

7. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

7.1. Apparition de la méthodologie SGAV

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) est née, selon Christine Tagliante (2006 : 53), au début des années 1950. La période que lui délimitent Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2003 : 240) s'étale de 1960 à 1980. En traitant de l'apparition de cette méthodologie, Claude Germain (1993 : 153) explique, quant à lui, ce qui suit :

« Au milieu des années 50, Petar Guberina, de l'institut de Phonétique de l'Université de Zagreb (ex-Yougoslavie), donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle). Puis, avec Paul Rivinc de L'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud (France), les deux définissent les principes de l'application pédagogique du structuro-global. À partir de 1960, un groupe animé par Raymond Renard, de l'Université de L'Etat à Mons (Belgique), vient se joindre à eux ».

Après sa naissance, à Zagreb et à Saint-Cloud, la méthodologie SGAV a été « développée ensuite en collaboration avec plusieurs équipes universitaires notamment en Belgique, en Croatie, en Espagne, au Liban et en France » (Cuq, 2003 : 220).

Henri Besse (1985 :39) nous apprend qu'on a d'abord appelé cette méthodologie la méthode Saint-Cloud – Zagreb, avant que ses fondateurs ne la dénomment structuro-globale audiovisuelle. Cela dit, précise-t-il, l' « expression structuro-globale n'a pas été toujours comprise et de nombreux praticiens continuent à parler simplement de méthode audio-visuelle, ou plus rarement de méthode situationnelle ce qui est une dénomination plus exacte ».

Germain (1993 : 153) ajoute que le premier cours de méthodologie SGAV a été conçu en 1962 : il s'agit de la méthode *Voix et Images de France* (VIF), destinés à des apprenants de 8 à 11 ans.

Besse (1985 :39) affirme que « La méthode S.G.A.V., dans ses procédures comme dans ses options fondamentales, doit probablement plus à la méthode directe qu'à la méthode audio-orale ». Il ajoute que cela « n'empêche pas de nombreux didacticiens, peu attentifs ou peu instruits de ce qui les oppose, d'associer méthode S.G.A.V. et méthode audio-orale, comme si elles étaient sœurs jumelles ».

7.2. Caractéristiques de la méthodologie SGAV

7.2.1. Conception de la langue et de la culture

Germain (1993 : 153) affirme que « Le but général visé est l'apprentissage de la communication, surtout verbale, dans la langue de tous les jours, c'est-à-dire la langue parlée familière ». Pour atteindre ce but, « l'accent est mis sur la compréhension – les éléments acoustiques du langage sont mis en valeur – qui doit toujours précéder la production » (Germain, 1993 : 153-154).

La méthodologie vise le travail des quatre habiletés, mais en accordant la priorité à celles de l'oral : on estimait que « mettre, au début, le texte sous les yeux de l'étudiant, ce n'est pas l'aider, mais le placer au contraire devant une masse énorme de difficultés insurmontables à ce moment-là » (Préface de VIF, p. XXV, cité par Germain, 1993 : 154). Germain (1993 : 154) ajoute : « C'est que l'écrit est considéré comme un phénomène "analytique", alors que l'essentiel d'une langue, selon les promoteurs de la méthode SGAV, est la perception "globale" du sens ».

Il faut attendre, dans la méthode VIF, la leçon 32 pour que la lecture soit introduite : « Au bout de quelque soixante ou soixante-dix heures de cours, il [l'élève] pourra commencer à lire, à faire des dictées, et bientôt après à rédiger » (Préface de VIF, p. VII, cité par Germain, 1993 : 154). Germain (1993 : 154) explique à ce sujet que « L'écrit est donc différé jusqu'à ce que les apprenants possèdent une connaissance suffisante de la langue orale, de manière à ce que les signes écrits ne nuisent pas à la correction de la prononciation ».

La langue est considérée « avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale : l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral » (Germain, 1993 : 154). Besse explique qu'on accorde la priorité « au français quotidien parlé » (Besse, 1985 : 44). On accorde aussi une importance à l'expression des sentiments et des émotions, et à la communication non verbale : gestes, mimiques, etc. (Germain, 1993 : 154).

Cuq et Gruca (2003 : 241) affirment que dans cette méthodologie, « la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orales et, plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie ». Ils ajoutent que ce principe est bien illustré par le sens même de la notion structuro-global : « si toute structure s'exerce par des

moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc. ».

Germain (1993 : 54-55) explique que l'influence du structuralisme européen de l'époque, inspiré de la linguistique de Saussure, sur cette méthodologie « est vraisemblablement indirecte ». Il rappelle qu'Henri Besse a déjà précisé que « la notion de "structuro-global" implique "une linguistique de la parole en situation" plutôt qu'une linguistique de la langue à la Saussure (p.42) ». Autrement dit, Saussure met l'accent sur la «langue», alors que la méthodologie « SGAV s'intéresse avant tout à la "parole", ou à l'aspect individuel de la faculté de langage. En ce sens, elle s'inspire davantage de Charles Bally, disciple de Saussure, que de Saussure même (Cortes, 1981) ».

Pour ce qui est de la culture, elle fait partie intégrante de la langue, selon Germain (1993 : 155) : « par les dialogues enseignés, de nombreux éléments culturels, implicites et explicites, sont présentés. Ces éléments font surtout référence au mode de vie des locuteurs natifs de L2, et ne réfèrent pas uniquement à la littérature (comme dans la méthode grammaire-traduction) ».

7.2.2. Conception de l'apprentissage et de l'enseignement

Au sujet de la nature de l'apprentissage, Germain (1993 : 155) nous apprend que Guberina fait référence à la théorie psychologique de la Gestalt : « perception globale de la forme ou, tout le moins, "intégration" ou réorganisation par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens et filtrés par le cerveau ». Guberina est persuadé que l'apprentissage d'une langue se fait par les sens : l'oreille et la vue. (Ibidem).

L'apprenant doit « se soumettre aux directives de l'enseignant et doit effectuer les tâches qui lui sont assignées. Il est cependant actif puisqu'il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser, et parler librement » (Germain, 1993 : 155-156).

Qu'en est-il du rôle assigné à l'enseignant dans la SGAV ? Il sert de modèle linguistique : il doit donc veiller « non seulement à une bonne prononciation en recourant au système verbo-tonal – en insistant sur le rythme et l'intonation – mais à un bon emploi de la grammaire. C'est lui intervient pour corriger les erreurs de prononciation et de grammaire ». L'enseignant intervient aussi pour aider l'apprenant à faire saisir le sens et donc essentiellement pour remédier aux limites des images. (Germain, 1993 : 156).

Pour ce qui est du rôle du matériel didactique, Germain (1993 : 157) explique que « le magnétophone et les films fixes jouent un rôle de premier plan : ils sont essentiels ». Il note également que le livre qu'on remet à l'apprenant « ne comporte que les images des dialogues, sans aucune référence à l'écrit, et sans aucun recours à la traduction ».

7.2.3. Conception de la relation pédagogique

En traitant de la sélection des contenus, Germain (1993 : 157) explique que le choix du vocabulaire à enseigner se fait en fonction des résultats d'une enquête « sur la fréquence et la disponibilité des mots du français parlé ». C'est ce qu'on appelle le Français Fondamental (ou FF) : « cette enquête a été effectuée sous la direction de Georges Gougenheim au début des années 50. Le FF comprend une liste d'environ 3000 mots, répartis en deux degrés d'environ 1500 mots chacun ». Cette enquête a révélé que les mots les plus fréquents sont « être » et « avoir ». Presque tous les mots les plus récurrents sont des mots grammaticaux comme les articles, les prépositions, etc. La troisième place est occupée par les verbes irréguliers du français. Elle a également révélé que les adjectifs sont très peu utilisés (ibidem).

On a également élaboré une « grammaire de base » selon « la fréquence d'usage à l'oral ». Cette étude révèle que l'interrogation se fait par l'intonation ou par « est-ce que » ; que le « passé récent et le futur proche (comme "je vais" + verbe à l'infinitif) sont plus utilisés que les temps comme le passé simple ou le futur antérieur » et que « les verbes irréguliers sont plus employés que les verbes réguliers » (Germain, 1993 : 158).

Germain (1993 : 158) note que « chaque dialogue de départ (sketch) est centré sur un thème emprunté à la vie quotidienne ».

Pour ce qui est de la syntaxe, on ne propose pas des critères de choix : « elle relève d'une sélection intuitive » (ibidem).

En ce qui concerne l'organisation des contenus, Germain (1993 : 158) nous apprend qu'on « procède par approximations successives. Les éléments nouveaux (lexicaux, syntaxiques, morphologiques) introduits dans une leçon sont présentés de nouveau dans d'autres phrases de la même leçon et dans les leçons subséquentes, jusqu'à ce qu'il y ait assimilation complète ». En ce qui concerne la présentation du vocabulaire, elle « suit, grosso modo, la position des mots dans la liste de fréquence, les mots les plus fréquemment utilisés étant introduits les premiers » (Germain, 1993 : 158).

Pour ce qui de l'enseignement de la grammaire, il se fait suivant la démarche inductive « en situation dialoguée, dans la deuxième partie de la leçon appelée "mécanismes" ». Il s'agit par ailleurs d'un apprentissage implicite : « c'est la pratique de la règle, plutôt que sa formulation, qui est efficace dans la communication. Il se peut toutefois que la grammaire devienne explicite mais seulement lors du passage à l'écrit » (Germain, 1993 : 159).

En ce qui concerne la présentation des leçons, Martinez (1996 : 61) nous apprend qu'« on observe, en général une séquence du type suivant : présentation, explication, répétition, mémorisation et correction, exploitation, transposition ». Il explique en quoi consiste chacune de ces étapes en ces termes :

- « - présentation du contenu nouveau, sous forme vivante, dans une situation de communication et avec des supports variés où texte, image et son se trouvent associés ;
- explication, dont le travail vise en fait à faciliter l'accès au sens ou la compréhension (...);
- répétition et mémorisation avec correction phonétique (...);
- exploitation qui vise à l'appropriation des éléments nouveaux par leur systématisation, leur manipulation et leur réemploi dans des situations plus ou moins proches de celles de la leçon (...);
- transposition ou réemploi de plus en plus libre dans des situations originales, nées souvent des hasards de la classe et consistent en jeux de langue. (...) » (Martinez, 1996 : 61-65).

Martinez (1996 : 65-66) nous apprend qu'il est vite apparu que ce déroulement était « adapté au niveau des débutants, mais on observe au niveau plus avancé, souvent appelé niveau 2 » quelques changements :

- « - une certaine dissociation de l'image et des autres éléments (...);
- une place plus importante accordée à l'écrit (...);
- un accès plus proche de la réalité sociale (...) facilité par l'emploi de ce qu'on appellera plus tard documents authentiques ou « matériaux sociaux » (Galisson), c'est-à-dire documents à visée initialement non didactique (...);
- une autonomie plus grande laissée à l'apprenant et à sa créativité personnelle;

- une remise en question des objectifs et des procédures d'apprentissages, qui déplace le centre de gravité de la méthode : d'une compétence linguistique, on envisage de plus en plus à passer à une compétence –le mot est dit – de communication ».

Qu'en est-il du recours à la L1 ? Dans les SGAV, il est « fortement déconseillé ». On conseille l'enseignant de « recourir aux gestes et à la mimique, d'utiliser des paraphrases, ou de s'aider d'images situationnelles pour expliquer les significations nouvelles en L2. Dès le début des cours, les élèves ne doivent avoir recours qu'à L2 » (Germain, 1993 : 160). Par ailleurs, « le système phonologique de L1 et vu comme un obstacle à l'apprentissage du système phonologique de L2, comme une source d'interférences » (Germain, 1993 : 161).

En ce qui concerne les activités pédagogiques, on utilise plusieurs types d'exercices : le théâtre, les questions sur images, les exercices structuraux, la conversation dirigée, la transposition d'une narration en dialogue, le dialogue ou récit interrompu et le libre emploi (Germain, 1993 : 160).

Pour ce qui est des interactions, elles se font la plupart du temps dans le sens enseignant-apprenants. Les apprenants interagissent entre eux lors de la phase "d'exploitation".

7.3. Critique de la méthodologie SGAV

Comme toutes les méthodologies qui la précèdent, la SGAV sera également critiquée.

Christian Puren (1988 : 387) explique que la méthodologie audio-visuelle, beaucoup plus que la méthodologie directe, « n'a jamais été appliquée que par un nombre très limité de professeurs, et n'a donc jamais été une méthodologie dominante ».

Germain (1993 : 161) attire l'attention sur le fait que la validité empirique des principes des progressions adoptées n'a jamais été démontrée.

Cuq et Gruca (2003 : 243) soulignent, quant à eux, que « c'est la rigueur de l'édifice et la pauvreté des dialogues, véhiculés par des personnages sans épaisseur psychologique, qui vont être essentiellement remis en cause et remaniés ».

Tagliante (2006 : 54) insiste sur l'inefficacité de cette méthodologie :

« les apprenants, comme autant d'automates, étaient très performant dans la réalisation des exercices structuraux, mais incapables de mobiliser ces automatismes

lors de situations de communication. Cela était dû, d'une part, à la trop grande simplicité des dialogues et, d'autre part, à leur non-représentativité de la vie réelle ».

Henri Besse (1985 : 45) explique lui également que la méthode S.G.A.V.

« permet d'apprendre, relativement rapidement, à communiquer oralement (en face à face et dans des situations conventionnelles : salutations, diverses transactions, etc.) avec des natifs de la L2. Mais elle permet beaucoup moins de comprendre ces natifs quand ils parlent entre eux, ou quand ils s'expriment dans leurs médias (radio, télévision, journaux). C'est que la langue qu'ils utilisent alors n'est pas tout à fait la même que celle des dialogues de départ (toujours plus régulière, plus normée, (...) ».

Pierre Martinez (1996 : 67) explique qu' « la méthodologie audio-visuelle a souffert autant de la lourdeur de son matériel que d'être le résultat d'une démarche finalement assez empirique, entre théorie linguistique héritée de l'approche audio-orale et technologie nouvelle de l'image et du son enregistré ».

Références bibliographiques

BESSE Henri (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.

CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International

CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et second*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

GERMAIN, Claude (1993) *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International. Col. Didactique des langues étrangères.

MARTINEZ, Pierre (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF. Collection Que sais-je ?

PUREN Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Paris : Nathan- Clé international. Url. https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1399571195/module/5786647851/name/PUREN_1988a_Histoire_methodologies.zip

TAGLIANTE Christine (2006). *La classe de langue*. Paris : Clé international. Collection Techniques et pratiques de classe