcer l'apprenant à développer des stratégies de compréhension globale, il n'aura en effet pas le temps d'aller chercher la définition de chaque mot dans un dictionnaire. (p. 26)*

<sup>17</sup> Sur le concept de « noyau dur » méthodologique et la présentation du noyau dur de la MD et de celui de la méthodologie audio-orale, dont je parlerai *infra* au chapitre 6, cf. PUREN 2011k.

<sup>18</sup> La question des « stratégies de compréhension fait l'objet d'un chapitre spécifique, le chapitre 7.3, *infra* pp. 16 sqq.

#### 4. Approche globale et compréhension globale en méthodologie active

La méthodologie active – MA, méthodologie officielle dans l'enseignement français des années 1920 aux années 1960 – reprend pour l'essentiel les implications du noyau dur de la MD, et on y retrouve la même conception de la compréhension globale comme un tout premier moment du travail sur les documents.<sup>19</sup> Pour les méthodologues actifs, ce travail doit être relativement court. En effet :

*On perdrait du temps et on enlèverait au travail sur le texte toute son efficacité si on prolongeait ce premier temps, car seuls quelques élèves sont capables de réagir après une seule audition, et les réactions sont forcément subjectives et assez approximatives. (MUÑOZ 1981, p. 66)*

Très vite doit lui succéder un travail visant ce que j'appellerai ici, du terme le plus neutre possible, une « amélioration » de cette compréhension.

*À la phase de compréhension globale d'un document doit **toujours** succéder l'étude, **précise et rigoureuse**, de ses différents aspects, afin qu'on puisse en dégager le sens, et se rendre compte de la façon dont il est organisé. Ceci est valable aussi bien pour un texte que pour une image ou tout autre document sonore. (M.E.N., Arrêté du 26 janvier 1981, p. 14, je souligne)*

Ces deux qualificatifs de « précise et rigoureuse », attribués à l'« étude » suivant le travail en compréhension globale, montrent que ce travail est considéré comme imprécis et peu rigoureux par nature : c'est d'ailleurs ce qui ressort de la citation précédente, où M. Muñoz qualifie les premières réactions des élèves de « forcément subjectives et assez approximatives ». Sur ce point, les promoteurs de la méthodologie active ne sont pas en accord avec les promoteurs de méthodologie directe<sup>20</sup>, et ils reprennent au contraire un argument des traditionalistes, qui l'utilisaient quant à eux pour justifier le recours immédiat à la traduction préalable par l'enseignant de tous les mots inconnus du texte, c'est-à-dire à une combinaison des méthodes transmissive, synthétique et indirecte.

Les deux citations *supra* concernent l'enseignement de l'espagnol, et le terme de « document », dans la seconde, désigne en fait le texte littéraire. Mais un rapport de l'inspection générale des langues en France daté de l'année 1998-1999 sur *L'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes* (M.E.N. 1999) montre que cette conception de l'approche globale et de son objectif de compréhension globale a été suffisamment en usage jusqu'alors dans les pratiques de tous les enseignants de langue pour s'étendre aux autres types de documents authentiques, comme les documents vidéo :

*Le modèle le plus fréquemment rencontré dans l'enseignement de certaines langues consiste à présenter dans un premier temps le document dans sa totalité, à en vérifier la compréhension globale par la classe puis de procéder à la présentation des fragments successifs, avec de fréquents arrêts sur image, pour faire parvenir les élèves – à travers la description parfois exhaustive de ces images ou séquences – à une compréhension plus précise ainsi que pour apporter les explications lexicales nécessaires et les greffes linguistiques choisies par le professeur. (p. 9)*

La raison de la permanence de cette conception de l'approche globale est le fait que la MA ait repris de la MD sa « logique document »<sup>21</sup>, qui vise l'exploitation maximale de toutes les potentialités didactiques de documents choisis comme « authentiques », c'est-à-dire comme hautement représentatifs à la fois de la langue et de la culture étrangères. Je présente ainsi très schématiquement cette logique dans PUREN 066 :

*C'est [la logique] de la méthodologie des documents authentiques – littéraire ou non, textuel, audio-visuel ou scripto-textuel – dans laquelle le document littéraire est étudié en lui-même en tant que représentatif de la langue et de la culture étrangères : ce sont des documents généralement*

<sup>19</sup> Je reprends dans ce chapitre l'analyse que j'ai faite en 1990 de l'approche globale dans la méthodologie officielle d'espagnole, qui était encore alors la MA. Cf. PUREN C. 1990f, pp. 7-8.

<sup>20</sup> Cf. *supra* p. 3 la citation de Godart, qui parlait certes de « perception plus ou moins claire », mais aussi de « révélation immédiate du sens du passage ».

<sup>21</sup> Cf. « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », PUREN 066.

*longs sur lesquels sont demandées de nombreuses tâches de types différents<sup>22</sup>, et qui sont réunis en dossiers thématiques. C'est cette logique qui a été à l'œuvre dans le modèle historique de l'explication de textes littéraires.*

Dans ce type de logique documentaire maximaliste, la compréhension globale ne peut être considérée que comme un tout premier stade de compréhension. Les méthodologues actifs des années 1920-1960, et ceux qui, encore bien plus tard, comme on l'a vu ci-dessus dans l'extrait du rapport de l'inspection générale de l'année 1998-1999, l'ont réutilisée pour l'étude des documents authentiques, ne peuvent donc pas envisager des écoutes ou des lectures successives des documents en seule compréhension globale : il est impossible à leurs yeux d'approfondir une compréhension considérée comme superficielle par nature sans passer de ce fait à un autre type de compréhension, et on comprend que, dans ces conditions, ils ne pouvaient concevoir la notion de « stratégies de compréhension globale ».

## **5. Approche globale et compréhension globale en méthodologie audiovisuelle**

Au tout début des années 60, avec la méthodologie audiovisuelle (MAV) dans sa version « français langue étrangère » (FLE), la compréhension globale acquiert un statut tout à fait particulier, puisqu'elle se retrouve au centre de l'étayage théorique de cette méthodologie, dite précisément « structuro-globale audiovisuelle » (SGAV). Je renvoie pour plus d'informations sur cette théorie au sous-chapitre « La référence au structuro-globalisme » de mon *Histoire des méthodologies* (PUREN 1988a, pp. 231-233). Il suffira ici à mon propos d'indiquer que pour l'auteur de cette théorie, Petar GUBÉRINA,

- le sens n'apparaît pas au niveau des mots, mais à celui, plus global, de la phrase :

*La phrase, en tant que forme extérieure de l'application de tous les types de liaison, devient la réalité fondamentale du langage et attribue la réalité potentielle au mot » (1939, p. 254) ;*

- et les phrases elles-mêmes ne prennent leur sens que par rapport à l'ensemble des facteurs intervenant dans la communication orale, à savoir

*la situation (réelle ou dans la pensée), la signification intellectuelle et affective, tous les moyens sonores, les moyens lexicologiques, l'état psychologique des intervenants et leur co-action réciproque, leur perception et leur production satisfaisantes de la parole » (1984, p. 96).*

Dans le manuel prototypique de première génération de cette méthodologie, *Voix et Images de France* (CRÉDIF, 1<sup>e</sup> éd. 1961)<sup>23</sup>, c'est aussi dans le premier « moment de la classe de langue » que se travaille la compréhension globale. Cette première phase de l'unité didactique est appelée la « présentation », et il s'agit exclusivement de celle qui est assurée par les moyens audiovisuels, c'est-à-dire par la combinaison de l'image (assurée par les images sur film fixe et le projecteur) et du son (assuré par les bandes d'enregistrement sonore des dialogues et le magnétophone). Voici comment je présente cette phase dans mon document « Schéma de l'unité didactique audiovisuelle 1<sup>e</sup> génération » (PUREN 011) :

*Phase 1 – Présentation : L'enseignant se contente de faire défiler deux fois la bande son du magnétophone et les images du film fixe sur le projecteur, de manière à faire coïncider la réplique enregistrée et l'image correspondante. La combinaison son-image (« audio-visuelle ») est supposée donner immédiatement aux apprenants la compréhension globale de la situation de communication et du dialogue.*

Cette phase se déroule donc sans aucune intervention ni de l'enseignant ni des apprenants, et elle est immédiatement suivie de la phase d'« explication », que je présente ainsi dans le même document :

---

<sup>22</sup> L'ensemble de ces tâches, avec pour chacune d'elle sa définition, ses objectifs et des exemples tirés de manuels, est présentée dans PUREN 2012j, chap. 2.2., pp. 7-18. [Note pour le présent article]

<sup>23</sup> Le CRÉDIF (Centre de Recherche et d'Étude sur la Diffusion du français) et le BELC (Bureau d'Étude sur la Langue et la Civilisation française) étaient à l'époque les deux grands centres de recherche et de publication sur la didactique du français langue étrangère.

Phase 2 – Explication : *L'enseignant revient sur chaque image et la réplique orale correspondante du dialogue. Il explique le sens des mots en recourant à l'image et à tous les procédés directs (synonyme, antonyme, hyperonyme, hyponyme, définition, geste, mimique, dessin, objet montré, exemple, rappel d'une situation antérieure, utilisation d'une situation en classe ou dans la vie quotidienne des apprenants, création d'une situation imaginaire,...) ; il explique le sens des phrases en recourant à la paraphrase.*

Malgré l'importance que la théorie de référence de la MAV SGAV aurait dû en principe faire attribuer à l'approche globale, on voit que celle-ci, dans *Voix et Images de France*, est gérée de manière tout aussi ponctuelle et empirique que dans les méthodologies directe et active<sup>24</sup>.

Il faut attendre 15 ans plus tard ladite « deuxième méthodologie » proposée pour l'utilisation du cours prototypique de la MAV de 2<sup>e</sup> génération, *De vive voix* (CRÉDIF, 1<sup>e</sup> éd. 1972), pour voir apparaître une évolution significative dans la conception de l'approche globale du dialogue de base<sup>25</sup>. Une alternative à la phase de « présentation » du dialogue telle que prévue dans le schéma standard des « moments de la classe de langue » (cf. *supra*) a été alors proposée aux enseignants utilisateurs par les méthodologues du CRÉDIF. Elle est décrite de cette manière par Henri BESSE en 1985 :

*On travaille, passée la première leçon, image par image ; celle-ci est présentée aux étudiants sans la réplique enregistrée qui lui correspond ; on demande aux étudiants de formuler, à l'aide de ce qu'ils ont appris dans les leçons précédentes, l'intention de communiquer que la suite des leçons et des images permet de **deviner** chez le personnage qui parle ; quand les étudiants ont épuisé leurs possibilités de formulations de cette intention, on leur propose (comme une autre paraphrase de ces formulations) l'énoncé prévu dans le manuel ; cet énoncé déclenche alors de nouvelles productions des étudiants (autres formulations de l'intention de communiquer, commentaires, etc.).* (p. 101, je souligne)

L'apparition de cette version beaucoup plus développée du travail en approche globale s'analyse du point de vue microméthodologique comme un renforcement de la combinaison entre la méthode active (on commence par toutes les productions que les élèves eux-mêmes peuvent proposer) et la méthode intuitive (cf. le terme « deviner », dans cette citation d'H. Besse). Elle peut s'expliquer historiquement par l'émergence à l'époque de la notion de « centration sur l'apprenant »<sup>26</sup>. De la même manière, dans cette « deuxième méthodologie » de *De vive voix*, le dialogue support de l'unité didactique voit son importance fortement réduite par rapport aux répliques imaginées par les apprenants eux-mêmes en fonction du niveau de compétence en langue de chacun : « Il y a donc individualisation réelle des démarches d'apprentissage, laquelle [...] se fait beaucoup plus par "essais et erreurs" que par imitation-association. » (BESSE H. 1985, p. 114).

Cette variante historique de l'approche globale, qui s'appuie non sur le dialogue, mais sur la situation de communication correspondante représentée visuellement, me semble toujours intéressante parce qu'elle peut être utilisée – et on la retrouve effectivement utilisée jusqu'à présent dans l'enseignement scolaire des langues en France – avec tout type de document audiovisuel et scriptovisuel : on fait ainsi travailler les élèves sur les images puis sur les commentaires oraux correspondants d'un reportage vidéo ; sur l'affiche d'un film puis sur son

---

<sup>24</sup> C'est là une nouvelle confirmation de la thèse que je défends dans mon *Histoire des méthodologies*, à savoir que dans la MAV SGAV l'influence de ces méthodologies précédentes – par ailleurs toujours en vigueur à l'époque dans l'enseignement scolaire français – est très forte, et que la théorie structurо-globaliste y a fonctionné surtout comme un étayage théorique *a posteriori* (cf. PUREN 1988a, p. 233-234), voire, dans les écrits des méthodologues sgavistes, comme une « mobilisation rhétorique ». Cf. PUREN 2015a, p. 23 : « Il y a "mobilisation rhétorique" lorsque les méthodologues et didacticiens font appel dans leur discours à des théories dans le but de légitimer ainsi des modèles praxéologiques. »

<sup>25</sup> Elle a été présentée au BELC par un permanent du CRÉDIF lors du stage d'un an que j'y ai effectué pendant l'année universitaire 1975-1976.

<sup>26</sup> C'est par exemple en 1973 que Francis DEBYSER, directeur du BELC, publie un article très remarqué intitulé « Progression et progrès », où il propose de remplacer le premier concept centré sur le matériel didactique – il s'agit de la progression prévue dans le cours de langue et inscrite dans les contenus langagiers des supports de base des unités didactiques – par le second concept, centré sur l'apprenant – il s'agit des progrès réalisés par chaque apprenant.

synopsis ; sur les dessins d'une bande dessinée puis sur les textes des bulles ; sur l'image publicitaire dans une revue puis sur son texte ; etc.

## 6. La reconstitution de texte

Cette activité a donné lieu successivement à au moins trois variantes différentes, autant dans la forme et les objectifs que dans les principes pédagogiques et modèles cognitifs mobilisés, sous les appellations de « restauration », « reconstitution » et « re-création de texte ». Une recherche serait nécessaire pour savoir si des combinaisons ont été réalisées en elles, comme c'est probablement le cas, et quelle a été la diffusion réelle des unes et des autres dans les ouvrages et articles didactiques, les formations d'enseignants de langues, les manuels... et les pratiques de classe.

### 6.1. La « restauration » de texte en méthodologie directe

Cette technique est proposée par Adrien GODART (1903), méthodologue direct du début du XX<sup>e</sup> siècle que j'ai déjà cité plus haut à plusieurs reprises (chap. 1, 2 et 3), à propos de sa conférence pédagogique de 1902 (cf. p. 3 et note 3 p. 3). L'exemple qu'il prend pour illustrer plusieurs de ses propositions au cours de sa conférence est la légende allemande suivante, tiré d'un livre de lecture pour l'école primaire :

#### **La sœur fidèle et sa lampe**

*Sur le rivage d'une petite île de la mer du Nord une jeune fille vivait toute seule dans une cabane. Son père et sa mère étaient morts, et son frère était parti loin en mer. Le cœur plein de nostalgie, elle se souvenait de ses parents disparus et de son frère absent en attendant ardemment son retour. Lorsque le frère avait pris congé d'elle, elle lui avait promis de placer toutes les nuits sa lampe à la fenêtre afin que cette lumière, visible de très loin sur la mer, lui annonçât à son retour que sa sœur Elke vivait encore et l'attendait. Elle tint la promesse qu'elle avait faite. Chaque soir elle posait la lampe à la fenêtre et, tournée vers la mer, elle guettait jour et nuit le retour de son frère. Des mois, des années passèrent et son frère ne revenait toujours pas ; Elke devint une vieille femme. Elle continuait à guetter, assise à sa fenêtre, et chaque soir elle y posait sa lampe et attendait. Un jour enfin l'obscurité se fit chez elle, la lumière habituelle s'était éteinte. « Son frère est revenu », crièrent alors entre eux les voisins, et ils accoururent à la maison de la sœur. Ils la trouvèrent assise, morte, appuyée toute raide à la fenêtre, semblant observer encore la mer, la lampe éteinte à côté d'elle. (K. Müllenhoff, ma traduction)*

Il s'agit d'une phase qui suit le travail en compréhension globale (la « synthèse de contenu »), l'explication-commentaire oral du texte en classe (l' « interprétation du détail »), puis la lecture expressive par les élèves (la « lecture d'ensemble »), phase que A. GODART appelle la « conservation » du texte (p. 7), sa « reconstitution » (p. 8) ou encore sa « restauration » (p. 9), au cours de laquelle l'élève « recrée lui-même à l'aide de certains secours tout le détail du texte ». Il la présente ainsi :

*Ces secours sont d'abord aussi abondants que possible. Nous détachons du texte tous les mots essentiels, qui vont être pour lui comme autant de points de repère, qui l'aideront à refaire, livre fermé, le chemin parcouru. Ce seront, par exemple, pour le morceau proposé, les mots « Hallig, solitaire, cabane, jeune fille, père, frère, nostalgie, se souvenait de, attendait, prendre congé de, promis, etc. » À la reprise du texte, un élève écrit au tableau ces mots de valeur, ces Stichwörter<sup>27</sup>, qu'avec un peu d'habitude il finira par dégager lui-même, et le travail de la classe consiste à relier ces jalons et à tendre de l'un à l'autre le fil du récit.*

*Puis, progressivement nous réduisons le nombre de ces Stichwörter, de ces mots générateurs autour desquels vient se cristalliser tout le détail de la phrase. Nous effaçons les plus accessoires et ne laissons subsister que les plus importants. À un degré supérieur<sup>28</sup>, nous substituons aux mots,*

<sup>27</sup> « Mots clés », en allemand dans le texte. Cette technique de restauration orale du texte après son étude en classe et sa révision à la maison au moyen des *Stichwörter* est vraisemblablement empruntée à la méthodologie directe telle qu'elle est mise en œuvre à l'époque en Allemagne (Cf. PUREN 1988a, chap. 2.1 « Les origines de la méthodologie directe », 2.1.6 « Le modèle allemand », pp. 72-73).

<sup>28</sup> C'est-à-dire dans des classes plus avancées. « Progressivement », à la phrase précédente, signifie également « d'une année à l'autre » [note de C. Puren].

*tels qu'ils apparaissent dans le récit, la notation libre de l'idée, sous une forme nouvelle ; et finalement nous ne proposons plus à l'élève que des titres très généraux, des formules synthétiques à l'aide desquels il doit être en état de reconstituer tout le texte (ce sera pour notre légende 1° prouesse, 2° attente, 3° mort).*

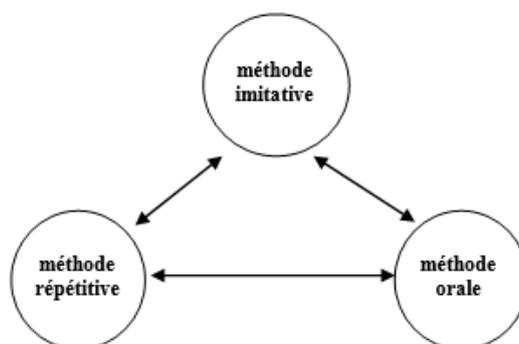
*Arrivée à ce degré, la restauration d'un texte devient une véritable rédaction orale et prépare le travail de la composition libre, qui n'est, en réalité, que la fixation par écrit du langage parlé.*

(pp. 8-9)

Ce type d'activité finale sur le texte demande de mettre en relation les mots clés et la signification du texte, comme le demandait l'activité initiale de compréhension globale. Ce retour au même type d'activité en fin de travail sur le texte s'explique par l'importance en méthodologie directe de la méthode intuitive, méthode qui est mobilisée dans toute mise en relation du texte et de mots clés, que ce soit dans un sens (du texte aux mots clés) ou dans l'autre (des mots clés au texte)<sup>29</sup>. Dans chacune des deux activités, cette méthode intuitive est combinée au noyau dur de la méthodologie directe, à savoir la méthode active (il s'agit de rendre l'élève actif face au texte), la méthode orale (le travail sur le texte se fait oralement en classe, et la préparation de l'expression écrite qui suit se fait de même à l'oral – cf. le dernier paragraphe de la citation ci-dessus –) et la méthode directe (le travail se fait en langue étrangère sur le texte en langue étrangère).

## **6.2. La « reconstitution » de texte en méthodologie audio-orale**

Ce type de reconstitution de textes a connu un certain succès dans les années 60-70 en français langue étrangère et dans l'enseignement scolaire des langues, y compris du français langue maternelle. Il ne vise pas la compréhension globale du document, et elle ne prévoit même pas systématiquement une première approche globale conçue comme telle. Il s'agit alors, sous l'influence de la méthodologie audio-orale américaine et de son modèle cognitif de référence, le béhaviorisme, de réaliser sur le document toute une série d'exercices très divers de reprise orale intensive de ses structures et de son vocabulaire. Le noyau dur de la méthodologie audio-orale (cf. PUREN 2011k, chap. 4.5.2., pp. 12-13) est en effet la combinaison entre les méthodes orales, imitative et répétitive :



Ce noyau dur signifie que l'enseignant, ou les auteurs du matériel didactique, vont privilégier systématiquement tous les exercices qui amènent l'apprenant à reprendre de manière intensive (méthode répétitive) des modèles (méthode imitative) de langue orale (méthode orale). Dans la reconstitution de texte, c'est le texte qui va fournir l'ensemble des modèles langagiers.

L'objectif de cette activité est parfois appelé la « mémorisation » du texte, mais il ne s'agit pas de ce qui est obtenu par un apprentissage par cœur : il s'agit en réalité d'« appropriation », d'« assimilation » tous ces concepts désignant un niveau de maîtrise des formes langagières du texte qui est supposé permettre à l'apprenant de les recombinaer différemment, entre elles et avec d'autres précédemment assimilées, pour son expression personnelle ; ce qui n'est pas obtenu par l'apprentissage par cœur, qui relie au contraire fortement les unes aux autres les formes langagières du texte.

<sup>29</sup> Cf. aussi le recours à deux formes d'intuition « directe » et « mentale » utilisées pour le traitement direct du texte, telles que les présente A. GODARD dans sa conférence (1903, p. 5).

Dans l'activité de reconstitution de texte telle qu'elle est ainsi conçue à l'origine, et qui est souvent aidée et guidée par des techniques particulières comme le texte à trous et le puzzle, la compréhension du document n'est pas un objectif, mais seulement un moyen au service de cette « imprégnation ».

### **6.3. La « re-création » de texte du GFEN**

J'emprunte l'expression à plusieurs auteurs du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle, [www.gfen.asso.fr/](http://www.gfen.asso.fr/)), qui l'attribuent à Henri Bassis dans son ouvrage *Je cherche donc j'apprends*, (Paris : Messidor-Éditions sociales, 1984).<sup>30</sup> Cette variante de la reconstitution de texte a été élaborée en application de « la démarche d'auto-socio-construction du savoir », concept créé par le même Henri Bassis, et qui tire son origine des modèles cognitifs constructiviste et socio-constructiviste. Dans cette activité de « re-création » de texte, les élèves sont confrontés au défi de retrouver le mot-à-mot d'un texte littéraire oralisé suffisamment difficile pour que cette « situation-problème » ne puisse être résolue qu'avec la participation active de chacun et de tous. À partir d'écoutes successives, ils confrontent en groupes leurs incompréhensions, questions, doutes, hypothèses et propositions individuelles, puis en groupe-classe celles de chaque groupe (les auteurs parlent alors de « conflit socio-cognitif »), de manière à, opérer individuellement et collectivement, en quelque sorte, l'auto-socio (re)construction du document.

Dans sa contribution à un ouvrage collectif édité par le GFEN, Maria-Alice MÉDIONI présente les différentes phases d'une mise en œuvre concrète de cette démarche en classe de langue. On retrouve dans la première phase les activités caractéristiques de l'approche globale :

- « Première écoute du texte » : les premiers éléments cités comme devant être repérés sont ceux qui sont utilisés en approche globale : « Cette première écoute permet un repérage du thème, de la tonalité, des articulations du texte, des mots récurrents [...] » (p. 78).
- « Mise en commun » : on y trouve le travail, lui aussi classique en approche globale, de l'élaboration d'hypothèses à partir des éléments repérés. (p. 79)

Le travail lors de cette mise en commun est conçu cependant de manière à la fois plus collective et plus dynamique que dans l'approche globale « classique » en enseignement scolaire (celle des méthodologies directe et active), en raison de la difficulté de l'objectif final visé : les élèves sont invités aussi à exprimer les questions qu'ils se posent et ce qu'ils n'ont pas compris, et « l'enseignant mène alors la discussion pour faire préciser, mettre en contradiction, faire formuler les hypothèses. Tout ce bouillonnement va servir comme questions préalables pour le travail de reconstitution. » (p. 79)

Malgré les grandes différences de démarches pédagogiques et de modèles cognitifs d'apprentissage entre la « reconstitution » de type audio-oral et la « re-création » du GFEN, on y retrouve le même objectif d'appropriation et restitution immédiates et littérales du texte par imprégnation intensive. C'est ce qui les distingue de la « restauration » de la méthodologie directe, qui s'effectue après le travail de révision en étude ou à la maison, au cours d'une séquence ultérieure, et qui vise une reprise synthétique et donc paraphrastique du texte d'origine faisant appel à nouveau aux mots-clés, c'est-à-dire à la méthode intuitive. Quand on connaît l'importance que tous les spécialistes de la lecture accordent actuellement aux résumés et aux inférences<sup>31</sup> en tant que stratégies de compréhension de l'écrit<sup>32</sup>, et au poids des capacités

---

<sup>30</sup> La démarche a fait l'objet d'un ouvrage (Jean BARBÉ, Edgar MONTEIL, *Pratiquons la reconstitution de textes. Méthode d'imprégnation. CE*, Paris : Nathan, 1987, 126 p.) et de plusieurs articles dans des publications du GFEN. Une présentation de cette démarche est disponible en ligne sur le site officiel ÉDUSCOL (2016).

<sup>31</sup> Inférences inductive et déductive. cf. le document déjà cité à ce propos, [PUREN 008](#) (point 4, p. 3).

<sup>32</sup> Voir entre autres, dans EURYDICE 2001 (publication de l'Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture » de la Commission européenne), la liste des six « stratégies ou processus [...] utilisés pour améliorer la compréhension des élèves », p. 59.

d'inférence dans les échelles d'évaluation PISA<sup>33</sup> et PIRLS<sup>34</sup>, on se dit que la « restauration de textes » de la méthodologie directe, même si est ancienne, mériterait d'inspirer encore de nos jours les activités de reconstitution de texte.

## 7. Approche globale et compréhension globale en approche communicative

### 7.1. Les trois types fonctionnels de documents en approche communicative

En termes de traitement des documents, il faut distinguer, dans les manuels se revendiquant de l'approche communicative (AC), entre trois types fonctionnels :

#### 7.1.1. Les dialogues de base

Dans les manuels de niveaux A1-A2, les dialogues « de base » – ainsi nommés parce qu'ils servent à la présentation et explication des contenus langagiers de l'unité didactique – sont illustrés par une ou deux images situationnelles ou par une bande dessinée. La compréhension globale de ces dialogues est travaillée selon des modes qui ne sont pas de nature différente de celles de la MAV (qui avait été élaborée elle aussi pour les débuts de l'apprentissage), même si elle peut s'enrichir d'apports méthodologiques ultérieurs. La notion de compréhension globale y reste néanmoins ambiguë – ou, si l'on préfère, ambivalente :

1) Elle correspond à la perception des éléments de la situation de communication considérés comme « pertinents » dans la mesure où ils ont une incidence sur l'interaction communicative, tant dans ses contenus que dans ses modes.

Le travail des apprenants est généralement guidé par des questions que l'on pose aux apprenants ou qu'on leur a appris à se poser eux-mêmes. Voilà par exemple celles que propose Christine TAGLIANTE dans un chapitre intitulé « L'approche globale d'un document sonore : la démarche » de son ouvrage pratique *La classe de langue* (1996, p. 77) :

Qui parle à qui ?	Combien de personnes parlent-elles ? Ce sont des hommes, des femmes, des enfants ? Quel âge peuvent-ils avoir ? Peut-on les caractériser (nationalité, statut social, rôle, état d'esprit...) ?
Où ?	Peut-on situer le lieu où l'on parle (rue, studio, terrasse de café...) ? Y a-t-il des bruits de fond significatifs (rires, musique, bruits de rue, discussions en arrière-fond...) ?
De quoi ?	Peut-on saisir globalement le thème dominant, les sous-thèmes, les domaines de référence ?
Quand ?	À quel moment se situe la prise de parole (heure de la journée, jour de la semaine, avant ou après tel ou tel événement dont on parle) ?
Comment ?	Quel est le canal utilisé (entretien en face à face, radio, télévision, micro-trottoir, téléphone, interview, conversation...) ? Quels sont les registres de langue utilisés ?
Pour quoi faire ?	Quelle est l'intention de la personne qui parle (informer, expliquer, raconter une histoire, commenter, décrire, présenter un problème, faire part de son indignation...) ?

Les dialogues des unités didactiques de la méthodologie audiovisuelle et de l'approche communicative sont d'ailleurs élaborés de manière à présenter les différentes composantes d'une « unité de communication »<sup>35</sup>, qui permettent de répondre immédiatement à la plupart de ces questions : il s'agit des mêmes personnes (qui ?) dans un même lieu (où ?) parlant de la même chose (de quoi ?) dans un temps limité (quand ?).

2) Mais la notion de compréhension globale correspond aussi, en cohérence avec la conception de la communication, dans cette méthodologie, comme transmission d'informations, à la

<sup>33</sup> Voir les occurrences du terme « inférence » dans la « Description succincte des sept niveaux de compétence en compréhension de l'écrit dans l'enquête PISA 2015 (OCDE 2016, pp. 65-66)

<sup>34</sup> Faire une recherche automatique sur l'expression « *straightforward inferences* » dans le document PIRLS 2007 : elle désigne ce que l'on appelle en français les « inférences simples », c'est-à-dire les inductions faites sur une partie du texte en s'appuyant sur le contexte (cf. note 33 ci-dessus).

<sup>35</sup> Cf. PUREN 2004c, chap. 4, pp. 5-6.

perception des contenus de la communication, qui sont alors qualifiés de « principaux », « plus importants » ou encore « essentiels » : il ne s'agit plus de répondre à la question « de quoi parlent-ils », mais « qu'est-ce qu'ils disent ? ».

Dans le sens 1 – la perception des éléments pertinents de la situation de communication –, la compréhension globale fonctionne comme une approche si, comme le fait C. Tagliante, on l'intègre dans une « démarche », ce qui implique qu'elle va déboucher sur un autre travail, lequel ne peut viser que la compréhension globale dans le sens 2, suivi éventuellement d'un travail en compréhension détaillée.

Dans le sens 2 – la perception des informations « principales » du document –, la compréhension globale va fonctionner comme un objectif en soi si le travail s'arrête là, ou comme une « approche » si elle débouche sur une poursuite du travail, cette fois en compréhension détaillée.

On retrouve clairement cette distinction entre ces deux sens de compréhension globale dans les propositions de Monique LÈBRE-PEYTARD (1990) sur l'approche globale des documents authentiques oraux, dont les deux premières phases sont les suivantes :

- (1) *Écouter pour repérer*  
[...]  
– Les contenus : compréhension des conditions générales de réalisation, de la situation de communication et de la thématique générale du document. [...]
- (2) *Écouter pour identifier*  
Objectifs : reconnaissance des principaux faits évoqués dans le document sonore [...].

Un postulat fondamental de l'approche communicative est que la compréhension des contenus de communication est indissociable de la compréhension de la situation de communication : par principe, donc, le travail en compréhension dans le sens 2 y est toujours précédé d'un travail en compréhension dans le sens 1.

### 7.1.2. Les documents supports d'activités partielles (« logique support »)

Les documents de ce type apparaissent dès le niveau A1 – où ils ont même tendu à supplanter, à partir des années 80<sup>36</sup>, les dialogues supports de base –, et on les retrouve jusqu'au niveau B2. Ils sont travaillés selon une logique nouvelle propre à l'AC, que j'ai proposé d'appeler la « logique support », et que je présente ainsi schématiquement dans PUREN 066 :

*[La logique support] est celle de l'approche communicative, où elle est au service de l'entraînement à l'une ou l'autre des activités langagières : lorsqu'ils sont authentiques, ce sont généralement des documents courts (surtout non littéraires), utilisés de manière partielle (par exemple pour des repérages ponctuels en compréhension écrite) ou comme prétexte à l'introduction et au réemploi des éléments langagiers introduits dans l'unité. Dans beaucoup de manuels communicatifs de niveaux A1 à B1, l'unité didactique – dont on peut considérer qu'elle se termine réellement avec les propositions de simulations de situations de communication – est prolongée par un ensemble de documents culturels, parmi lesquels parfois de courts extraits littéraires, qui servent eux aussi de supports à un simple repérage d'éléments culturels<sup>37</sup>.*

Cette logique originale<sup>38</sup> va permettre l'apparition de deux innovations méthodologiques reliées entre elles : la compréhension globale comme objectif en soi et donc en tant qu'activité autosuffisante (cf. *infra* chap. 7.2 pp. 14-15), et un travail explicite sur les stratégies de compréhension globale (cf. *infra* chap. 7.3 pp. 15 *sqq.*).

<sup>36</sup> Cette évolution commence dès la 3<sup>e</sup> génération des cours audiovisuels de FLE, dont le prototype est Archipel (Paris : CRÉDIF, 1<sup>e</sup> éd. 1982) : cf. PUREN 1988a, pp. 237-238.

<sup>37</sup> Il y a une grande différence entre l'exploitation des documents authentiques en tant que simples supports d'informations culturelles – la mise en œuvre de la « logique support » consiste à faire simplement et immédiatement repérer et verbaliser ces informations par les apprenants, puis, éventuellement, à les leur faire comparer avec leur propre culture – et en tant que documents complexes de langue-culture, auxquels est alors appliquée la « logique document ».

<sup>38</sup> Si l'on excepte les poèmes, fréquents en toute fin des unités didactiques des manuels actifs des deux premières années d'apprentissage, qui étaient simplement appris par cœur et récités, et pouvaient donc être éventuellement servir de support pour une seule activité, celle d'entraînement phonétique.

### 7.1.3. Les documents de langue-culture (« logique document »)

Ils apparaissent généralement au niveau B1 et s'imposent aux niveaux B2 et C1, où ils sont naturellement regroupés par thématiques culturelles. La compréhension globale se travaille alors en « logique document » (cf. *supra* chapitre 3 pp. 8-9 et note 21, p. 9), c'est-à-dire qu'il s'agit d'une approche globale très similaire à celle de la MA. La nouveauté par rapport à celle-ci est qu'elle y est en général « armée » au moyen des concepts de l'analyse du discours et de la linguistique textuelle (cf. *infra* chap. 7.5, pp. 27 *sqq.*).

L'objectif de cet article étant de présenter les variantes des modes de travail en approche globale et en compréhension globale, ce sont les différentes nouveautés qui sont présentées dans la suite de ce chapitre.

### 7.2. La compréhension globale en tant qu'activité autosuffisante en logique support

Avec l'approche communicative (AC) apparaît une nouveauté radicale dans la didactisation des documents, et c'est que la compréhension globale va pouvoir être considérée, dans le cadre d'une séquence de classe, comme une activité autonome à part entière.

Voici par exemple ce qui est proposé dans un guide pédagogique de TV5 MONDE – portant par conséquent sur des documents audiovisuels – intitulé *6 étapes pour créer vos cours* :

*Amener les apprenants à définir la situation de communication (qui, où, quand) et à cerner les idées essentielles du document (quoi).*

Définir la situation de communication.

- *Repérage des principaux éléments de la situation de communication.*

*Qui ? Où ? Quand ?*

*À partir de questionnaires à choix multiples, vrai / faux, listes de mots ou d'images : associez les images aux mots entendus dans le document.*

- *Vérification des hypothèses listées au tableau à l'étape 2.<sup>39</sup>*

*Confirmez-vous les hypothèses que vous venez de formuler ?*

*À partir des informations confirmées, rédigez une phrase qui présente le document.*

Cerner les idées essentielles du document.

- *Résumé du document.*

*Donnez un titre à ce document et justifiez votre choix.*

*Retrouvez la phrase qui résume le mieux le document parmi les suggestions suivantes.*

- *Repérage des principaux éléments du contenu.*

*Qu'apprenez-vous sur les circonstances ? Quelles hypothèses pouvez-vous déjà formuler en réponse aux questions « pourquoi ? » et « comment ? » ?*

***La formulation d'un titre peut constituer un objectif de cours en soi.*** (souligné dans le texte)

On retrouve dans cet extrait l'articulation entre la compréhension dans le sens 1 et la compréhension dans le sens 2. Même si dans ce guide la compréhension globale est présentée dans le cadre d'un « scénario pédagogique » où elle précède la « compréhension affinée », la dernière phrase soulignée de l'extrait ci-dessus montre que l'on envisage désormais que la compréhension globale (en tant que démarche articulant les deux types de compréhension) puisse être travaillée en tant que telle.

Cette limitation n'a pas du tout la même signification que celle qu'envisageaient les méthodologues actifs : ceux-ci la considéraient comme une contrainte d'apprentissage (cf. la citation de M. Muñoz, chap. 3, *supra* p. 8), alors que les auteurs du guide pédagogique de TV5 la conçoivent comme un objectif d'enseignement : cette dernière conception est en cohérence avec les principes de l'approche communicative, dont les méthodologues ont toujours insisté sur le fait que l'on peut interagir efficacement avec des moyens d'expression limités et en ne

<sup>39</sup> L'étape 1 est la « mise en route » (préparation à l'écoute), l'étape 2 la « découverte du document » (élaboration d'hypothèses à partir des images et du « paysage sonore ») [note de C. Puren].

comprenant qu'une partie des messages reçus. La limitation du travail sur les documents à la compréhension globale, dans la logique support de l'AC, a pour fonction de permettre de passer très vite à des échanges communicatifs entre apprenants.

Nous verrons au chapitre 8.2, pp. 33 *sqq.*, qu'une logique documentaire spécifique à la perspective actionnelle, la « logique documentation », va demander elle aussi de considérer la compréhension globale comme une activité à part entière.

### **7.3. Les « stratégies » de compréhension globale**

À partir du moment où la compréhension globale est conçue comme une activité spécifique à laquelle il faut préparer les apprenants, peut apparaître la notion de « stratégies de compréhension globale ».

#### **7.3.1 Stratégies et techniques de compréhension globale**

L'analyse des « stratégies de compréhension globale » proposées dans quelques ouvrages de didactiques et manuels de FLE fait apparaître que la notion de « stratégies » y est prise dans le sens que lui donne Paul CYR dans son ouvrage *Les stratégies d'apprentissage* (1996) : « répertoire de techniques précises employées par l'apprenant de façon volontaire et potentiellement consciente » (p. 160).

Le mot « répertoire » paraît effectivement pertinent dans cette définition, quand on voit, comme dans l'exemple ci-dessous emprunté à un manuel récent de FLE (*Nickel ! 1*, Paris : CLE international, 2014), les stratégies présentées sous la forme d'une simple liste d'éléments hétéroclites :

#### **Stratégies**

##### **Comment comprendre globalement un dialogue assez long et complexe ?**

*Commentez rapidement avec les autres membres du groupe les procédés que vous utilisez.*

- *Je regarde le(s) dessin(s) qui illustre(nt) la situation avant d'écouter le dialogue.*
- *Je lis les questions de compréhension qui me sont proposées.*
- *J'écoute les bruits de fond pour deviner où se situe la scène.*
- *Je prête attention aux voix pour déterminer le nombre de personnages et leur sexe.*
- *J'écoute les voix pour deviner les caractéristiques physiques et psychologiques de chaque personnage : jeune, vieux, en colère, content...*
- *Je me pose les questions qui, où, quand, quoi et pourquoi.*
- *Je note les thèmes qui sont abordés.*
- *J'écris les mots clés que je comprends.*
- *Je fais des interprétations à partir des mots « transparents ».*
- *Je transpose mon expérience de situations similaires pour interpréter les informations qui me sont données.*

L'idée d'activité proposée dans cette rubrique est excellente : elle combine en effet les trois grands types de stratégies d'apprentissage : *métacognitives* (réflexion de l'apprenant sur son processus d'apprentissage), *cognitives* (mise en œuvre volontaire et consciente de modes de gestion du processus d'apprentissage, ceux précisément proposés par les auteurs de ce manuel) et *socio-affectives* (par des interactions avec les autres apprenants portant sur le processus d'apprentissage).<sup>40</sup>

Malgré tout, en tant qu'apprenant (un peu averti, quand même...), cette liste me pose plus de questions qu'elle me donne de réponses. Je les énumère ci-dessous en visant l'exhaustivité, parce que ce sont toutes celles que posent les rubriques « stratégies de compréhension globale » dans les manuels de FLE, et, au-delà, la mise en œuvre en didactique des langues-cultures de la notion même de « stratégie d'apprentissage » :

---

<sup>40</sup> Sur cette typologie des stratégies d'apprentissage », cf. le chapitre 4 de l'ouvrage de P. CYR 1995, pp. 41-63.

- La premier procédé de la liste est aussi le premier à utiliser chronologiquement, puisqu'il s'agit d'une préparation à l'écoute. J'ai l'impression que les autres procédés ont été classés eux aussi dans un ordre chronologique, mais je me demande sur quel(s) critère(s) se fonde cet ordre.
- Qu'est-ce que je suis censé faire une fois que j'ai lu « le(s) dessin(s) qui illustre(nt) la situation avant d'écouter le dialogue » ? ; une fois que j'ai lu « les questions de compréhension qui me sont proposées » ; une fois que j'ai écrit « les mots clés que je comprends » ?
- Est-ce que je dois établir une relation entre « Je lis les questions de compréhension qui me sont proposées » et « Je me pose les questions qui, où, quoi et pourquoi » : est-ce qu'elles se recoupent ? ; quelles peuvent être les différences, et comment puis-je savoir quelles sont les plus pertinentes ?
- Comment est-ce que je repère « les mots clés » parmi « les mots que je comprends » ? Quelle relation avec les « mots transparents » ?
- Comment est-ce que je repère « les thèmes qui sont abordés » : à partir des « mots clés » ? à partir des « mots que je comprends » ? à partir de mots qui se répètent ou font partie d'un même réseau sémantique ?
- Que veut dire exactement « faire des interprétations » à partir de mots ?
- Pourquoi n'est-il pas indiqué que l'on peut « faire des interprétations » à partir des mots clés, alors que ces mots sont précisément par définition les plus intéressants de ce point de vue, puisque leur interprétation concerne l'ensemble du texte ?
- Cette liste est-elle exhaustive, où d'autres procédés peuvent-ils exister ? S'il y en a d'autres, sur quels critères ont-ils été retenus ceux de cette liste ? Ce sont ceux que les auteurs connaissent ? les plus couramment utilisés ? les plus efficaces à leurs yeux ?
- Tous les procédés de cette liste, sans exception, sont des procédés « didactiquement corrects » par rapport aux principes de l'approche communicative. Cela veut-il dire que les autres procédés n'ont pas à être discutés entre apprenants ?
- Une stratégie implique que le choix des procédés est non seulement conscient et volontaire, mais rationnel, c'est-à-dire basé sur des raisons qui sont ou du moins qui peuvent être explicitées. L'explicitation de ces raisons est-il attendu dans les « commentaires » que les auteurs demandent aux apprenants d'échanger entre eux ?
- Le titre de la rubrique est « stratégies » au pluriel, mais à la deuxième phrase les auteurs parlent des « procédés ». Je suppose par conséquent qu'ils définissent une « stratégie » comme un ensemble de procédés. Quelles sont ces différentes stratégies qui combinent différemment ces différents procédés ? Sont-elles uniquement personnelles ? Y a-t-il pour chacune d'elles des principes de cohérence interne ? Sont-elles en relation avec les profils et/ou les cultures d'apprentissage ?

D'autres questions émergent à la lecture d'autres propositions concernant les stratégies d'approche globale des textes. Par exemple, dans son ouvrage de 1979 *Lire : du texte au sens*, Gérard VIGNER écrit :

*Il existe plusieurs manières d'entrer dans un texte, elles dépendent de la stratégie propre à chaque lecteur. Il ne s'agira donc pas de définir un parcours uniforme d'apprentissage, mais d'envisager un certain nombre d'exercices possibles que le professeur pourra combiner selon son public, son niveau de la classe et ses objectifs. On considérera les exercices portant sur :*

- la recherche des mots-clés ;
- le repérage de relations logiques ;
- l'analyse d'énoncés descriptifs ;
- la mise en évidence de l'articulation rhétorique et logique du texte. (pp. 117-118)

Les conseils donnés par G. Vigner ont de quoi laisser perplexe : il considère que les stratégies dépendent de chaque lecteur – on retrouve là, sans surprise, la référence « didactiquement correcte » des méthodologues communicativistes à la « centration sur l'apprenant » –, mais :

- il ne propose que quatre types d'exercices, ce qui ne permet sûrement pas de couvrir toute la diversité des techniques utilisées par les apprenants, et donc d'assurer une véritable « centration sur l'apprenant » ;
- ces exercices relèvent tous de la méthodologie de la compréhension globale en AC, ce qui correspond à une « centration sur la méthodologie » de référence ;
- il reviendrait au professeur lui-même de combiner ces exercices en fonction du public, ce qui correspond à une centration sur le groupe...
- ... ainsi qu'en fonction du niveau de classe<sup>41</sup> et de ses objectifs, ce qui correspond à une centration sur l'enseignant et/ou l'institution.

Dans l'AC, le traitement de la question des stratégies de compréhension globale est enfermé, comme d'ailleurs toutes les questions méthodologiques, dans la contradiction, que les développeurs de cette méthodologie n'ont jamais pu gérer parce qu'ils ont toujours évité de poser cette question, entre une idéologie de la centration sur l'apprenant et la réalité des indispensables centrations multiples<sup>42</sup>.

La question des stratégies de compréhension globale n'est pas abordée en tant que telle dans le CECRL : on ne trouve d'ailleurs l'expression de « compréhension globale » qu'une fois dans ce texte, p. 126, et elle apparaît une autre fois dans la reproduction d'une échelle de DIALANG, p. 172 (je reviendrai plus avant sur ces deux occurrences). Un chapitre, le 4.4.2.4, est intitulé « stratégies de réception », et il aborde la question des stratégies de compréhension en général, et à la fois de l'oral et de l'écrit. En voici le texte :

*Les stratégies de réception recouvrent l'identification du contexte et de la connaissance du monde qui lui est attachée et la mise en œuvre du processus de ce que l'on considère être le schéma approprié. Ces deux actions, à leur tour, déclenchent des attentes quant à l'organisation et au contenu de ce qui va venir (Cadrage). Pendant les opérations d'activité réceptive, des indices identifiés dans le contexte général (linguistique et non linguistique) et les attentes relatives à ce contexte provoquées par le schéma pertinent sont utilisés pour construire une représentation du sens exprimé et une hypothèse sur l'intention communicative sous-jacente. On comble les lacunes visibles et potentielles du message grâce au jeu d'approximations successives afin de donner substance à la représentation du sens, et on parvient ainsi à la signification du message et de ses constituants. Les lacunes comblées par **déduction** peuvent avoir pour cause des insuffisances linguistiques, des conditions de réception difficiles, le manque de connaissance du sujet ou encore parce que le locuteur/scripteur suppose que l'on est au courant ou qu'il/elle fait usage de sous-entendus et d'euphémismes. La viabilité du modèle courant obtenu par cette procédure est vérifiée par la confrontation avec les indices co-textuels et contextuels relevés pour voir s'ils « vont avec » le schéma mis en œuvre – la façon d'interpréter la situation (Vérification d'hypothèses). Si cette confrontation se révèle négative on retourne à la première étape (Cadrage) pour trouver un schéma alternatif qui expliquerait mieux les indices relevés (Révision d'hypothèses). (pp. 59-60, je souligne)*

On voit qu'il ne s'agit pas là de « stratégies » dans le sens habituel en pédagogie et en didactique, à savoir celui des techniques volontaires (cf. *supra* la citation de Paul Cyr, et les exemples de stratégies empruntés aux auteurs que j'ai cités à la suite). Il s'agit en fait d'un modèle théorique des mécanismes cognitifs de la compréhension (cf., dans le texte ci-dessus, « ces deux actions, à leur tour, **déclenchent** des attentes... », « les attentes relatives à ce contexte **provoquées** par le schéma pertinent », je souligne). Ce modèle théorique, comme souvent dans le CECRL, est présenté non seulement sans références bibliographiques, mais comme s'il était le seul (le seul disponible ? le seul faisant consensus ? le seul crédible ?...). Malgré mes efforts et mes relectures multiples de ce passage, je n'ai jamais pu aller au-delà de ce niveau de compréhension globale, en particulier parce que la signification attribuée à ses concepts clés – *schéma, modèle, processus, procédure* –, et à leurs relations, m'apparaît si

---

<sup>41</sup>Il ne s'agit pas, dans l'expression « niveau de classe », du niveau de compétence effective de la langue par les apprenants (ce qui est le « niveau de la classe »), mais du niveau de compétence attendu par l'institution en fonction de l'année d'apprentissage (le « niveau de classe », c'est par exemple la classe de 6<sup>e</sup>, ou de 5<sup>e</sup>, etc.).

<sup>42</sup> Cf. mon article entièrement consacré à la critique du concept de « centration sur l'apprenant » et à ces centrations multiples : PUREN 1995a.

confuse que je ne parviens pas à élaborer « une représentation du sens exprimé ». Et je m'interroge vraiment sur « l'intention communicative » des auteurs...

Le concept de *déduction*, dans ce passage, est inapproprié : il s'agit au contraire d'*induction*, puisqu'on reconstitue le sens du texte à partir d'indices, et le mouvement part donc du particulier pour aller vers le général. La traductrice de la version française a sans doute été induite en erreur par le terme *Inferring* utilisé dans la version anglaise originale :

*Through a process of successive approximation, apparent and possible gaps in the message are filled in order to flesh out the representation of meaning, and the significance of the message and of its constituent parts are worked out (**Inferring**). (COUNCIL OF EUROPE 2000, p. 72, je souligne)*

Or *Inferring* peut avoir en anglais, comme « inférence » en français, aussi bien le sens de déduction que d'induction. L'exemple des entrées « Inference » et « inferential » d'un dictionnaire bilingue d'usage montre que cet outil n'est pas suffisant, et, en l'occurrence, qu'il pousse même à l'erreur :

**Inference** [ˈɪnfərəns] n. Inférence, déduction, conclusion *f.* ; corollaire *m.* ; *by inference*, implicitement, par induction.

**Inferential** [ˌɪnfəˈrenʃəl] adj. Obtenu par déduction ; déductif (*proof*).

*Dictionnaire moderne français-anglais*, Paris : Librairie Larousse, éd. 1979 (1<sup>e</sup> éd. 1960), p. 338.

Juste à la suite de ce passage du *CECRL* est proposé par les auteurs, p. 60, un exemple de grille d'évaluation des stratégies de compréhension.

	RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (oral et écrit)
C2	Comme C1
C1	Est habile à utiliser les indices contextuels, grammaticaux et lexicaux pour en déduire une attitude, une humeur, des intentions et anticiper la suite.
B2	Peut utiliser différentes stratégies de compréhension dont l'écoute des points forts et le contrôle de la compréhension par les indices contextuels.
B1	Peut identifier des mots inconnus à l'aide du contexte sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts. Peut, à l'occasion, extrapoler du contexte le sens de mots inconnus et en déduire le sens de la phrase à condition que le sujet en question soit familier.
A2	Peut utiliser le sens général d'un texte ou d'un énoncé courts sur des sujets quotidiens concrets pour déduire du contexte le sens probable de mots inconnus.
A1	Pas de descripteur disponible.

On retrouve la même confusion sur le sens de « déduction », qui ne peut convenir comme titre général de cette grille. Au niveau A2 il s'agit bien d'inférence déductive, de même que dans le premier énoncé de B1 (« Peut identifier des mots inconnus à l'aide du contexte... ». Par contre, au niveau C1, il s'agit d'une inférence inductive. Le second énoncé est aussi complexe en termes d'opérations cognitives que du point de vue de l'expression linguistique. En effet, « extrapoler du contexte le sens de mots inconnus... » est une inférence inductive, et dans la suite de la phrase (« et en déduire le sens de la phrase), il s'agit effectivement d'une inférence déductive.

Comme sur toutes les grilles du *CECRL* dès que l'on les lit un tant soit peu attentivement, on se pose sur celle-ci de multiples questions dont on se dit qu'au moins une partie doit relever de problèmes non seulement de concepts, mais de conception. Je me demande par exemple pourquoi dès le niveau A1 les mots transparents ne pourraient pas fournir d'indices exploitables, sans parler des « images du texte »<sup>43</sup>, et d'éventuelles illustrations ; quel peut bien être le sens « général » d'un « énoncé court » ; quelle différence font les auteurs entre « extrapoler du

<sup>43</sup> Cf le chapitre 1.3 de MOIRAND S. 1979 : il s'agit de la disposition des blocs de texte sur la page, des jeux sur la typographie et les enrichissements, etc., semblables à ce que l'on peut connaître dans sa propre culture : l'image « globale » d'un prospectus pharmaceutique, d'un tract et d'un article de presse (pour reprendre les exemples de S. Moirand) ne se présente pas de la même manière.

contexte le sens de mots inconnus » et « identifier des mots inconnus à l'aide du contexte » ; comment « l'écoute des points forts » peut-elle être intégrée à une grille intitulée « reconnaître des indices » (si on a repéré des points forts, on est au-delà de la simple reconnaissance d'indices) ; si « anticiper la suite » (et pourquoi pas « deviner ce qui précède ? »), placé au niveau C1 ne serait pas plutôt un descripteur de niveau C2, dans la mesure où les indices correspondants sont plus difficiles à repérer et à exploiter.

### 7.3.2 Stratégies de compréhension globale et stratégies d'apprentissage

Dans son ouvrage de 1996 déjà cité, Paul CYR a publié en « Appendice C » (pp. 163-166) un modèle à « 10 stratégies »<sup>44</sup>. Je recopie ces stratégies ci-dessous, en reprenant la description complète seulement des trois d'entre elles (les n° 5, 9 et 10) qui me semblent correspondre particulièrement aux stratégies de compréhension globale en AC :

Stratégie 1. Prenez en main votre apprentissage.

Stratégie 2. Organisez-vous.

Stratégie 3. Soyez créatif.

Stratégie 4. Créez vos propres occasions de pratiquer.

#### **Stratégie 5. Apprenez à vivre avec l'incertitude.**

*Lorsqu'on apprend une langue, il faut pouvoir vivre avec l'ambiguïté, avec l'inattendu, avec l'incompris.*

*Suggestions :*

*- Ne pas trop s'appuyer sur le dictionnaire. Lorsque vous lisez, essayez de comprendre le sens général en lisant rapidement le texte entier plusieurs fois au lieu de consulter le dictionnaire à chaque mot que vous ne comprenez pas.*

*- Restez calme ! Si vous ne comprenez pas ce qu'on vous dit, demandez qu'on répète, qu'on parle plus lentement, qu'on reformule. N'essayez pas de comprendre chacun des mots. Devinez !*

Stratégie 6. Utilisez des techniques pour améliorer votre mémoire.

Stratégie 7. N'ayez pas peur des erreurs

Stratégie 8. Utilisez vos connaissances langagières.

#### **Stratégie 9. Tenez compte du contexte.**

*Le sens d'un mot ou d'une expression est souvent déterminé par le contexte de l'énoncé dans lequel il se trouve. Il faut alors utiliser ce contexte pour deviner le sens du message. Il faut établir des liens entre les mots, les syntagmes, les phrases d'une conversation ou d'un texte afin de mieux les comprendre.*

*Suggestions :*

*- Prêtez attention aux relations entre les mots.*

*- Utilisez le sens général de l'énoncé pour deviner le sens précis d'une expression.*

*- Utilisez le sens général d'une conversation et de son contexte pour deviner le sens d'une phrase.*

*- Utilisez le contexte social pour deviner le sens de certains mots.*

#### **Stratégie 10. Apprenez à deviner intelligemment**

*Lorsqu'on apprend une langue, il est important de décoder non seulement le message mais aussi les intentions du locuteur. Pour cela, il faut utiliser ses connaissances du monde et ce qu'on sait de la communication verbale en général.*

*Suggestions :*

*- Essayez toujours de rechercher le contexte général du message : le lieu, les intervenants, etc.*

*- Faites porter votre attention sur les choses essentielles.*

*- Utilisez les probabilités contextuelles.*

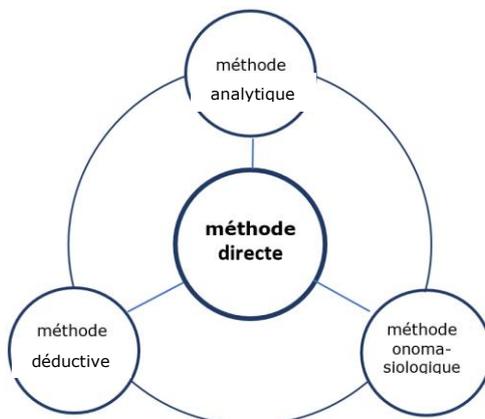
*- Tenez pour acquis que le « ici et maintenant » est pertinent.*

---

<sup>44</sup> Indiqué comme traduit et adapté de RUBIN & THOMPSON, *How to be a More Successful Language Learner*, Boston, Mass., Heinle & Heinle Publishers Inc.

– Attendez-vous à ce que certaines de vos hypothèses soient incorrectes.

On voit, dans la description de ces stratégies particulièrement mises en œuvre dans l'approche globale des documents, l'importance qu'y conserve le noyau méthodologique de l'approche globale en MD (cf. chap. 3, pp. 6 et schéma p. 8) :



La méthode centrale de la MD, la méthode directe, reste privilégiée, même si la centration sur l'apprenant a rendu « didactiquement incorrecte » l'interdiction de la traduction (cf. « Ne pas trop s'appuyer sur le dictionnaire » : bel exemple d'euphémisme...), de même que la combinaison des trois méthodes permettant la mise en œuvre de la méthode directe dans cette méthodologie :

- la méthode analytique, qui demande de partir de l'ensemble pour aller ensuite les éléments : cf. les trois occurrences de « sens général », le « contexte social », le « contexte général » ;
- la méthode « divinatoire » (voir *supra* note 3, p. 3) : cf. les trois occurrences du verbe « deviner », utilisé ici à chaque fois dans le sens d'inférence déductive (du général vers le particulier) ;
- la méthode onomasiologique (qui part du sens pour aller vers les mots) ; cf. en particulier les trois derniers items de la stratégie n° 9 :
  - Utilisez le sens général de l'énoncé pour deviner le sens précis d'une expression.
  - Utilisez le sens général d'une conversation et de son contexte pour deviner le sens d'une phrase.
  - Utilisez le contexte social pour deviner le sens de certains mots.

Le Conseil de l'Europe a publié en 2002 un ouvrage de Vee HARRIS intitulé *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Voilà comment y sont présentées les bonnes « stratégies cognitives » d'apprentissage d'un élève dans la première phase de la lecture d'un texte :

- J'ai lu la totalité du texte pour essayer d'en saisir l'idée générale<sup>45</sup> et en veillant à ne pas m'affoler lorsque je ne comprenais pas certains mots.
- J'ai repéré les mots apparentés et les mots qui m'étaient familiers.
- J'ai repéré les termes qui me paraissaient être des mots-clés.
- Je me suis appuyé(e) sur mes acquis expérimentiels pour en déduire des hypothèses plausibles.
- J'ai essayé de tirer des indices à partir de la ponctuation (points d'interrogation, majuscules, etc.). (p. 226)

Cette courte liste n'apporte rien de nouveau par rapport au modèle très élaboré repris par Paul Cyr, si ce n'est, dans le dernier item, le souvenir ponctuel (sans jeu de mots...) des propositions

<sup>45</sup> Notons qu'on retrouve la notion introduite par les premiers méthodologues directs cités *supra*, appelée l'« idée d'ensemble » par H. LAUDENBACH et le « sens général » par A. GODARD.

très développées de repérages formels proposés dans les années 80-90 dans le cadre de ce que j'appelle, au chapitre 7.5, « L'approche "armée" des textes en logique document ».

## 7.4. L'évaluation de la compréhension globale

### 7.4.1 Dans le CECRL

Le chapitre 4.4.2 « Activités de réception et stratégies » comprend les trois sous-chapitres suivants :

- 4.4.2.1 Écoute ou compréhension de l'oral (pp. 54-57)
- 4.4.2.2. Lecture ou compréhension de l'écrit (pp. 57-59)
- 4.4.2.3 Réception audiovisuelle (p. 59)

Les deux premiers sous-chapitres proposent une liste d'objectifs possibles de compréhension, une grille « Compréhension générale » – qui est en fait une grille générale de compréhension : « compréhension générale », dans le titre, ne signifie pas « compréhension globale »... –, puis quelques grilles spécifiques pour certains types de documents. Les objectifs énumérés sont les mêmes dans les deux cas :

- [...] *l'utilisateur peut écouter [/lire] afin de comprendre*
- *l'information globale*
  - *une information particulière*
  - *l'information détaillée*
  - *l'implicite du discours, etc.* (p. 54 et p. 57)

Je reproduis et j'analyse à la suite chacune de ces grilles.

#### 4.4.2.1 Écoute ou compréhension de l'oral

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL	
<b>C2</b>	Peut comprendre toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit.
<b>C1</b>	Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées.
<b>B2</b>	Peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre. Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.
<b>B1</b>	Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.
<b>A2</b>	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi).
<b>A1</b>	Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.

(p. 55)

Au sein des descripteurs de compétence, deux types de facteurs apparaissent sous forme de paires opposées :

- des facteurs « positifs » – désormais « facteurs [+] » –, dans le sens où ils rendent plus facile la compréhension ; ils peuvent être présentés dans un énoncé de type « la compétence est observée si... » ; exemple : « peut comprendre **si** les sujets abordés sont concrets » (A2-2) ;
- des facteurs « négatifs » – désormais « facteurs [-] » –, dans le sens où ils rendent plus difficile la compréhension ; exemple correspondant au précédent : « peut comprendre **même si** les sujets abordés sont abstraits » (B2-1, C1).

Le relevé de ces paires de facteurs opposés par ordre d'apparition dans la grille à partir de A1, puis du nombre de niveaux, donne les résultats suivants :

(Le signe « / » indique le passage d'un facteur [+] à un facteur [-]. Le signe « [...] » indique qu'il n'y a pas de facteur opposé qui soit proposé.

1. diction claire A1, A2-2, B1-2 / [---] ;
2. débit lent A1, A2-2 / débit rapide (C2) ;
3. sujets familiers (A2-1, B1-1, B1-2, B2-1) / domaine de spécialité (B2-1, C1) / sujets non familiers (B2-2), sujets complexes (B2-1, C1) ;
4. sujets concrets (A2-2) / sujets abstraits (B2-1, C1) ;
5. intervention courte B1-1 / intervention longue (B2-1, C1) ;
6. accent courant (B1-2, C1) / « toute langue orale » = tous accents (C2) ;
7. information factuelle (B1-2), marqueurs explicites (B2-1) / idées implicites (C1) ;
8. langue standard (B2-1, B2-2) / expressions idiomatiques, registres différents (C1) ;
9. structure claire (B2-1) / structure imprécise (C1) ;
10. [---] / avec un fort bruit de fond (B2-2) ;
11. en direct (B2-2, C2) / à la radio (B2-2, C2).

L'opposition en direct / à la radio est très limitative : elle élimine tous les documents oraux enregistrés que l'on peut écouter et réécouter à volonté, dans leur entier ou par bribes. Ils sont, il est vrai, plus courants maintenant sur Internet qu'ils ne l'étaient dans la seconde moitié des années 90, période de rédaction du *CECRL* ; et même actuellement ce type d'écoute reste exceptionnel en dehors des classes de langue, et pas aussi « naturel » que les relectures partielles des documents écrits, qui sont précisément envisagées dans la grille de compréhension de l'écrit au niveau C1.

Étant donné le nombre énorme de facteurs (11 x 2 = 22 !), leur prise en compte constante et leurs croisements systématiques sont matériellement et intellectuellement impossibles, de sorte que leur distribution dans une telle grille relève forcément d'une large part d'arbitraire. Par exemple : Pourquoi le facteur « débit » apparaît-il en A1 et A2 pour ne réapparaître qu'en C2 ? Pourquoi les facteurs « en direct ou à la radio », qui apparaissent en B2-2 et en C2, sont-ils absents en C1 ? ; que devient le facteur « structure » en B2-2 ?

La compréhension de cette grille demande de la part du lecteur un très gros effort intellectuel, avec la mise en œuvre intensive des méthodes active et inductive... Pour que cette grille soit un tant soit peu fonctionnelle, ce lecteur doit deviner, en effet :

- qu'il faut compléter les facteurs absents en fonction du facteur opposé : concrètement, qu'en C1 et C2 même une diction peu ou pas claire est comprise, et qu'avant le B2-2 la compréhension n'est pas possible avec un fort bruit de fond ;
- que les facteurs [-] doivent être généralisés vers l'amont (*i.e.* les niveaux supérieurs) : que par exemple « débit rapide », « sujets complexes » et « sujets abstraits » concernent aussi B2-2 et C2 ;

- que les facteurs [+] doivent être généralisés vers l'aval (*i.e.* les niveaux inférieurs) : que « débit lent » concerne aussi A2-1 ; que « sujets familiers » concerne aussi A1 ; que « sujets concrets » concerne aussi A1 et A2-1 ; que « intervention courte » concerne aussi A1, A2-1 et A2-2 ; etc.
- enfin, pour combler les « trous » restants, que les facteurs [+] doivent être généralisés en amont jusqu'à l'arrivée du facteur [-] :
  - dans la série « intervention courte » B1-1 / « intervention longue » (B2-1, C1), « intervention courte » concerne aussi B1-2 ;
  - dans la série « sujets concrets » (A2-2) / « sujets abstraits » (B2-1, C1), « sujets concrets » concerne aussi B1-1 et B1-2.

Une présentation de chaque couple de facteurs ([+] et [-]) sous forme de barres horizontales ou verticales, avec par exemple la couleur verte pour un facteur [+] et la couleur rouge pour un facteur [-], et des dégradés entre certains niveaux, aurait été plus claire, mais elle n'aurait pas résolu la question des croisements.

Une incertitude, qui concerne le facteur « domaine de spécialité » (B2-1, C1), a résisté à tous mes efforts parce que les idées que je peux prêter aux auteurs de cette grille heurtent mon intuition, et aussi, je pense, l'intuition commune :

- Ces auteurs considèrent apparemment qu'il s'agit d'un facteur négatif<sup>46</sup>. Mais il me semble évident qu'il existe un niveau de compétence langagière à partir duquel on comprend plus facilement les interventions qui concernent son domaine de spécialité, que celles qui portent sur des domaines inconnus.
- Je ne vois pas comment des « discussions techniques » pourraient se faire à un niveau B1-2 « dans une langue standard » : à partir du moment où c'est une *discussion* entre spécialistes, ou du moins entre connaisseurs, on est dans un discours différent de celui de la vulgarisation.
- L'expression « peut comprendre toute langue orale » laisse penser qu'au niveau C2 on serait capable de comprendre des interventions dans tous les domaines de spécialité, ce qui ne me paraît pas du tout crédible.

Ce qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre du présent article, c'est le traitement réservé, au sein de cette grille, à la compréhension globale. Une analyse croisant la définition des contenus de compréhension et les facteurs [+] ou [-] donne les résultats suivants :

Niveaux	Contenus de compréhension	Facteurs [+] et [-]
B2-1	« idées principales »	[+] langue standard [+] structure claire (« plan général » explicite) [-] (?) domaine de spécialité [-] sujet abstrait [-] sujet complexe
B1-2	« messages généraux et points de détail »	[+] sujets familiers [+] intervention courte [+] accent courant
B1-1	« points principaux »	[+] sujets familiers [+] intervention courte

Il me semble difficile de tirer de ce tableau des conclusions intéressantes concernant la conception que les auteurs du CECRL ont de la compréhension globale de l'oral, du fait qu'ils utilisent des concepts qui auraient exigé une description contextualisée en fonction du type du document, d'objectif de l'écoute et de mode de « logique documentaire » mis en œuvre, ainsi qu'une explication de leur distribution. Je reste pour ma part avec les questions suivantes en suspens :

<sup>46</sup> Pour autant que j'interprète bien le contexte de son apparition : « Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait [...] **y compris** des discussions techniques dans son domaine de spécialisation » (B2-2, je souligne). L'expression « sujets [...] relatifs au travail » en B1 est trop vague quant à elle pour permettre quelque interprétation que ce soit : on ne sait même pas s'il s'agit d'interventions en situation de travail ou non.

- Quelle est la relation entre le « général » et le « principal » ? Entre les « points » et les « idées » ? Quel est le sens de « messages généraux » ?
- Pourquoi le concept de « général », qui apparaît en B1-2 (« messages généraux ») disparaît-il en B2-1 alors même que le lecteur disposerait alors du « plan général » de l'intervention ? « Points principaux » apparaît en B1-1 et « points de détail » en B1-2 : n'est-ce pas le signe d'une meilleure capacité de compréhension que de savoir dégager les premiers, et négliger les seconds ?
- Un critère essentiel de compétence, si l'écoute est volontaire et motivée, c'est d'atteindre l'objectif visé. Comment peut-on croiser les contenus de compréhension de cette grille – points principaux en B1-1, messages généraux et points de détail en B1-2, idées principales en B1-1 – avec les différents objectifs possibles d'écoute signalés juste auparavant par les auteurs du *CECRL*, à savoir la recherche de « l'information globale », « l'information particulière » ou « l'information détaillée » ? On peut en effet avoir compris les idées principales d'une intervention orale (B2-1), mais cela ne sert à rien si l'on n'est pas parvenu à capter le « point de détail » que l'on recherche précisément.

La grille de compréhension générale de l'écrit, dans le *CECRL*, est la suivante :

#### 4.4.2.2. Lecture ou compréhension de l'écrit

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT	
<b>C2</b>	Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières. Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite.
<b>C1</b>	Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles.
<b>B2</b>	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 les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.
<b>B1</b>	Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.
<b>A2</b>	Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.
<b>A1</b>	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

(p. 57)

Le classement des facteurs, par ordre d'apparition à partir de A1 puis par nombre de niveaux, est le suivant :

- [+] textes simples A1, A2-1, A2-2 ; textes factuels directs B1 / [-] textes complexes C1, C2
- [+] textes courts A1, A2-1 / [-] textes longs C1, C2
- [+] sujets familiers A1 / [-] sujets hors domaine de spécialité C1
- [+] vocabulaire fréquent A2-1 / [-] vocabulaire large B2
- [+] sujets concrets A2-1 / [-] textes abstraits C1
- [+] sens explicite / sens implicite C1
- [+] relectures possibles A1, C1 / [-] [...]
- [...] / structure complexe C2

Mes lecteurs pourront, sur ces facteurs, faire le même travail en méthode inductive que j'ai réalisé *supra* sur les facteurs de la grille de compréhension orale.

La liste des facteurs est plus réduite ici que dans la grille de compréhension de l'oral, les facteurs débit, diction, accent, bruits de fond et en direct/radio en étant logiquement absents. Il est

logique aussi qu'apparaissent dans cette grille de compréhension de l'écrit des facteurs non plus textuels (internes au document), mais contextuels, le texte écrit laissant bien plus de marge de manœuvre immédiate au lecteur que les documents oraux :

- *lecture autonome* (B2)
- *modes de lecture adaptables* « à différents textes et objectifs » (B2)
- *rapidité de lecture adaptable* « à différents textes et objectifs » (B2)
- *sélection de l'information* (B2) [si j'interprète bien « en utilisant convenablement les références de manière sélective », mais l'expression n'est pas claire...]

Le saut énorme entre les niveaux B1 et B2, signalé dès le départ par beaucoup d'analystes du CECRL, est ici particulièrement remarquable.

On peut aussi se demander :

- pourquoi les relectures possibles ne sont prises en compte qu'aux niveaux A1 et C1, alors qu'il s'agit là d'une stratégie massivement utilisée à tous niveaux, tant inférieurs, pour parvenir à la compréhension, que supérieurs, pour élargir et approfondir sa compréhension ;
- pourquoi l'implicite et l'interprétation n'apparaissent qu'au niveau C2, pour un type de lecture « critique », alors qu'ils sont présents dans tout texte, même très simple.

Les types de compréhension explicités sont les suivants :

Niveaux	Types de compréhension	Facteurs [+] et [-]
C2	« comprendre et interpréter de façon critique »	[-] textes littéraires [-] textes abstraits [-] textes complexes [-] textes riches en expressions familières
C1	« comprendre dans le détail »	[-] textes longs [-] textes complexes [-] hors domaine de spécialité [+] relecture des parties difficiles
A1	« relev[er] des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires »	[+] textes très courts [+] textes très simples [+] en relisant si nécessaire

On constate que la notion de « compréhension globale » n'apparaît même pas ici : le descripteur du niveau A1 se situe en-deçà, et les niveaux C1 et C2 au-delà, de ce type de compréhension : je me pose vraiment la question de savoir si les deux grilles, celle de compréhension de l'oral et celle de compréhension de l'écrit, sont du même auteur.

#### 7.4.2 Dans un document officiel du M.E.N. français

Il s'agit de la *Grille de référence du Palier 2* correspondant au niveau A1 pour toutes les langues étrangères enseignées dans le système scolaire français, datant de 2011. Il fournit lui aussi un bel exemple de la difficulté d'élaborer des critères généraux de compréhension globale. L'activité langagière « Lire » est présentée de cette manière :

*Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel. Lire individuellement un texte informatif simple (un menu, une liste de courses, une enquête, une carte ou un plan, un documentaire simple, une affiche, un panneau de signalisation, etc.) et **le comprendre globalement.*** (p. 20, je souligne)

En face, dans le même tableau, sont données les « indications pour l'évaluation » suivantes :

*Cette compétence est évaluée lors d'activités de lecture individuelles où l'élève doit réaliser des tâches qui permettent de s'assurer de la compréhension globale du texte :*

- associer une information à un symbole ou un dessin ;
- compléter un dessin ;
- indiquer si une affirmation est vraie ou fausse ;

Christian PUREN, « Approche globale et compréhension globale des documents en didactique des langues-cultures : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle »

- prélever des informations (noms et caractéristiques de personnages, lieux, etc.) ;
- répondre aux questions posées (**questions et réponses pourront être formulées en langue étrangère ou en français**) ;
- donner le sens global du texte (**la restitution pourra être effectuée en français car seule la compréhension du texte en langue étrangère est évaluée**).

La compétence est évaluée positivement si l'élève effectue correctement les tâches demandées.  
(je souligne)

En fait, ce tableau ne propose pas de critères d'évaluation, mais seulement des types de tâches d'évaluation, tâches qui peuvent parfaitement, telles qu'elles sont ici énoncées, ne pas évaluer de la compréhension globale : un dessin d'illustration, une affirmation, une information demandée ou une question posée portant sur un texte peuvent très bien porter sur des détails sans importance. La dernière phrase de ce passage (« La compétence est évaluée positivement si l'élève effectue correctement les tâches demandées ») revient un peu à définir la compétence de compréhension globale comme celle qui permet de réussir les tâches d'évaluation de la compréhension globale...<sup>47</sup>

Ce qui apparaît comme nouveauté dans cet extrait (mais elle ne l'est que si l'on se place dans la tradition de la didactique française du FLE)<sup>48</sup>, c'est le recours à la L1 comme moyen d'évaluation de la compréhension en L2 (cf. les deux passages soulignés). Cela paraît raisonnable à partir du moment où l'on a abandonné le dogme de la méthode directe intégrale – parce que beaucoup d'apprenants sont effectivement incapables de formuler en L2 tout ce qu'il ont compris d'un document en L2 –, mais on peut supposer – en tout cas c'est une hypothèse, qui serait à valider ou invalider dans le cadre d'une recherche empirique – que de ce fait beaucoup d'entre eux seront tentés d'effectuer aussi en méthode indirecte l'activité de compréhension globale : la restitution en L2 est peut-être une bonne solution dans la phase d'évaluation, mais sans doute une mauvaise solution dans la phase d'apprentissage.

### 7.5. L'approche « armée » des textes en logique document

J'ai brièvement présenté au chapitre 7.1.3, *supra* p. 14, l'un des trois types fonctionnels de documents en AC, à savoir les documents de langue-culture, qui y sont travaillés en « logique document »<sup>49</sup>. À partir du moment où un document n'est pas prévu pour un travail partiel, la tendance qui s'impose naturellement en AC est une approche « orientée communication », c'est-à-dire préparant les apprenants à extraire du document le maximum d'informations de manière à alimenter une communication maximale en classe à partir et à propos de ce document. C'est ce qui explique l'apparition et le succès, dans les années 80-90 des propositions d'approches dites « armées » dans le sens où l'on parle dans les sciences de l'éducation d'« observation armée », c'est-à-dire recourant à des grilles préétablies. En didactique du FLE, deux ouvrages ont servi de référence pendant cette période :

- pour les documents authentiques écrits, l'ouvrage de Sophie MOIRAND, *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, publié en 1979 ;
- pour les documents oraux, l'ouvrage de Monique LÈBRE-PEYTARD, *Situations d'oral. Documents authentiques : analyse et utilisation*, publié en 1990, qui s'inspire clairement du premier, en lui empruntant par exemple le concept d'« analyse prépedagogique ».

<sup>47</sup> Cela rappelle la boutade prêtée à Alfred Binet, l'un des auteurs des tout premiers tests d'évaluation de l'intelligence, à qui on demandait ce qu'était l'intelligence, et qui aurait répondu en disant qu'elle était précisément ce que mesuraient ses tests...

<sup>48</sup> La didactique du FLE s'est élaborée pendant longtemps en référence prioritaire avec un public adulte de nationalités différentes apprenant le français en France, donc à des classes où aucune L1 commune n'est disponible : cf. PUREN 1998c. Il faut attendre les années 2000 pour voir paraître en FLE un ouvrage sur la question (Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE international, 2001, 124 p.) Sophie MOIRAND envisageait déjà en 1979 la possibilité de recourir, en toute fin de démarche d'approche globale des textes, à une « discussion entre les étudiants (éventuellement en langue maternelle) sur le sens que chacun donne au texte » (p. 24 ; cf. en bibliographie finale les références de l'extrait où se trouve ce passage, disponible en ligne).

<sup>49</sup> Ce chapitre 7.5 est à mettre en parallèle avec le chapitre 7.2 « La compréhension globale en tant qu'activité autosuffisante en logique support », *supra* pp. 14-14.

Les deux ouvrages sont d'ailleurs publiés dans la même collection, « Didactique des langues étrangères » de CLE international.

Pour ne pas allonger démesurément le présent article, je me limiterai ici aux propositions de Sophie Moirand. Sont disponibles en ligne, sur mon site, deux textes de cet auteur :

a) la reproduction de la présentation du chapitre 1.2 « L'approche globale des textes écrits », qui se poursuit par l'approche proposée (pp. 24-39) sur trois types de documents : un fait divers, un « fait divers politique » et un « article de presse à fonction critique » ;

b) la reproduction intégrale du chapitre 1.5, « L'analyse prépedagogique des textes » (pp. 74-91). Cette analyse prépedagogique « consiste à poser sur le document plusieurs regards successifs afin de trouver l'angle d'attaque pédagogiquement le plus efficace pour entrer dans le texte ». (p. 74)

Je renvoie directement mes lecteurs, en complément de la lecture du présent article, à la lecture de ces deux extraits (cf. MOIRAND S. 1979 en bibliographie finale du présent article). Je me contenterai ici de pointer quelques éléments importants par rapport à l'ensemble du présent article :

1) S. Moirand considère l' « approche globale des textes écrits » du chapitre 1.2 comme « la première étape » de « l'entrée dans le texte » (p. 51). Cette première étape est conçue de manière comparable aux propositions que nous avons vues précédemment de Paul CYR (1996), Gérard VIGNER (1979), Vee HARRIS (2002) ou encore des auteurs de *Nickel 1* (2014). L'analyse prépedagogique présentée au chapitre 1.5 de son ouvrage est supposée fournir des outils permettant de concevoir une seconde étape, mais celle-ci consiste également à *entrer* dans le texte :

*[L'analyse prépedagogique] doit permettre à l'enseignant d'imaginer des stratégies pédagogiques pour aider les apprenants à **accéder aux(x) sens d'un texte (techniques de repérages, découvertes d'indices, tactiques de vérification, par exemple).***

*L'analyse prépedagogique consiste à poser sur le document plusieurs regards successifs afin de trouver l'angle d'attaque pédagogiquement le plus efficace pour **entrer dans le texte.*** (p. 74, je souligne)

2) La distinction entre l'approche en compréhension globale et l'approche en compréhension détaillée tend ainsi à s'effacer, me semble-t-il, au profit d'un continuum : toute entrée des apprenants dans un document pourra être *a priori* plus ou moins empirique ou plus ou moins armée en fonction des outils effectivement utilisés. Et en pratique, une fois les apprenants d'une classe formés à l'usage de ces outils, je ne vois pas très bien comment et surtout pourquoi l'enseignant les empêcherait d'y recourir à volonté dès leur premier contact avec le document. Sauf à imaginer que les deux étapes soient parfaitement contrôlées par l'enseignant, ce qui serait contradictoire avec la « centration sur l'apprenant » par ailleurs prônée par l'approche communicative...

3) Dans son chapitre 1.1. « Situations de lecture » – sur lequel je reviendrai à propos de ma seconde remarque sur l'approche « armée » proposée par Sophie Moirand : cf. *infra* chap. 8.1., pp. 30 *sqq.*) –, celle-ci critique ainsi l'exercice scolaire de compréhension détaillée que l'on appelle « l'explication de textes » (l'expression a clairement un sens péjoratif sous sa plume...) :

*Avant d'évoquer le comment lire, il importe de remarquer qu'en situation scolaire, les lectures ne sont jamais diversifiées comme elles le sont dans la réalité. Souvent, l'objectif des exercices de lecture, c'est l'acte de lire lui-même (sans savoir d'ailleurs ce que l'on entend sous le terme « compréhension écrite ». Si l'on ne propose pas d'objectifs à cette activité, les apprenants, ne sachant pas pourquoi ils lisent, ne savent pas comment lire des textes qu'ils n'ont même pas choisis. C'est pourquoi la lecture en classe de langue étrangère devient vite explication de textes, quand ce n'est pas un prétexte au cours de grammaire ou au débat oral. (p. 19)*

Ces critiques relèvent de la méconnaissance générale, qui a prévalu pendant longtemps parmi les didacticiens et méthodologues français de FLE, de l'histoire et de la réalité de l'enseignement scolaire des langues étrangères. Ce que propose Sophie Moirand avec son approche « armée » des textes relève en effet fondamentalement de la même logique document que l'explication de textes scolaire, activité de référence de la MA : toutes deux visent en effet à l'exploitation didactique maximale des documents authentiques au service de l'apprentissage de compétences sociales. Dans l'AC, il s'agit de la compétence de communication, mais l'explication scolaire de textes visait aussi à préparer les apprenants à un usage social : il s'agissait alors de former de futurs adultes cultivés qui pourraient continuer, dans leur salon, à maintenir un contact avec la langue-culture étrangère par documents authentiques interposés : romans, articles de journaux et de revues, émissions radiophoniques et télévisées, etc. (cf. PUREN 2012f chap. 1.2, pp. 9-12). Et s'il y a un reproche à faire à cet exercice d'explication de textes, généralisé dans le second cycle et jusqu'à présent modèle de l'examen terminal du baccalauréat français, c'est plutôt d'avoir fait négliger les échanges oraux entre élèves en classe. Ce n'est pas dans la MA mais dans l'AC, avec la compréhension globale en logique support, que l'on trouve les documents authentiques instrumentalisés au service du débat oral en classe.

Les propositions en FLE d'approche « armée » des textes, tout particulièrement celles de S. Moirand, m'avaient donné l'idée, dans une collection de manuels d'enseignement scolaire de l'espagnol langue étrangère en France que je dirigeais alors (*¿Qué pasa ?* classes de 4<sup>e</sup> aux classes terminales, Nathan, 1991-1995), de les adapter à l'explication de textes scolaire, alors incontournable dans cet enseignement encore conçu selon les principes et les objectifs de la MA. Sur ces textes étaient proposés successivement (je traduis en français) des « exercices textuels », des « exercices méthodologiques » et des « exercices linguistiques », la rubrique « exercices textuels » se déclinant quant à elle en quatre rubriques : « explorer », « commenter », « synthétiser » et « élargir », avec leurs consignes correspondantes. La première activité, « explorer » – où l'on retrouve l'idée d'« entrée » ou d'« approche » – s'inspirait des propositions d'approche « armée » en didactique du FLE. Je reproduis ci-dessous trois exemples de cette rubrique, sur des textes différents, avec en face ma traduction en français pour les besoins du présent article :

### Exemple 1

#### Explorar

- 1 Localizar en el texto la frase que indica el origen social de Juan y la que precisa su tipo de invalidez.
- 2 Anotar los nombres y calificativos que emplea el narrador-protagonista para designar a Juana o dirigirse a ella, y analizar las relaciones que sugieren entre ambos.
- 3 Apuntar todas las demás frases o expresiones con las que el soldado expresa sus sentimientos íntimos.
- 4 Buscar en el texto los datos históricos que permiten situar con precisión el momento de la Revolución evocado aquí.
- 5 Anotar el vocabulario relacionado con el tema de la guerra y observar los aspectos que evoca.

#### Explorer

1. Repérer dans le texte la phrase qui indique l'origine sociale de Juan et celle qui précise son genre d'invalidité.
2. Noter les noms et les qualificatifs qu'emploie le narrateur-protagoniste pour désigner Jeanne ou s'adresser à elle, et analyser les relations entre eux que ces termes suggèrent.
3. Noter toutes les autres phrases ou expressions par lesquelles le soldat exprime ses sentiments intimes.
4. Chercher dans le texte les données historiques qui permettent de situer avec précision le moment de la Révolution ici évoqué.
5. Noter le vocabulaire en rapport avec le thème de la guerre et observer les aspects qu'il évoque. (p. 41)

### Exemple 2

#### Explorar

- 1 a. Apuntar para cada estrofa el primer verso y los diferentes verbos conjugados.  
b. Determinar a quiénes remiten "nosotros" y "ellos".  
c. Anotar los verbos que tienen una connotación positiva y los que tienen una connotación negativa.  
d. A partir de las observaciones anteriores, definir el tema y la progresión temática del poema.
- 2 Hacer la lista de los sustantivos que designan elementos de la naturaleza: ¿Qué tipo de sociedad y cultura sugieren?

#### Explorer

- 1a. Noter pour chaque strophe le premier vers ainsi que les différents verbes conjugués.  
b. Déterminer à qui renvoie « nous » et « eux ».  
c. Noter les verbes qui ont une connotation positive et ceux qui ont une connotation négative.  
d. À partir des observations précédentes, définir le thème et la progression thématique du poème.
2. Faire la liste des substantifs qui désignent des éléments de la nature : quel type de société et de culture suggèrent-ils ? (p. 61)

### Exemple 3

#### Explorar

**1** Establecer la lista de todas las expresiones de tipo: forma verbal + pronombre sujeto y/o complemento.

**a.** Determinar las dos personas gramaticales más frecuentes en los pronombres de esta lista.

**b.** Clasificar los verbos de esta lista según sus diferentes significados.

**c.** Basándose en los resultados obtenidos en **a** y **b**, elaborar hipótesis sobre la temática de este poema.

#### Explorer

**1.** Établir la liste de toutes les expressions de type : forme verbale + pronom sujet et/ou complément.

**a.** Déterminer les deux personnes grammaticales les plus fréquentes parmi les pronoms de cette liste.

**b.** Classifier les verbes de cette liste selon leurs différents sens.

**c.** En se basant sur les résultats obtenus en **a** et **b**, élaborer des hypothèses sur la thématique de ce poème. (p. 73)

Je me limiterai ici à l'analyse de l'exemple 1. Ce qui est proposé là correspond, il me semble, à une fusion (certains diront peut-être une confusion...) entre approche globale et approche détaillée « armée »<sup>50</sup>. Les éléments « origine sociale de Juan », « son genre d'invalidité », « le moment de la Révolution évoqué » et « le thème de la guerre » sont du type de ceux que l'on attend de voir repérer par les apprenants en compréhension globale. Par contre, les relations suggérées entre Juan et Jeanne et les différents aspects évoqués sur le thème de la guerre relèvent plutôt d'une approche détaillée. Quant à la consigne 3, elle vise à faire recueillir par les apprenants des données premières qui devront être analysées et interprétées ensuite au cours du commentaire suivant le travail en compréhension globale.

L'analyse microméthodologique des consignes de ce même exemple 1 fait apparaître la complexité de la démarche qui en résulte :

- La consigne 1 demande la mise en œuvre de la méthode onomasiologique : du sens (l'origine sociale, le genre d'invalidité) aux mots (la phrase correspondante).
- La consigne 2 demande la mise en œuvre de la méthode sémasiologique : des noms et qualificatifs notés au sens suggéré.
- Les consignes 3, 4 et 5 reviennent à la méthode onomasiologique.
- Alors que dans l'approche globale en MD (cf. *supra* chap. 3, p. 5), ce sont les élèves eux-mêmes qui doivent induire le sens à partir des mots du texte (méthodes active, onomasiologique et inductive), les consignes 1, 3, 4 et 5 fournissent d'emblée le sens aux élèves (méthode transmissive) et leur demandent aussitôt après de rechercher les mots correspondants : on fait là moins confiance que lors des débuts enthousiastes de la méthodologie directe, comme le fait A. Godart (cf. sa citation *supra*, chap. 1, p. 3), à la capacité des élèves de parvenir eux-mêmes « à la révélation immédiate du sens du passage »... Pour maintenir malgré tout l'approche onomasiologique, le moyen le plus efficace est de fournir le sens aux élèves, comme dans ces consignes 1, 3, 4 et 5, pour qu'ils recherchent ensuite le texte correspondant (méthode déductive). C'est ce qui est fait dans les consignes de compréhension des textes aux épreuves du baccalauréat français actuel.

À l'époque des méthodologies constituées (dont fait partie l'AC), cette analyse microméthodologique aurait fait apparaître de l'éclectisme, ces consignes mêlant des méthodes privilégiées par des méthodologies différentes : les méthodes transmissive et déductive par la méthodologie traditionnelle ; les méthodes active et inductive par la méthodologie directe et, comme nous l'avons vu, par l'AC. Depuis la fin de l'ère des méthodologies constituées, on peut voir dans cette démarche non de l'éclectisme, mais de la gestion complexe : c'est le niveau de difficulté des textes – choisis plus pour leur intérêt culturel que pour leur adaptation aux compétences langagières des élèves –, ainsi que le niveau relativement élevé d'analyse et d'interprétation textuelles attendu, qui exigent d'aider et de guider les apprenants en combinant ainsi de manière complémentaire des méthodes opposées.

<sup>50</sup> L'exemple 2 relève de la même analyse que l'exemple 1. Dans l'exemple 3, les outils d'analyse détaillée sont mis au service d'une approche globale.

## 8. De la compréhension en approche communicative à la compréhension en perspective actionnelle

### 8.1. Des « situations de lecture » aux « situations d'action »

J'ai choisi, pour illustrer d'abord la différence de conception de la compréhension entre l'approche communicative (AC) et la perspective actionnelle (PA) d'analyser en détail un texte où cette évolution commence sans parvenir à son terme, parce que l'auteure, tout en prenant en compte dans une certaine mesure la perspective actionnelle, en reste malgré tout au paradigme de la communication, et ne peut donc développer toutes les implications du passage au paradigme de l'action<sup>51</sup>. Il s'agit d'un extrait du chapitre 1.1 intitulé « Situations de lecture » de l'ouvrage déjà cité et commenté de Sophie Moirand, *Situations d'écrit* (les numérotations des paragraphes sont de moi) :

(1) *Mais dire que la lecture est une recherche d'informations ne suffit pas à définir sa véritable fonction. Si on lit, c'est souvent en raison d'un objectif défini ; on pourrait donc schématiser ainsi l'acte de lecture volontaire :*

*si lire = s'informer,  
s'informer certes mais pour quoi faire ?*

(2) *Quand on lit volontairement les plans, les enseignes, les pancartes, les affiches d'un lieu public, c'est que l'on espère y trouver ce que l'on cherche, soit un endroit, soit une personne ou un objet : il s'agit de se repérer dans l'espace. Quand on lit un horaire de trains ou d'avions, la date d'un billet ou d'un calendrier, il s'agit de se repérer dans le temps.*

(3) *Quand on lit son journal quotidien (pour une autre raison que le plaisir de lire), c'est que l'on est à la recherche de nouvelles (d'un pays, des résultats d'un match ou d'un bilan d'élections), de précisions sur un événement (naturel ou politique) dont la radio a déjà parlé ou bien plus spécifiquement d'un appartement ou d'un travail...*

(4) *Quand on lit des ouvrages ou des revues de vulgarisation ou de spécialité, c'est peut-être pour s'informer (au sens large du terme) mais aussi en fonction d'objectifs mieux définis : prendre des notes afin de faire un exposé ou de rédiger un article, rafraîchir ou développer ses connaissances pour préparer un cours ou participer à un débat, etc.*

(5) *La communication épistolaire apparaît cependant comme un cas particulier dans la mesure où elle est en partie imposée : on reçoit des lettres sans les avoir forcément sollicitées... Mais dès qu'on décide de les ouvrir, soit par intérêt, soit par curiosité (outre les cas où l'on attend des réponses à ses propres demandes), la lecture n'est plus captive. En raison de « la valeur illocutive » de ce type d'écrits, il s'agira de repérer rapidement les éléments pertinents de la situation d'écriture (qui écrit, quand, où et pour quoi [faire] afin de comprendre les intentions du scripteur, ce qu'il me dit et/ou ce qu'il me demande.*

(6) *En fait, mise à part la compréhension des écrits que l'on capte sans l'avoir voulu (lettres, tracts, etc.), c'est le **pour quoi faire** qui conditionne le plus souvent le choix de ses propres lectures (que lire). Si l'on désire s'informer sur les recherches actuelles en compréhension écrite afin de rédiger un article de synthèse sur la question, on ne lira pas n'importe quoi et le « projet » interviendra dès la constitution d'un fichier bibliographique ; on ne lira pas forcément les mêmes textes s'il s'agit de répertorier comment les spécialistes définissent l'acte de lire afin de préparer un cours de pédagogie... On ne les lira pas non plus de la même manière. (pp. 18-19, souligné dans le texte)*

On constate que la compréhension des textes est conçue explicitement par rapport au « pour quoi faire » (cf. les expressions soulignées dans le texte), c'est-à-dire, comme on le dit maintenant, « dans une perspective actionnelle », en fonction d'un « projet » (le terme est utilisé au paragr. 6) qui va conditionner la sélection des textes (paragr. 6), la sélection des informations à l'intérieur des textes (paragr. 3) et la « manière de les lire » (paragr. 6), c'est-à-dire les stratégies de lecture<sup>52</sup>.

<sup>51</sup> Sur le passage entre ces deux paradigmes, cf. PUREN 2013e.

<sup>52</sup> Le sens de l'expression « manières de lire » est donnée par l'auteure à la fin du paragraphe suivant cet extrait : « Les batailles entre les tenants de la compréhension globale et ceux de la lecture linéaire (et même les partisans de la traduction) ne sont sans doute que de fausses querelles : seuls des objectifs de lecture bien définis pourront déterminer ce que l'on va lire (le choix des textes) et **comment le lire (les stratégies de lecture)**. » (p. 19, l'italique est dans le texte, les gras sont de moi).

Ce passage, en même temps, montre que le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action sociale ne s'est pas encore effectué : cette rupture paradigmatique provoque une modification du statut de la communication, qui n'est plus un objectif en soi, mais un moyen au service de l'action. Or l'expression d'« objectifs mieux définis » (paragr. 4) suppose que la recherche d'informations – la recherche de ce que l'on veut que le texte nous communique – est encore considérée comme un objectif.<sup>53</sup> Sont mis sur le même plan « faire un exposé » et « rédiger un article », « participer à un débat » et « préparer un cours ». Or du point de vue de la perspective actionnelle actuelle (PA), qui est une perspective de l'agir social, « rédiger un article » et « préparer un cours », ce n'est encore que du traitement individuel de l'information<sup>54</sup>, alors que « publier un article » et « faire un cours » devant des étudiants, ce sont des actions sociales.

L'analyse de ce passage de l'ouvrage de S. Moirand met en évidence, entre l'AC et la PA, plusieurs changements de niveaux. Je me contenterai pour les illustrer de quelques exemples significatifs.

### 1) De l'action mentale à l'action sociale

Quand on lit un plan (paragr. 2), « il s'agit de se repérer », effectivement. Mais si on se situe au niveau de l'action sociale visée, il s'agit par exemple d'aller visiter un musée, de se rendre à un rendez-vous, ou encore de continuer son voyage et pour cela de se rendre à la gare pour prendre un train. L'auteure se limite à un niveau « d'action mentale » comparable au niveau de l'action par la langue pris en compte dans la PA, à savoir l'acte de parole.

### 2) Des documents au dossier documentaire

Le dossier documentaire est à la PA ce que le document de base ou le document support sont à l'AC. S. Moirand prend certes en considération une activité importante de la constitution ou du traitement des dossiers, à savoir la sélection des documents qui le constituent (avec, implicitement, l'évaluation qui permet cette sélection : cf. paragr. 6), mais elle le limite aux activités réalisées sur chacun des documents une fois choisis. Or comprendre un document dans une perspective actionnelle, c'est-à-dire au sein d'un processus de constitution et d'analyse d'un dossier documentaire, c'est comprendre ce qu'il apporte en lui-même, certes, mais aussi comprendre ce qu'il apporte ou n'apporte pas d'intéressant par rapport aux autres documents et par rapport à l'ensemble de l'information nécessaire pour agir : savoir comprendre un document, en perspective actionnelle, c'est aussi, par exemple, savoir comment il vient compléter le dossier, savoir y repérer des informations qui ne s'y trouvent pas pour en tirer les critères de recherche et d'évaluation de nouveaux documents, et même savoir s'il présente un intérêt au-delà de l'action que prépare le dossier, pour décider s'il doit être conservé ensuite à part. Ces « stratégies documentaires »<sup>55</sup> n'apparaissent pas plus dans la seule partie de l'ouvrage de S. Moirand consacré aux stratégies – il s'agit du première sous-chapitre du chapitre 1.4 « Pour pratiquer la lecture des textes longs » (pp. 51 *sqq.*), intitulé « Stratégies pédagogiques et stratégies d'apprentissage » (pp. 52-53) : il s'agit toujours de textes pris isolément. Dans le sous-chapitre suivant, intitulé « Les pratiques de repérage » (pp. 53 *sqq.*), il s'agit de repérages à l'intérieur des textes, et non pas de repérage de textes différents. Or la compréhension globale d'un document, dans la logique documentaire de la PA, c'est aussi la compréhension de son intérêt par rapport à la globalité du dossier dont il fait partie.

---

<sup>53</sup> L'expression « objectifs mieux définis » est par ailleurs inadéquate dans le contexte, parce que si l'on considère la recherche d'informations comme un objectif, alors on doit considérer la recherche d'une information particulière comme un « objectif précis », et l'auteure en donne justement un exemple au paragraphe 3 (cf. « à la recherche de [...] précisions sur un événement »). Il aurait été plus adéquat à l'idée de l'auteure elle-même, me semble-t-il, qu'elle parle d'« objectifs intermédiaires », comme on le voit bien au chapitre 4 : « prendre des notes (acte de communication) afin de faire un exposé ou de rédiger un article », « rafraîchir ou développer ses connaissances pour préparer un cours ou participer à un débat ».

<sup>54</sup> Même si ce n'est déjà plus de la communication, de sorte qu'on ne peut pas vraiment considérer ces actes comme poursuivant des objectifs intermédiaires de type communicatif.

<sup>55</sup> Dans mon article PUREN 2009c, je cite *in extenso* pp. 29-30 l'Annexe B (« Comprendre le cycle d'acquisition de la maîtrise de l'information », pp. 65-67 de l'ouvrage de 2008 de Jr. FOREST WOODY, *Introduction à la maîtrise de l'information*), où apparaissent ces stratégies sous la forme d'énoncés de compétence.

*3) Des documents terminaux (logique produit) aux documents intermédiaires, « de travail » (logique processus)*

La perspective de l'agir social appliquée aux documents amène aussi à considérer non seulement ce que l'on peut appeler les « documents authentiques terminaux », c'est-à-dire ceux qui sont parvenus jusqu'à leur usage social, mais aussi les « documents intermédiaires de travail », qui sont en eux-mêmes tout aussi authentiques. Au paragraphe 4, S. Moirand envisage la compréhension « des ouvrages ou des revues de vulgarisation ou de spécialité » pour « prendre des notes afin de faire un exposé ou de rédiger un article », mais elle n'envisage pas l'activité de compréhension et de traitement de ces notes elles-mêmes. La compréhension globale de notes de cours, de notes de synthèse ou de comptes rendus de réunions de projets, c'est aussi la compréhension de leur intérêt par rapport à la globalité de l'action en cours, parce que c'est par rapport à cette globalité qu'ils ont été rédigés, et qu'ils doivent être exploités.

*4) De l'action individuelle à l'action collective*

Tous les exemples cités par S. Moirand sont des exemples de compréhension personnelle pour des objectifs personnels : on retrouve là le poids du « gène » individualiste de l'AC<sup>56</sup>. La perspective de l'action sociale amène à considérer aussi les cas, très nombreux, de lecture individuelle pour de l'action collective, par exemple la lecture d'un dossier pour écrire une note de synthèse demandée par un responsable en entreprise pour concevoir un nouveau produit ; ou encore la lecture d'une méta-recherche dans un domaine déterminé pour en tirer des propositions à présenter à ses collègues de laboratoire en sciences humaines de manière à aider à préciser en commun le prochain axe de recherche. J'ai choisi ces deux exemples parce que dans les deux cas c'est tout autant ce qui apparaîtra dans les documents, que ce qui n'y apparaîtra pas, à quoi s'intéressera naturellement le lecteur.

**8.2. La compréhension globale dans une perspective actionnelle : ébauche d'un programme de recherche**

Tous les chapitres précédents de cet article ont fait appel principalement à la méthode historique<sup>57</sup>, avec laquelle venait se combiner la méthode comparative<sup>58</sup> : il s'agissait de la comparaison entre les méthodologies, y compris avec les orientations méthodologiques de l'actuelle perspective actionnelle. Ces deux méthodes ont fourni les moyens de l'analyse macrométhodologique, les deux autres outils utilisés – l'analyse microméthodologique et le modèle des logiques documentaires – fournissant respectivement les moyens d'analyse micro- et méso-méthodologique.<sup>59</sup>

Ce dernier chapitre 8.2, par contre, est prospectif, l'objectif étant de donner aux lecteurs des pistes de recherche pour revisiter la question de la compréhension globale dans une perspective actionnelle (PA). Pour cette raison, et aussi parce que par définition cette compréhension va dépendre fortement de l'action visée, je me limiterai ici à une liste de considérations ponctuelles en prenant au besoin l'exemple, que je connais bien, des recherches d'étudiants-chercheurs en didactique des langues-cultures préparant leur mémoire de master ou de thèse<sup>60</sup>.

---

<sup>56</sup> Cf. PUREN 2014a.

<sup>57</sup> Cf. PUREN 2013/08, chap. 5, point 2.6, pp. 43-44.

<sup>58</sup> Cf. PUREN 2013/08, chap. 5, point 2.7, pp. 45-46.

<sup>59</sup> Dans une recherche d'importance en didactique des langues-cultures, comme l'est une thèse, l'approche complexe implique de croiser ainsi les méthodes, les niveaux d'analyse et les sources, ainsi que de mettre en récursivité les perspectives disciplinaires (méthodologique, didactique et didactologique). Concernant le croisement des méthodes et des sources, cf. PUREN 2013/08, « Conclusion de la 2<sup>e</sup> partie », pp. 45-47 ; sur le croisement des niveaux, cf. PUREN 2015a, chap. 3.4., p. 20. Pour deux exemples de recherche mettant en récursivité des trois perspectives disciplinaires, cf. PUREN 2003a, et PUREN 2017e (diapos 22 sqq.)

<sup>60</sup> Ce sera une manière de revenir ici sur une des grandes méthodes de recherche dans cette discipline, la « méthode documentaire » (cf. PUREN 2013/08, chap. 2.1 « La méthode documentaire », pp. 31-36).

### 1. La compréhension globale en PA : une « logique documentation »

L'une des deux logiques documentaires spécifiques à la PA est la « logique documentation »<sup>61</sup>, que je présente ainsi succinctement, tel qu'elle est mise en œuvre dans les manuels, dans PUREN 066, p. 2 :

*[...] c'est la logique mise en œuvre lorsque les documents – littéraires et/ou non littéraires – sont des éléments du dossier documentaire proposé aux apprenants (et éventuellement complété par eux, ou encore entièrement réuni par eux), et qu'ils constituent à ce titre des ressources au service de l'action sociale proposée aux apprenants en fin d'unité.*

Ce sont toutes les implications de cette logique, très différentes des deux logiques mises en œuvre par toutes les méthodologies antérieures en didactique des langues-cultures – la logique document et la logique support – qu'il faut désormais dégager pour revisiter la compréhension globale en PA.

### 2. La compréhension globale en PA, une activité à part entière

Comme dans l'AC, mais pour une autre raison, la compréhension globale est une activité à part entière qui doit être conçue de manière spécifique en PA, avec un travail sur les stratégies correspondantes : la compréhension globale y est en effet un outil au service d'un certain nombre d'activités fondamentales de la gestion de l'information, gestion dont la maîtrise relève de la « compétence informationnelle », différente de la « compétence communicative » (Cf. *supra* note 48 p. 32 et PUREN 2009c).

### 3. La compréhension globale, un outil de sélection rapide de l'information

La sélection rapide des ouvrages, des documents ou des chapitres à l'intérieur d'un ouvrage, par exemple, fait appel à la compréhension globale et, à l'intérieur de cette compréhension, particulièrement à la méthode intuitive. Il est essentiel de savoir repérer les articles éventuellement pertinents pour sa recherche dans une bibliographie, les chapitres pertinents d'un ouvrage dans son sommaire, ou encore les références éventuellement pertinentes dans les premières dizaines de résultats donnés par un moteur de recherche sur Internet.

### 4. De la compréhension globale à l'évaluation globale des documents

Les documents étudiés par les apprenants en AC, qu'ils aient été apportés par l'enseignant ou proposés dans le manuel, étaient d'emblée supposés profitables pour l'apprentissage. Ceux que les apprenants vont rechercher eux-mêmes pour l'action visée, par contre, doivent être évalués. Une étude serait à faire sur ce que l'on pourrait appeler les « critères d'évaluation globale ». Les étudiants-chercheurs peuvent ainsi « évaluer globalement » un article en se basant sur la réputation de l'auteur, son institution de rattachement, le nom de la revue, ou encore (ils négligent souvent ce critère) la date de publication. Avant de passer à l'action, c'est aussi la globalité du dossier documentaire qu'il faut savoir évaluer.

### 5. Des éléments « principaux » ou « importants » du texte aux éléments « pertinents » pour l'action

Lorsque l'on se situe dans la logique document, on conçoit en partie la compréhension globale comme le repérage des éléments « principaux » ou « importants », et ils le sont par rapport au document lui-même. Dans la logique documentation, on s'intéresse aux éléments « pertinents », c'est-à-dire à ceux qui présentent un intérêt par rapport à l'action visée, qui peuvent en constituer une des *ressources*. Un manuel « actionnel » devrait d'ailleurs logiquement, dans la présentation schématique des contenus de chacune de ses unités didactiques, annoncer l'action

---

<sup>61</sup>Je n'envisagerai pas ici le cas de la seconde logique spécifique de la PA, la « logique sociale », qui s'applique seulement aux documents littéraires.

finale visée et les différentes ressources mobilisées : grammaticales, lexicales, de phonie-graphie, documentaires et culturelles<sup>62</sup>.

#### 6. De la compréhension globale d'un document à la compréhension globale d'un ensemble de documents

L'unité documentaire en PA n'est pas le document, mais le dossier documentaire, qu'il faut savoir aussi appréhender de façon globale pour y repérer les manques, les redondances et les inutilités, ou encore pour en dégager une cohérence inattendue, « émergente », qui va éventuellement donner des idées de réorientation de l'action visée. La compréhension globale des ressources documentaires rassemblées pour une recherche est importante, aussi, pour savoir ce que peut apporter ou non tel document nouveau, et pour savoir à quel moment la recherche est « saturée »<sup>63</sup>.

#### 7. Des critères de compréhension globale aux critères globaux de recherche

La compréhension globale suppose que les documents soient présents, disponibles. Dans une logique de documentation, il faut imaginer la même notion de « global » appliquée aux documents absents, encore manquants, c'est-à-dire aux critères de recherche documentaire. Une autre étude serait à faire sur cette question nouvelle, dont on voit immédiatement l'importance pour les recherches sur le Web. Ce n'est sans doute pas la même chose que de dégager les mots clés d'un document, et dégager de ce document – et, mieux, de plusieurs documents –, les mots clés permettant de poursuivre la recherche sur des idées pertinentes – présentes ou au contraire absentes –, que l'on y a repérées.

## Conclusion

### **Les arguments classiques en faveur de l'approche globale des documents**

1) L'approche globale des documents s'est imposée historiquement à partir de la méthodologie directe pour deux raisons principales. La première, comme nous l'avons vu dans la citation d'A. Godart au chapitre 1, *supra* p. 3, est la volonté de mettre en œuvre la méthode centrale de cette méthodologie, celle qui lui a donné son nom, à savoir la méthode directe.

2) La seconde est de mettre en œuvre la méthode active en plaçant immédiatement les élèves dans une situation d'activité personnelle, et non de réception passive du document : toute la méthodologie directe peut en effet s'interpréter aussi comme l'application à l'enseignement-apprentissage des langues vivantes de la « pédagogie active » qui s'impose à l'époque pour toutes les disciplines scolaires.

D'autres raisons sont venues par la suite, dans le discours didactique, justifier ce premier travail en compréhension globale des documents :

3) La découverte « naturelle » d'une langue étrangère se fait dans des conditions de compréhension partielle, comme celle de la langue maternelle : pour progresser dans sa compréhension, que ce soit en milieu naturel ou en milieu scolaire, il faut accepter de ne pas tout comprendre immédiatement, ne pas « bloquer » sur des incompréhensions partielles.

4) Un premier objectif de compréhension globale favorise un début de travail collectif en classe : si on commence par un travail en compréhension détaillée, les éléments abordés – compris ou incompris – seront différents d'un élève à l'autre.

---

<sup>62</sup> Les « ressources culturelles » regroupent les informations sur les cultures d'action. Les autres informations culturelles sur les sociétés étrangères sont apportées par les documents. Cf. la reproduction et le commentaire des avant-propos des manuels *Version originale* 3 (B1) et 4 (B2), Paris, Éditions Maison des Langues, 2011-2012, [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/031/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/031/).

<sup>63</sup> Cf. *supra* note 15, p. 6.

5) Les élèves les plus faibles peuvent avoir compris malgré tout l'idée générale ou des éléments de réponse à des questions générales (qui ? où ? quand ? quoi ? comment ?), ou encore des éléments isolés tels que des mots ou des expressions.

6) À partir de ces éléments de compréhension première, il est toujours possible pour eux d'élaborer des hypothèses qui vont permettre, par leur validation ou invalidation au cours d'une nouvelle lecture ou écoute du document, d'améliorer leur compréhension du document.

7) Il existe des techniques dûment répertoriées, qui peuvent aider le groupe-classe, et chaque apprenant, à se construire une stratégie de compréhension globale des documents.

Tous ces arguments restent actuellement valables.

### **La compréhension globale des documents, une « notion caméléon »**

La compréhension globale est une « notion caméléon » dans la mesure où elle se modifie – elle correspond au repérage, à l'analyse et à l'interprétation de données de natures différentes – en fonction de multiples paramètres tels que le type de document<sup>64</sup>, son niveau de complexité, le niveau de familiarité des apprenants avec ses contenus culturels, l'objectif de la lecture ou de l'écoute, les outils de repérage mobilisables par les apprenants, la « logique documentaire » mise en œuvre. C'est une notion « floue » si l'on s'attend à une définition unique et précise ... mais c'est une notion qui doit rester floue parce que ce n'est qu'à cette condition qu'elle peut s'adapter à ces paramètres différents.

Dans son *Introduction à la pensée complexe* de 1990, Edgar MORIN conseille :

*Il ne faut jamais chercher à définir par des frontières les choses importantes. Les frontières sont toujours floues, sont toujours interférences. Il faut donc chercher à définir le cœur, et cette définition demande souvent des macro-concepts. (p. 98)*

L'affirmation vaut assurément pour la compréhension globale, dont le cœur est, comme nous l'avons vu, un « noyau méthodologique », c'est-à-dire un macro-concept constitué de la combinaison de trois concepts, à savoir la méthode active, la méthode inductive et l'articulation récursive entre la méthode onomasiologique et la méthode sémasiologique. Tout le reste n'est qu'affaire de mise en œuvre contextuelle... mais c'est là précisément toute l'affaire qui doit occuper en commun les apprenants et leur enseignant.

## **Bibliographie**

BESSE Henri. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Didier-CRÉDIF, 183 p.

BUISSON Ferdinand. 1887. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris : Hachette, 1887. Première partie, Tome 2, pp. 1374-1377 en ligne : [http://slecc.fr/GRIP\\_buisson/03dp-intuition.pdf](http://slecc.fr/GRIP_buisson/03dp-intuition.pdf) (dernière consultation 18/07/2017). Entrée « Intuition », pp. 1-7. Entrée « Analogie », pp. 9-10.

COUNCIL OF EUROPE. sd. [2000]. *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg, Language Policy Unit, 260 p., [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CECR\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CECR_EN.pdf) (dernière consultation 27/07/2017).

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001, 192 p. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Unité des Politiques linguistiques, [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CECR\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CECR_FR.pdf) (dernière consultation 27/07/2017).

---

<sup>64</sup> Ce n'est sûrement pas la même chose que d'avoir compris globalement un récit, un argumentaire, une description, une conversation « à bâtons rompus » ou une blague...

- CORNAIRE Claudette, GERMAIN Claude. 1998. *La compréhension orale*. Paris : CLE international, 221 p.
- COURTILLON Jeanine. 2003. *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette Français langue étrangère, 160 p.
- CYR Paul. 1996. *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Anjou (Québec), Les Éditions CEC, coll. « Le point sur... », 182 p. Édition utilisée dans le présent article : *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE international, 1998, 182 p.
- DEBYSER Francis. 1973. « Progression et progrès », *Le Français dans le monde* n° 100, oct.-nov., pp. 63-68.
- EDUSCOL. 2016., Ressources mars 2016, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/61/1/2\\_RA\\_C3\\_Fr-Oral-Discipl-restitut-texte\\_DM\\_573611.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/61/1/2_RA_C3_Fr-Oral-Discipl-restitut-texte_DM_573611.pdf) (dernière consultation 31/01/2018).
- EURYDICE. 2001. Commission européenne, *L'enseignement de la lecture en Europe : contextes, politiques et pratiques*, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/130FR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130FR.pdf) (dernière consultation 31/01/2018), 207 p.
- FOREST WOODY HORTON Jr. 2008. *Introduction à la maîtrise de l'information*, Paris : UNESCO, 112 p., <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf> (dernière consultation 27/07/2017).
- GODART Adrien. 1903. « La lecture directe. Conférence pédagogique du 27 novembre 1902 », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* n° 11, janv., pp. 471-486. En ligne : [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/042/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/042/).
- GUBÉRINA Petar. 1939 *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes. Théorie générale et application au français*, Zagreb : éd. EPOHA, 2<sup>e</sup> éd. 1954 [1<sup>e</sup> éd. 1939], 264 p.  
– 1984. « Bases théoriques de la méthode audiovisuelle structuro-globale (méthode Saint-Cloud-Zagreb). Une linguistique de la parole », pp. 85-98 in : Coste D. (coord.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris, Hatier, 256 p.
- HARRIS Vee, 2002. *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, septembre 2002, [www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/44/Default.aspx](http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/44/Default.aspx) (dernière consultation 27/07/2017).
- LÈBRE-PEYTARD Monique. 1990. *Situations d'oral. Documents authentiques : analyse et utilisation*, Paris : CLE international, 176 p.
- MÉDIONI Maria-Alice. 1999. « La re-création de texte », pp. 77-81 in : GFEN (éd.) *Réussir en langues. Un savoir à construire*. Lyon : Chronique sociale.
- M.E.N. (Ministère français de l'Éducation Nationale). 1981. *Arrêté du 26 janvier 1981*, in : *Espagnol classes de seconde, première et terminale*, Paris : C.N.D.P., 1982, 63 p.  
– [1999]. L'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes. Rapport de l'inspection générale des langues en France, année 1998-1999, s.d., 37 p. <http://media.education.gouv.fr/file/97/6/5976.pdf> (dernière consultation 28/07/2017).  
– 2011. Livret personnel de compétences. Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2,

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle\\_commun/99/7/Socle-Grilles-de-referenc-palier2\\_166997.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/7/Socle-Grilles-de-referenc-palier2_166997.pdf) (dernière consultation 18/07/2017).

MOIRAND Sophie. 1979. *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE international, 176 p. « L'approche globale des textes écrits » (extrait du chap. 1.1, pp. 23-24) ; « L'analyse prépedagogique des textes » (chap. 1.5 complet republié avec l'aimable autorisation de l'auteure, pp. 74-91), [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/056/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/056/).

MORIN Edgar. 1990. *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF éditeur, 160 p.

MUÑOZ M. 1981. « Interview de M. Muñoz, P.E.G.C. au collège de Sucy-en-Brie. Émission R.T.S. 1979. Annales du C.R.D.P. », *Bulletin d'information et de liaison* n° 23, Espagnol-11, Toulouse : C.N.D.P.-C.R.D.P., avr. 1981, pp 61-67.

OCDE. 2016. *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015. Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en matières financières*, Paris : Éditions OCDE, [http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa\\_19963785](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963785) (dernière consultation 31/01/2018).

OLIVRY Fabien. 2004. *Hot Potatoes 6. Le guide*. Version 1.0, <http://framasoftware.org/IMG/pdf/guidehp6.pdf> (dernière consultation 29/06/2017)

PIRLS. 2007. (Progress in International Reading Literacy Study) *PIRLS 2006 International Report*, by Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Ann M. Kennedy, and Pierre Foy, Chestnut Hill (Boston, USA) :TIMSS & PIRLS International Study Center, 400 p.

PUREN Christian. 004. « Le champ sémantique de "méthode" », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/004/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/004/).

– 005. « Trois exemples de "méthodes" », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/005/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/005/).

– 008. « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/008/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/008/).

– 011. « Schéma de l'unité didactique audiovisuelle 1<sup>e</sup> génération », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/011/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/011/).

– 041. « Analyse actionnelle de l'explication de textes littéraires (tableau) », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/041/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/041/).

– 066. « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/066/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/066/).

– 067. « Caractéristiques tendanciennes de l'agir en perspective actionnelle », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/067/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/067/).

– « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », [www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/).

– 1988a. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 3<sup>e</sup> éd. numérique 2012, 302 p. [1<sup>e</sup> éd. Paris : Nathan-CLE international, 1988, 448 p.], [www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/).

– 1990f. « Compréhension et production dans la didactique scolaire de l'espagnol en France : fonctions de la tradition et conditions de l'innovation », [www.christianpuren.com/mes-travaux/1990f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1990f/).

– 1998c. « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère », [www.christianpuren.com/mes-travaux/1998c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1998c/).

– 2003a. « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2002a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002a/).

– 2004c. « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques" », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/).

Christian PUREN, « Approche globale et compréhension globale des documents en didactique des langues-cultures : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle »

- 2009c. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2009c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009c/).
- 2011k. « La "méthode", outil de base de l'analyse didactique », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2011k/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011k/).
- 2012f. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/).
- 2012j. « Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles (avec quelques hypothèses pour des programmes de recherche) », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/).
- 2013/08. « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche », chap. 5 du Cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », version d'août 2013, [www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/](http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/).
- 2013e. « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2013e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013e/).
- 2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/).
- 2015a. *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures. Essai*, [www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/).
- 2016c. « La procédure standard d'exercitation en langue », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/).

TAGLIANTE Christine. 1996. *La classe de langue*, coll. « Techniques de classe », Paris : CLE international, 192 p.

TV5 MONDE. s.d. *Guide. 6 étapes pour créer vos cours*, 19 p.  
<http://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner.tv5monde.com/files/asset/document/guide.pdf>  
(dernière consultation 15/07/2017).

VIGNER Gérard. 1979. *Lire : du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris : CLE international, 173 p.