

***Le courant Structuro global audiovisuel SGAV et  
l'approche communicative entre principes généraux et  
application en Algérie.***

***Dr. Moudir Chahrazed  
Université Sétif 2***

**Abstract:**

This work is part of a comparative research between the SGAV methodology, long applied in Algerian schools and precisely in the fundamental cycle and the communicative approach favoring authentic communication.

It is a question of presenting the basic principles of each methodological current and of deducing the method adapted to the Algerian context

**Key words:** SGAV methodology, communicative approach (CA), communication, Algerian context

**الملخص:**

تندرج هذه الدراسة في إطار بحث مقارن بين الطريقة السمعية البصرية التي طبقت في الطور الأساسي و المقاربة الإتصالية المتركزة أساسا على الإتصال العفوي و ذلك لتعليم اللغة الفرنسية و يشمل هذ البحث المبادئ الأساسية لكل طريقة وذلك لإستنتاج المنهج الملائم للسياق الجزائري  
الكلمات المفتاحية: الطريقة الشاملة السمعية البصرية، المقاربة الإتصالية، الإتصال، السياق التعليمي الجزائري، اللغة الفرنسية

## 1. Introduction

Dans le présent article, nous abordons l'aspect théorique des méthodologies d'enseignement du français au cycle fondamental algérien, notre objectif est de comparer le courant SGAV en tant que méthodologie d'enseignement des langues étrangères et son application à l'école fondamentale.

Cette comparaison est justifiée par nos interrogations sur les problèmes de communication orale et écrite que rencontrent les jeunes élèves. Nous les avons associés à la manière dont est mise en œuvre la méthode d'enseignement du français dans le cycle fondamental, par ailleurs, nous estimons que le concept de communication joue un rôle important dans l'apprentissage/enseignement du français en Algérie, ainsi le problème de « communication » reste soulevé jusqu'au niveau universitaire.

Nous ne voulons pas aborder l'aspect théorique de la méthode structuro global audiovisuel mais notre but est de la tester à l'école algérienne, qu'est ce qui a bloqué l'élève algérien ? Est ce que c'est le fait de le conditionner, de l'obliger à répéter des dialogues ? À lire des textes sans en comprendre le sens ? Ou à écrire pour reproduire des modèles ? Ce sont les questions autour desquelles se déroule notre travail. La réponse s'effectuera en fonctions des analyses et des recherches que nous présenterons dans cette investigation.

Dans un second plan, nous abordons l'approche communicative, dans son aspect théorique et pratique.

## 2. Définitions et naissance

Nous développons à présent la définition de (*Besse*,1985,p39) de la méthode structuro globale audiovisuelle :

« La méthode s'est appelée d'abord Saint Cloud- Zagreb parce qu'elle a été élaborée conjointement (au début des années cinquante) par une équipe de l'École normale supérieure de \*Saint- Cloud, autour de Gougenheim et de P. Rivenc (équipe qui sera à l'origine du C.R.E.D.I.F) et par une équipe de l'université de Zagreb, autour de P.Guberina. Et c'est pour marquer que les options méthodologiques de base l'emportent sur les techniques utilisées (magnétophones et projecteur) que les fondateurs l'ont ensuite dénommée structuro-globale audiovisuelle. Mais cette expression structuro- globale n'a pas été toujours bien comprise, et de nombreux praticiens continuent à parler simplement de méthode audiovisuelle, ou plus rarement de méthode situationnelle ce qui est une dénomination plus exacte »

Nous recherchons à travers cette définition les principes de base et les circonstances de naissance de cette méthode, il est aussi nécessaire d'énumérer ses caractéristiques afin de les exploiter dans les écoles primaires, d'abord, il faudrait développer davantage quelques notions de base telles que le dialogue, la communication, le matériel audiovisuel, la langue orale, la situation, etc.

Nous présentons ces notions afin d'éclaircir le champ de cette recherche, en premier lieu, nous évoquons les dialogues, ceux-ci présentent la parole étrangère en situation, d'où le recours aux images qui ne servent pas à visualiser les réalités seulement mais à placer le dialogue dans les circonstances (spatiotemporelles, psychologiques, interactionnelles). Ainsi les apprenants auront-ils à regarder les personnages parler et échanger des paroles avec des gestes et des mimiques.

En deuxième lieu, dans les leçons sgaviennes, l'enseignement de la grammaire est implicite, *Besse* (op. cit. p, 41), nous signale que :

« Les étudiants y induisent les régularités de la L2 à partir d'une pratique méthodique de ses formes, sans que le professeur explicite ses régularités.

Ce travail sur les formes ne se fait pas par le recours aux exercices structuraux mais par le réemploi des éléments du dialogue dans d'autres situations. Le même auteur nous signale l'importance de l'exploitation et la transposition dont le principe consiste à faire réutiliser ce qui est en voie d'acquisition dans d'autres situations que celles de la leçon, soit déjà vues, soit inventées, soit correspondant au vécu des étudiants, D'où les exercices de réemploi qui diffèrent des exercices structuraux classiques, en ce qu'ils contextualisent minimalement les énoncés.

(*Germain, 2001, P154*) ajoute à ce propos que : « Saussure met le point sur la langue, conçue comme l'aspect social de la faculté de langage. « La méthode SGAV s'intéresse à la parole ou aspect individuel du langage. En ce sens elle s'inspire plus de Charles Bally, disciple de Saussure, que de Saussure lui-même ».

Les tenants de cette méthode insistent sur le rôle du matériel didactique, le magnétophone et les films fixes jouent un rôle de premier plan : ils sont essentiels.

Nous développerons également le sens d'une démarche SGAV, ou les étapes de la leçon afin d'éclaircir quelques points concernant cette méthodologie, à savoir, si elle existe toujours, ou a-t-elle pris une autre dénomination ?

Une leçon SGAV se déroule de la manière suivante :

- L'écoute active se fait lors de la présentation du dialogue de départ (enregistré au magnétophone, et accompagné de film fixe). Il s'agit de connaître les personnages et situer l'image dans son contexte.

- la répétition consiste en une reproduction du dialogue (avec l'aide des images projetées), en imitant le plus fidèlement possible le rythme et l'intonation

- Après une phase de compréhension, suite aux explications fournies par l'enseignant, l'apprenant doit répéter le dialogue sans l'aide du magnétophone. Cette phase de mémorisation s'accompagne de théâtre consistant en une reproduction du dialogue avec les gestes, les attitudes et les mimiques appropriées.

- Lors de la phase d'exploitation, l'apprenant est amené à produire lui-même de nouveaux énoncés, suite à des exercices et à des activités de moins en moins directs.<sup>1</sup>

La méthodologie SGAV s'appuie sur le français fondamental pour enseigner les registres essentiels aux élèves, (*Rivenc, 2003, p 93*), précise que dans la phase d'exploitation

« Le français fondamental », renferme tous les mots susceptibles d'être utilisés par les apprenants dans les communications courantes, d'après (*Cuq, op. cit. p108*) :

« Il s'agit du vocabulaire et de la grammaire d'initiation au français langue étrangère (...) fondé sur les résultats d'enquêtes statistiques effectuées d'abord (et pour la première fois dans le monde) sur des discours parlés recueillis en situation à l'aide de magnétophone, il a permis d'établir une liste de fréquence du vocabulaire général le plus usuel, ainsi que les termes grammaticaux et de quelques structures syntaxiques très employées dans les échanges oraux »

Après ce bref aperçu de ce qu'est le SGAV, nous tenons à prendre quelques notions dans leur contexte didactique, à exemplifier leur contexte d'apparition et à mesurer

---

<sup>1</sup> Classification effectuée par C. *Germain*, op. cit. P 156.

le degré d'importance dans cette méthodologie. Notre première interrogation s'oriente vers « la communication » qui est à la base de notre travail.

### **2.1 La notion de communication dans la méthodologie SGAV**

Il s'agit de mettre en lumière la communication, concept clé de notre recherche. Précisons que notre propos ici ne porte pas sur le sens abstrait de cette notion mais bien plutôt sur les références qui ont été faites en théorie, en ce sens, nous nous interrogeons sur l'existence des situations de communications dans les démarches se proclamant du SGAV.

Le début de l'enseignement/apprentissage SGAV stipule une situation de communication orale. Cette méthode a eu le mérite de montrer les situations de communication. Dans les autres phases, il s'agit de mémoriser des paroles, de les répéter et de les exploiter, ce qui attribue à la méthode un certain conditionnement de la communication.

Dans cette situation de communication, le maître répète fidèlement ce qui écrit sur les manuels, « l'enseignant sert avant tout de modèle linguistique », (*Germain*, op. cit. P156),

Il doit présenter la situation, lire, montrer les images, écouter les élèves parler afin de veiller à une bonne prononciation, « l'enseignant agit surtout comme un animateur, soucieux de favoriser l'expression spontanée des apprenants et de favoriser leur créativité » (*Germain*, *ibid.*)

Il nous semble que la notion de communication est assez floue dans ce contexte, d'une part les élèves répètent et mémorisent les dialogues, d'autre part, elle interroge la créativité, à nos yeux ceci est une flagrante contradiction au vue des deux processus à savoir la mémorisation et la communication simulée. La communication abordée ici est conditionnée par plusieurs éléments, l'apprenant est mis en situation de communication à travers l'image et le son, ceux-ci tendent à le placer à l'intérieur de l'échange, ce n'est pas une communication authentique. Ajoutons aussi que la parole est commandée par plusieurs actants tels que l'enseignant qui dirige toute la leçon.

C'est pourquoi le noyau dur de toute leçon audiovisuelle consiste en un dialogue véhiculant la langue de tous les jours et se développant dans une situation de communication de la vie quotidienne concrétisée par des images qui mettent en scène sa réalité.

Nous signalons que dès l'apparition de cette méthode, on a insisté sur la communication. Il s'agit d'enseigner la langue étrangère comme un moyen vivant de communication. Le langage est avant tout un moyen de communication entre les êtres et les groupes sociaux.

Malgré cet ancrage de la communication dans des situations réelles de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous remarquons que cette communication n'est pas naturelle, elle résulte souvent d'un contexte proposé par la méthode. Autrement dit, « elle vise une compétence linguistique qui prend la seule dimension linguistique de celle-ci et qui constitue un savoir verbal, c'est-à-dire une capacité à comprendre et à produire une infinité de phrases grammaticales » (*Galisson*, 1980, P 14)

La communication orale était visée dans ce genre de dialogues, l'écrit était mis en arrière plan, par ailleurs on souligne que la répétition, constituant une phase importante des leçons sgavistes, ne pouvait assurer une évolution normale de l'acquisition de la langue étrangère.

Les didacticiens résumant ainsi la problématique de la communication dans le schéma SGAV, il ne s'agit pas de communiquer dans ce contexte mais de construire des réflexes quant aux structures de la langue. La situation est similaire dans le primaire algérien où on ne s'exprime que dans un contexte préparé à l'avance, on s'exprime également pour mimer les gestes de l'enseignant. (Roulet,<sup>2</sup>1976,p44), a donné la définition de la langue comme instrument de communication, qui se construit à partir d'un bilan critique des méthodes audiovisuelles :

Roulet,1976,p44

Les méthodes audiovisuelles	Langue=instrument de communication
1- comprendre et produire une phrase correcte	Savoir utiliser ces phrases dans des unités plus vastes (texte)
2- transmettre des informations Poser des questions sur l'environnement qui nous entoure Connaître une langue pure, homogène, monolithique	Utiliser des énoncés appropriés à certaines situations de communication Maîtriser les fonctions du langage (Jakobson) Comprendre et, si possible utiliser les différentes variétés de langue

## 2.2 La problématique des dialogues et de l'oral dans la méthodologie SGAV

Nous avons déjà exposé les différents moments de la leçon SGAV, nous développons à présent le concept de dialogue, son rôle, son fonctionnement, et son contenu.

Il s'agit du premier moment de la leçon où est présenté le dialogue oralement par les moyens audiovisuels : le magnétophone et le film fixe.

L'analyse que nous menons commencerait par les différentes acceptations du concept en didactique des langues étrangères développées par (Robert, 2002, P 50) :

« le dialogue désigne l'ensemble des paroles qu'échangent acteurs ou personnages dans un film, un pièce de théâtre ou un récit, le dialogue a connu un énorme succès avec les méthodes structuro-globales qui l'ont élevé au rang de panacée puisque, dans cette méthodologie, il est omniprésent dans tous les moments de l'unité didactique (appelée alors leçon), du début (dans la phase présentation) jusqu'à la fin (dans la phase transposition) ; il est le modèle à imiter, puis à dépasser, pour acquérir la maîtrise de la langue orale dans un premier temps et de la langue en général dans un second. »

Ce travail sur la parole dialoguée a créé beaucoup de malentendus parmi les didacticiens, d'après Besse (op. cit. P 44) : « cette méthode a été contestée par les tenants de la méthode « grammaire traduction », à cause de l'écrit, mis en arrière plan, et un oral d'un français quotidien parlé non reconnu par les grammairiens et les lexicographes ». Nous partageons cet avis sur le fond de cette hypothèse car les apprenants sont dans le bain d'une communication superficielle qui ne reflète pas la

<sup>2</sup> Cité par C.Puren, P, Bertocchini, E, Costanzo, dans : se former en didactique des langues, 1998, Ellipses.

réalité. Il est clair que les apprenants ne communiquent pas dans la langue étrangère mais ils parlent un modèle dicté par cette méthodologie.

Les dialogues enseignés et expliqués ne sont pas en mesure de rendre compte de toute la réalité socioculturelle des apprenants, ils présentent seulement quelques éléments d'une enquête réalisée par les concepteurs de cette méthode afin de leur apprendre à mémoriser la parole en situation. Nous postulons que l'apprentissage de l'oral est d'une grande importance pour la méthode SGAV, et l'écrit n'est qu'un auxiliaire, Celui-ci ne se fait qu'à partir de dialogue, ce qui stipule que les apprenants ne connaissent pas d'oral « authentique », avec tout ce que renferme ce dernier comme structures grammaticales et lexicales.

Il convient donc de signaler que les méthodes SGAV ont changé de conception dans les dernières méthodes publiées, ainsi on note un regain d'intérêt pour la communication authentique sauf que le dialogue et ses personnages ainsi que des phases telles que la répétition font oublier à l'apprenant son rôle dans le contexte de la classe. Néanmoins, le dialogue est présent dans tous les manuels où toutes les leçons sont présentées oralement, donc l'oral est une transcription de l'écrit.

L'oral n'est pas vu comme une compétence telle qu'il est conçu actuellement, on note un oral superficiel, ne reflétant pas la réalité linguistique et socioculturelle des apprenants, c'est d'ailleurs la pauvreté des dialogues véhiculés par des personnages sans épaisseur psychologique qui vont être remis en cause (Cuq, op. cit. P 243).

En somme, nous sommes en face d'un dialogue de base destiné aux apprenants dans le but de les initier à la parole. N'oublions pas de citer le recours de la méthodologie SGAV aux documents authentiques afin d'exposer les apprenants à la parole en langue étrangère. Certains didacticiens place l'approche communicative dans la troisième génération du courant méthodologique SGAV.

### **3. L'approche communicative entre théorie et pratique**

#### **3.1 Définitions**

Nous abordons l'approche communicative dans le but d'en étudier les concepts de base, liés à notre expérience sur le terrain, Nous avons choisi de tester cette approche au cycle primaire algérien, afin de trouver les paramètres déclencheurs d'une communication orale et écrite chez les élèves. Nous voulons montrer d'abord le cadre théorique de cette approche, afin de mesurer son application au cycle primaire. Nous nous sommes interrogés sur le public en l'occurrence, les enfants, ceux-ci manifestent un intérêt particulier à l'apprentissage du français et ne montrent pas de résistances apparentes.

Nos interrogations sont fondées sur la possibilité d'appliquer l'approche communicative à notre public, À travers cette recherche, nous ne voulons pas placer obligatoirement l'approche communicative au cycle primaire, nous nous interrogeons seulement sur une possibilité d'application en prenant en considération toutes les conditions et les situations du public en question, la formation des enseignants, le statut du français en Algérie, la place de l'oral et de l'écrit dans le contexte scolaire algérien.

« La désignation approche(s) communicative(s) s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer. Le recours à un terme comme approche (en anglais *approach*) et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment une méthodologie audiovisuelle

réputée plus dogmatique. L'approche communicative, tout en donnant à entendre que « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer », se présente comme simplement adaptable et ouverte à la diversité des contextes d'apprentissage ». (Cuq, 2003, p24)

(Robert, 2002, p28) ajoute que l'approche communicative est une traduction fidèle de l'anglais *communicative approach*, néologisme qu'on peut définir comme : « la façon d'envisager l'enseignement des langues à partir de la fonction essentielle du langage qui est celle de communication. L'approche communicative met l'accent sur :

- La situation de communication
- Utilise de préférence des documents authentiques
- Propose des activités réalistes
- A pour objectif de rendre progressivement l'élève (qu'elle appelle apprenant) autonome dans son discours oral et écrit

(Besse<sup>3</sup>, 2003, p 45), préfère utiliser méthode communicative ou cognitive ou encore interactionnelle et notionnelle fonctionnelle, il s'agit d'une méthode qui est née en réaction contre la méthode audio-orale et la première génération de la méthode audiovisuelle. Elle accepte la traduction en L1, on réhabilite les explications grammaticales en classe, on cherche aussi à enseigner une L2 plus proche de L1, de celle des natifs, plus authentique, soit en utilisant des échantillons des messages ayant réellement été échangés entre eux, enfin la progression de l'enseignement n'est plus déterminé en fonction de la matière à enseigner (vocabulaire et grammaire), mais en fonction du public auquel on s'adresse.

L'approche communicative introduit des changements radicaux dans l'enseignement des langues comme est mentionnée dans le classement suivant élaboré par Brigitte<sup>4</sup> (1989 :35)

- 1- utilisation des documents authentiques variés, visuels et sonores
- 2- travail systématique sur « les notions » et « fonctions », actes de langage, intention de communication
- 3- essai de prise en compte de la totalité de la situation d'énonciation (contexte, présupposés, psychologie des personnages, statut, rôle, etc.)
- 4- déclin de la notion de progression, qui de linéaire devient « spirالية, concentrique »
- 5- Différenciation des méthodes et stratégies selon intérêts, besoin, style d'apprentissage,
- 6- enseignement orientée vers l'action et centré sur l'apprenant
- 7- réhabilitation de la langue maternelle et prise en compte des acquis antérieurs et de la capacité de réflexion
- 8- utilisation de l'erreur comme étape nécessaire au progrès
- 9- nouvelles formes de travail en classe (*pairwork*, petits groupes)
- 10- redéfinition du rôle de l'enseignant
- 11- plus grande souplesse et flexibilité dans le déroulement du cours.

---

<sup>3</sup> Cité par C.Puren, E.Costanzo, P.Bertocchini, : « se former en didactique des langues », Ellipses, 1998

<sup>4</sup> Ibid. 3

Il faut aussi ajouter que cette approche était destinée au départ à des adultes, elle demeure trop ambitieuse et difficile à réaliser dans les contextes scolaires, toutefois de nos jours, on fait appel à elle afin de doter les apprenants d'une compétence de communication. Ainsi, on dispose maintenant d'une littérature riche en FLE sous forme de méthodes communicatives, chacune est destinée à un public scolaire, suivant l'âge des apprenants. Cette approche nécessite l'utilisation de moyens importants afin de réaliser les objectifs à long et à court terme.

Les définitions présentées nous fournissent d'amples éléments sur cette approche inconnue dans l'école algérienne. On a assisté à plusieurs réformes de méthodes, on utilise également des concepts proches de cette méthode.

### 3.2 La compétence de communication

Ce concept a été créé par *Dell Hymes*, l'objet de son travail est l'ethnographie de la communication « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de norme d'emploi » ( *Bérard, 1991, P 18*), d'après la même auteure « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut savoir s'en servir en fonction du contexte social »

Afin d'éclaircir ce concept, nous abordons les différentes acceptions de ce terme, développé par *Hymes, Canale* et *Swain* et enfin *Sophie Moirand*. En ce qui concerne le premier, nous avons déjà vu une première définition de ce concept, pour les seconds, la compétence de communication inclut trois compétences principales : la compétence grammaticale, sociolinguistique et stratégique.

Ils ont développé également la compétence sociolinguistique, celle-ci suppose une compétence socioculturelle (connaissance des règles sociales, dans un groupe donné) et une compétence discursive (maîtrise des différentes formes de discours). La compétence stratégique est définie comme l'ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication.

*Sophie Moirand* donne une définition plus précise de la compétence de communication en identifiant quatre composantes :

- Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance de l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- Une compétence référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation
- Une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Dans ces définitions de la compétence de communication, nous relevons le flou qui existe entre les limites à mettre entre la composante stratégique et socioculturelle. Est ce que l'apprenant maîtrise toutes les capacités en langue maternelle pour pouvoir les réinvestir dans la langue cible ? Est ce qu'il a une compétence socioculturelle dans son groupe social ou dans la société où il vit ? Certes on peut délimiter quelques aspects mais il serait difficile de les énumérer et de les mesurer

dans la classe. « On sait relativement peu de choses sur la façon dont le contexte social et les formes grammaticales sont en interaction » (*Bérard*, op. cit, 18)

*Dell Hymes* a développé le modèle « Speaking », ce modèle permet d'analyser les différentes composantes de ce qu'il nomme un événement de communication (*speech event*). Il s'agit en quelque sorte de toutes les conditions de communication, le cadre, les actants, le contenu du message, les normes d'interactions, les différents canaux, etc. Transposé au domaine didactique, cette classification correspond aux questions qu'on pose dans toute situation de communication : qui, à qui, pourquoi, comment, etc.

Afin de comprendre les principes de base de l'approche communicative, nous traitons un autre concept celui d'actes de parole, utilisé d'abord dans la pragmatique, et repris dans la didactique des langues, développé par deux philosophes du langage, *Austin* et *Searle*, ce dernier a proposé une classification des actes de langage qui se répartissent en cinq grands types d'actes :

- Représentatifs : assertion, information : décrire un état de fait
- Directifs : ordre, requête, question, permission, mettre l'interlocuteur de l'obligation de réaliser une action future ;
- Commissifs : promesse, offre, obligation de réaliser une action future
- Expressifs : félicitations, excuse, remerciement, salutations, exprimer un état psychologique
- Déclaratifs : déclarations, condamnation, baptême : rendre effectif le contenu de l'acte

Cet inventaire est utilisé dans le contexte didactique, afin d'élaborer le matériel pédagogique. Ainsi n'est-il pas facile de choisir dans cette approche le mode d'enseignement propre et adapté au public, notons ainsi la création du Niveau Seuil au Europe, afin de voir ce dont a besoin l'apprenant.

(*Moirand*, 1990, p23-27), nous propose deux acceptions de l'approche communicative, il s'agit de la minimaliste et la maximaliste, la première, est considérée comme la capacité minimale communicative, la notion qui caractérise cette approche est bien le niveau seuil, connu en Europe après l'avènement des approches communicatives.

La seconde se limite à l'acquisition de langue en tant qu'outil de communication, *Moirand* (op.cit.25), postule qu'il faut savoir utiliser les énoncés appropriés à certaines situations de communication, et aussi savoir les combiner dans des unités plus vastes, la conversation ou les textes longs. Il faut également maîtriser non seulement la fonction référentielle et toutes les autres et être capable d'utiliser les différentes variétés de langues. En résumé, il faut sortir d'une approche minimaliste de l'approche communicative, prendre en compte les travaux sur le discours et ne pas négliger aucun des composants de la compétence de communication. (*Bérard*, op. cit. P 31) .

Il est impératif de signaler que l'AC (approche communicative), se base sur le concept de compétence de communication, elle retient aussi le concept d'acte de parole qui devient autonome, le troisième élément de son fonctionnement est l'analyse du discours.

Ces trois principes sont toujours utilisés dans la préparation d'un cours basé sur l'AC, nous pensons que les composantes de la compétence de communication renforcent toutes les situations didactiques, malgré son manque de précision , on insiste sur le fait qu'en situation d'apprentissage, l'apprenant participe à

l'élaboration de sa compétence de communication, s'exposer aux réalités de L1, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, lui confère justement cet autonomie à agir et à interpréter par son expression toutes les situations hors contexte scolaire. On retient des principes de l'approche communicative :

- Enseigner la compétence de communication
- Travailler les différentes composantes de l'approche communicative
- Travailler sur le discours
- Privilégier les sens
- Enseigner la langue dans sa dimension sociale.

Dans notre recherche, il nous semble que l'acquisition d'une compétence minimale de communication serait un acquis considérable pour les jeunes élèves du cycle primaire, leur proposer ce type d'apprentissage basé sur les actes de paroles pourrait changer considérablement la situation actuelle, notre expérience sur le terrain nous a permis de constater l'écart entre les méthodologies précédentes et l'approche communicative.

Nous avons choisi de traiter l'oral dans l'AC et ce pour plusieurs raisons : en premier lieu, il nous semble que l'oral n'a jamais été pris en considération comme compétence autonome dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il a été toujours auxiliaire de l'écrit dans les cours de français. On ne connaît pas la compréhension de l'oral, ni d'ailleurs l'expression orale.

Nous ne voulons pas séparer l'oral et l'écrit dans cette approche, car finalement, on travaille les deux paramètres en même temps, à partir des documents authentiques, (*Bérard, op, cit, p 50*), explique qu'un apprenant au niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels : l'utilisation des documents authentiques se justifierait donc au niveau de la motivation. L'auteure ajoute que pour *Canale et Swain*, une motivation constante de l'apprenant et l'enseignant peut être le seul facteur déterminant dans le choix d'une approche communicative.

En somme, « le document authentique, (écrit, sonore, vidéo), permet de travailler sur une mise en relation des énoncés produits avec les conditions de production ; on effectue dès lors un travail non seulement sur les aspects linguistiques mais sur la dimension pragmatique du langage et sur les usages sociaux ». (*Bérard, op, cit. P 51*)

Cependant la difficulté réside dans le choix du document authentique par l'enseignant, il préfère utiliser ce dont il dispose au lieu d'aller rechercher des documents qui ne sont pas toujours disponibles. Il préfère enseigner quelques extraits oraux ou écrits renfermant les actes de parole. Parmi les activités effectuées au moyen de l'AC :

- les activités à partir de documents écrits, visuels qui supposent de l'apprenant une tâche à réaliser, selon les consignes de travail ;
- simulations et jeux de rôle : les premiers sont plutôt des répétitions de la réalité et sont élaborés à partir de situations cadre (la poste, la banque, la rue) ou de consignes données en termes d'actes de parole, alors que les seconds ont une dimension plus théâtrale, demandant aux apprenants d'interpréter un personnage défini préalablement,
- Les jeux de rôle, ces activités, si elles ont des objectifs variés : lexicaux, grammaticaux, ou communicatifs, mettent surtout l'accent sur le plaisir que l'apprenant peut à avoir à jouer avec la langue étrangère ou à exercer ses possibilités d'expression

#### **4.Méthode SGAV sans matériel audiovisuel**

Nous avons utilisé ce titre afin d'attirer l'attention sur un problème majeur dans les cours de français au cycle primaire, il s'agit de l'absence de bandes magnétiques et de films fixes, Les cours se limitent au dialogue illustré par des images, alors que le fondement de la méthode est le matériel audiovisuel surtout au début de l'apprentissage, il est même obligatoire. Dans le contexte algérien, celui-ci est totalement absent, est-ce qu'on peut imaginer un cours SGAV sans le matériel ? Il est difficile de le croire, cependant dans la séance on se limite au structuro global.

- Ce non recours au matériel audio visuel n'est pas fondé, surtout que cette méthode ne peut exister sans le son et l'image, à ce propos, (*Germain*, op, cit, P 154) cite *Guberina* qui pense que : « la langue est un ensemble acousticovisuel et c'est sa théorie verbo-tonale qui est avant tout une théorie de la perception auditive, qui est à la base des conceptions phonétiques de la méthode SGAV ». D'après cette citation, il n'est pas toujours facile d'envisager un cours sans le recours au matériel audio visuel.
- Ainsi la méthode SGAV appliquée dans le contexte algérien repose seulement sur des images qui ne reflètent pas toujours la réalité voulue, le maître se base sur les stimuli et les réponses afin de monter des automatismes. Ces leçons ne vont pas de pair avec la méthode SGAV qui se veut ouverte à une langue usuelle et utilisée comme moyen de communication

#### **5. Méthode spécifique au contexte algérien**

- Nous avons choisi ce titre afin de formuler quelques constatations sur l'application de la méthode SGAV dans le contexte algérien. Certes elle puise ses fondements de la SGAV mais elle a été appliquée dans un contexte bien précis. L'apprentissage/enseignement de la langue s'est basée sur le béhaviourisme et le conditionnement, le programme algérien parcouru depuis l'indépendance reflète une seule image celle de la constitution d'automatismes et de réflexes chez les apprenants, il n'a jamais été question de communication authentique.
- Les points faibles de cette méthode SGAV, se résument dans l'absence du matériel audiovisuel et l'exercice de la langue comme moyen linguistique. Ceci se voit aisément dans les batteries d'exercices structuraux. Le dialogue aussi ne présente pas souvent la langue des natifs, ou les réalisations authentiques de la langue, le but de cette méthode est l'acquisition de quelques structures grammaticales quasiment absentes de la réalité des apprenants.
- D'un point de vue sociolinguistique, la langue française n'a jamais été enseignée par rapport à son statut social, de langue parlée comme l'arabe dialectal et le berbère, mais comme langue étrangère, on l'a enseignée par une méthode partagée entre la méthode directe et audio orale, celle-ci est spécifique au contexte algérien.
- D'un point de vue psycholinguistique, l'acquisition d'une langue étrangère se fait sur celle de la langue maternelle, l'arabe standard est enseigné à l'école, il est considéré comme langue maternelle alors que ce n'est pas le cas. Les élèves algériens parlent l'arabe dialectal ou le berbère, cela aussi ne se passera pas sans laisser de séquelles, l'élève algérien apprend une langue étrangère dès sa première entrée à l'école. Afin de la rendre usuelle et pratique, les concepteurs de méthodes l'ont enseignée comme une langue

étrangère, par une méthode de dialogue et de conversation, cela a constitué l'une de nos principales interrogations sur les méthodologies d'enseignement des langues en Algérie.

### 6. Conclusion:

Pour synthétiser, nous dirons que notre étude s'est limitée à une comparaison pragmatique entre la méthodologie SGAV et l'approche communicative afin de montrer les grands axes de ces deux méthodologies. Il nous a fallu en expliquer et illustrer les fondements et les pratiques, afin d'éclaircir certains concepts didactiques. Une fois sur le terrain de l'enseignement du français, nous avons remarqué que ce dernier repose sur quelques principes sgaviens seulement. La communication authentique ne fait pas partie des activités des élèves. Ainsi faut-il réfléchir à la mise en œuvre d'une nouvelle méthode adaptée aux apprenants algériens, celle-ci prendra en charge les besoins pragmatiques du public ainsi que ses motivations et ses attentes.

### 7. Liste Bibliographique:

- BERARD, E,(1991), *L'approche communicative : théories et pratiques*, , clé international, paris ;
- BERTOCCHINI, P, COSTANZO, E, (1989), *Manuel d'autoformation*, Hachette, Paris ;
- BESSE, H, (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Didier, Paris ;
- BESSE, H, PORQUIER, R, (1984), *Grammaire et didactique des langues*, , Hatier, Paris ;
- BESSE, H, (1980), *Enseigner la compétence de communication*, Le FDLM, N°153, Mai, Juin ;
- BOLTON, S, (1987), *Evaluation de la compétence de communication en langue étrangère*, Hatier, Didier, Paris ;
- BAYLON, C, (1996), *Sociolinguistique, société et langue*, Nathan université, Paris ;
- BOUDALIA GREFFOU, M, (1989), *L'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov*, Laphonic, Alger ;
- CUQ, J-P, GRUCA, I, (2002), *Cours de didactiques du français langue seconde et étrangère*, PUG, Paris ;
- COSTE, D, (1994), « Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968/1988) », Paris, Crédif, Hatier, Paris ;
- GERMAIN, C, (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoires*, clé international, Paris, GSCHWIND HOLTZER,G, (1981), *Analyse sociolinguistique de la communication* didactique, Hatier, Crédif, Paris ;
- GOHARD-RADENKOVIC, A, (2004), *Communiquer en langue étrangère*, Peter lang ;
- HYMES, D, (1978), *Vers la compétence de communication*, Didier, Hatier, Paris ;
- MOIRAND, S, (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, , Hachette, Paris ;

- MOIRAND, S, (1978), *Situations d'écrits, Compréhension, production en langue étrangère*, Clé international, Paris ; O'NEIL, ch, (1993), *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Hatier, Didier, Paris ;
- PUREN, C, (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme*, Didier Paris ;