

L'influence qu'a eue la méthode audio-orale en France, et dans beaucoup d'autres pays, jusque vers 1975, nous paraît essentiellement liée à des facteurs non méthodologiques. Le fait que cette méthode a été élaborée, dans les années qui ont suivi la dernière guerre, aux Etats-Unis, pays alors au sommet de sa puissance, ne peut pas ne pas avoir joué un rôle. D'autant plus qu'elle était présentée parée des prestiges de la technique moderne (magnétophone et laboratoire de langues), et de sciences plus anciennes mais qui connaissaient alors un renouvellement et un rayonnement considérables : la linguistique d'une part, avec le structuralisme américain (L. Bloomfield, Z.S. Harris, mais aussi K.L. Pike et sa «tagmétique»), la psychologie d'autre part, avec le behaviorisme «anti-mentaliste» (J.B. Watson et surtout B.F. Skinner). Certes F. Gouin s'était efforcé de fonder la méthode directe sur la psychologie naissante, mais jamais aucune méthode n'avait été présentée jusqu'alors comme la simple application à l'enseignement/apprentissage des langues de «découvertes» scientifiques, et donc incontestables. Quel enseignant pouvait récuser une méthode conçue par des universitaires américains, appliquant les «lois» de la Science, l'expérience d'une armée victorieuse et faisant appel à la technique la plus avancée ?

Elle fut, cependant, contestée très tôt aux Etats-Unis et en Europe par certains enseignants et didacticiens. Les exercices structuraux enuyaient les étudiants, et ceux-ci ne parvenaient pas à passer de la manipulation guidée des formes étrangères à leur réemploi adéquat en communication réelle : on ne répond pas à un interlocuteur en opérant simplement une substitution ou une transformation sur la phrase qu'il nous adresse : si à la phrase *Ferme la porte*, on répond comme dans l'exercice : *Ferme-la*, le risque communicatif est grand ... L'analyse contrastive n'évitait pas les erreurs : là où elle les prédisait, elles n'apparaissaient pas toujours ; et là où elle n'en prédisait pas, elles apparaissaient parfois. De plus, on constatait que des étudiants ayant des L1 différentes commettaient néanmoins les mêmes erreurs en L2 : on ne pouvait donc les référer toutes à la L1 et les expliquer par de simples transferts d'habitudes d'une langue à celles d'une autre. Mais la méthode audio-orale ne fut réellement délaissée que quand ce qui assurait son prestige fut sapé : on se lassa du laboratoire de langues quand tout étudiant américain put posséder un magnétophone ; on se détourna de la linguistique structurale et de la psychologie behavioriste, quand des linguistes comme N. Chomsky ou des psychologues comme J.B. Carroll en eurent montré les limites, et que leurs critiques commen-

cèrent à être connues (la critique du modèle skinnérien par Chomsky date de 1959 et celle de Carroll du début des années soixante). Ce qui est singulier, c'est que la méthode audio-orale n'ait pas évolué, peut-être en raison de sa forte cohérence et d'une «théorisation» plus poussée qu'elle ne l'avait été pour les autres méthodes : une méthode justifiée par des fondements scientifiques relevant de disciplines extérieures à elle-même ne peut manquer d'être invalidée quand ces fondements le sont. Mais elle reste la première tentative réellement interdisciplinaire d'approche de l'enseignement/apprentissage des langues, et en tant que telle elle a joué un rôle important dans la redéfinition conceptuelle de ce champ.

7. LA METHODE AUDIO-VISUELLE (S.G.A.V.)

Comme nous l'avons annoncé (§ 3 de nos Remarques liminaires), il ne sera ici question que de manuels se référant à la méthode *structuro-globale audio-visuelle*, et non à l'ensemble des manuels dits *audio-visuels*, simplement parce qu'ils utilisent des enregistrements et des images pour présenter des dialogues en L2.

Cette méthode s'est d'abord appelée la méthode *Saint-Cloud-Zagreb*, parce qu'elle a été élaborée conjointement (au début des années cinquante) par une équipe de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, autour de G. 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 bien marquer que les options méthodologiques de base l'emportent sur les techniques utilisées (magnétophone et projecteur) que ses fondateurs l'ont ensuite dénommée *structuro-globale audio-visuelle*. Mais cette expression *structuro-globale* n'a pas été toujours bien 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.

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. Ce qui 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, dans le

syntagme quasi figé de : *méthodes audio-orale et audio-visuelle*. Ce qui constitue un amalgame que ne justifient ni les techniques utilisées, ni les hypothèses sous-jacentes.

Certes, la méthode audio-orale et la méthode S.G.A.V. se sont développées approximativement à la même époque (même si la première est un peu antérieure à la seconde) et elles donnent l'une et l'autre la priorité à langue parlée, laquelle est présentée au moyen de dialogues élaborés en fonction d'une progression décidée à l'avance (mais que l'élaboration des dialogues conduit souvent à modifier) et non à travers le dialogue enseignant-enseignés comme en méthode directe. Mais les ressemblances s'arrêtent là.

Dans la méthode audio-orale, les dialogues ne sont, le plus souvent, qu'une présentation dialoguée de certaines structures (morpho-syntaxiques) de la L2, et l'accès au sens de leurs répliques est assuré, presque toujours, par la traduction qu'en donne le maître (ou le manuel) en L1. Dans la méthode S.G.A.V., les dialogues prétendent à quelque chose de plus : certes, ils servent à introduire progressivement le lexique et la morpho-syntaxe de L2 ; mais là, n'est pas le plus important, il s'agit d'abord de *présenter la parole étrangère en situation*, c'est-à-dire dans des conditions plausibles d'usage ; d'où le recours aux images qui, même dans le premier manuel S.G.A.V. (*Voix et Images de France*), ne servent pas tant à visualiser les réalités auxquelles renvoient les mots des répliques qu'à restituer une partie de circonstances (spatio-temporelles, psychologiques, interactionnelles) dans lesquelles elles peuvent être échangées. Ce qui est donné à regarder et à écouter aux étudiants, c'est une certaine représentation (même si elle reste schématique) des usages de la parole étrangère dialoguée, et l'accès au sens de cette parole ne se fait pas par traduction du maître, mais à partir de la situation visualisée, en s'appuyant sur les interactions des personnages, sur leurs gestes et mimiques, sur les éléments du décor qui jouent un rôle dans l'échange, etc. La différence avec la méthode directe est qu'au lieu de s'inscrire dans l'environnement immédiat de la classe, cette compréhension s'inscrit dans un environnement fictif, simulé audio-visuellement. Cette démarche (nous l'avons vu pour la méthode directe) ne prévient pas toute équivalence littérale établie silencieusement par les étudiants, mais elle présuppose que le sens, dans une langue donnée, naît des rapports qui s'instaurent entre les circonstances de l'échange et les mots utilisés.

Méthode audio-orale et méthode S.G.A.V. s'en tiennent l'une et l'autre à un enseignement grammatical inductif implicite (les étudiants y induisent les régularités de la L2 à partir d'une pratique méthodique de ses formes, sans que le professeur explicite ces régularités), mais la première s'appuie sur les exercices structuraux que les fondateurs de la seconde ont toujours refusés en tant que tels, même si certains manuels S.G.A.V. en contiennent. On n'y cherche pas à « automatiser » une structure morpho-syntaxique par un jeu répété de stimuli-réponses, mais on cherche à faire réemployer par les étudiants les éléments des dialogues de départ dans des situations différentes, afin que ces différences d'environnement les amènent à mieux en percevoir les régularités. D'où, comme nous le verrons, l'importance dans les leçons audio-visuelles de l'exploitation et de la transposition, dont le principe consiste à faire ré-utiliser 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 réemplois qui diffèrent des exercices structuraux classiques, en ce qu'ils en contextualisent minimalement les énoncés. Il s'agit toujours de dissocier le moins possible la pratique méthodique des régularités grammaticales étrangères des conditions dans lesquelles on peut en faire usage : on parle quelquefois de « grammaire en situation ».

Enfin, les dialogues de la méthode S.G.A.V. ne sont pas construits en fonction d'une progression contrastive destinée, comme dans la méthode audio-orale, à prédire et à prévenir les interférences entre les habitudes de la L1 et celles qu'il faut acquérir en L2. Les dialogues des manuels S.G.A.V. sont élaborés à partir d'enquêtes statistiques sur la fréquence relative des mots utilisés oralement par les natifs de la L2 dans leurs échanges quotidiens (voir ce qu'on appelle le *Français Fondamental*). Sont introduits prioritairement les mots et constructions les plus fréquents, parce qu'ils sont supposés être les plus utiles pour « parler comme on parle », les plus « fonctionnels » en L2, et parce qu'ils sont aussi les plus intégrés grammaticalement dans la langue : être et avoir, par exemple, sont introduits avant marcher ou parler, bien qu'ils soient beaucoup plus complexes morphologiquement.

Ainsi, pour trois des quatre critères méthodologiques que nous avons choisis, la méthode S.G.A.V. adopte des solutions différentes de la méthode audio-orale. C'est qu'elle est sous-tendue par des hypothèses scientifiques peu conciliables avec le structuralisme et le skinnisme audio-oraux.

Ce que les fondateurs du S.G.A.V. appellent *structuro-global* est, en effet, très différent de ce que les distributionnalistes américains des années cinquante appelaient une *structure* ou un *pattern*. Il s'agit d'une notion qui se démarque également de ce que F. de Saussure appelait la *structure de la langue* (c'est-à-dire un système virtuel où tout se tient et où, en conséquence, les valeurs d'un élément du système sont essentiellement déterminées par les oppositions (sur l'axe paradigmatique) et les relations (sur l'axe syntagmatique) qu'il entretient avec tous les autres éléments), encore que le structuro-global s'inscrit dans le même mouvement philosophique et épistémologique qui, au début de ce siècle, a remis en cause le positivisme, tant dans les sciences humaines que dans les sciences de la nature, et dont l'illustration la plus connue fut sans doute la *Gestalttheorie* («théorie de la forme» ou de «la structure»). Cette théorie, à l'origine psychologique mais qui fut bientôt étendue aux phénomènes bio-physiques, affirme qu'un phénomène complexe ne doit pas être considéré comme une somme d'éléments à distinguer ou à disséquer, mais comme un ou plusieurs ensembles ayant leur autonomie et manifestant une solidarité interne telle que l'élément ne pré-existe pas à l'ensemble, mais qu'il est, pour ainsi dire, constitué par lui. Ce sont des pré-supposés voisins que le structuro-global met en jeu, mais ceux-ci ne sont plus appliqués à la *langue*, telle que la définit F. de Saussure. Ils sont appliqués précisément à ce qu'il appelle la *parole* et qu'il exclut de son champ d'investigation, parce qu'il la conçoit comme le simple usage individuel, et donc non généralisable, de la langue. La notion de structuro-global implique une *linguistique de la parole en situation*, celle-ci n'étant plus conçue comme un phénomène individuel, indéfiniment variable, mais comme un phénomène à la fois individuel et social, c'est-à-dire un ensemble où il est possible de repérer méthodiquement des invariants structurels. On reconnaît là une orientation qui n'est pas éloignée de la «stylistique» d'un Ch. Bally ou des hypothèses d'un F. Brunot sur «la pensée et la langue» (l'un et l'autre furent les maîtres de P. Guberina) ; qui fait écho à certaines thèses du Cercle de Prague (en particulier, en ce qui concerne le type de dialogue utilisé par le S.G.A.V. : dialogue dont les répliques sont indissociables de la situation spatio-temporelle dans laquelle elles s'échangent, voir chap. 3, § 4) et aux thèses phonologiques et morpho-phonologiques d'un N.S. Troubetskoï (auquel se réfère explicitement G. Gougenheim dans ce qui fut sans doute la première grammaire «structurale» du français) ; et qui n'est pas incompatible avec les hypothèses d'un J. Piaget.

On peut grossièrement résumer le projet structuro-global comme une hypothèse sur la manière dont tout sujet se structure lui-même dans et par le jeu de la parole en situation dialoguée, c'est-à-dire à travers de multiples communications avec ses semblables. Cette parole (ainsi entendue) s'appuie sur des moyens verbaux (lexique, morpho-syntaxe, phonétique), mais aussi et d'abord sur des moyens non verbaux : rythme, intonation, intensité, tension ; gestes, mimiques, positions et dispositions spatiales des corps parlants ; situation spatio-temporelle et contexte social ; aspects interactionnels d'ordre psychologique et surtout affectif (image de soi, de l'autre). Il ne peut y avoir de communication orale qui ne mette en jeu ces moyens non verbaux. C'est dans et par cette parole plurielle, socialisée en ce qu'elle est codée selon les us et coutumes propres à chaque communauté, que se constitue le sujet parlant, parce qu'il ne peut en faire usage sans s'imposer et lui imposer une structure qui, en retour, l'aidera à se structurer lui-même. Tout individu se construit ainsi progressivement, à l'intérieur de la communauté qui est la sienne, en sujet pensant, socialisé, apte à négocier verbalement et non verbalement du sens, à travers les interactions constantes dans lesquelles il s'engage avec son environnement et son entourage. Il peut parler parce qu'il a appris à être parlé par les autres. D'où l'épithète *global*, parce que cet apprentissage suppose la coexistence simultanée et interactionnelle de tous ces facteurs verbaux et non verbaux, individuels et sociaux, bio-physiologiques et physiques ; d'où l'épithète *structural*, parce que cet apprentissage ne se développe que si l'apprenant se montre apte à restructurer constamment la totalité de ces facteurs, lesquels mobilisent l'activité conjointe de tous les sens, et plus particulièrement la vue et l'ouïe, d'où les épithètes *audio* et *visuel*. Il en résulte que, d'un point de vue linguistique, un mot, une expression, une phrase n'ont de sens que dans leur situation particulière de production et de perception, et que les «structures» S.G.A.V. sont beaucoup moins morpho-syntaxiques que sémantico-pragmatiques.

Cette hypothèse, souvent avancée par P. Guberina et qui est à la base de sa *théorie verbo-tonale* (théorie de la perception auditive sans laquelle on ne peut comprendre les options fondamentales du S.G.A.V.) est probablement trop ambitieuse pour pouvoir déboucher sur une description méthodique de ces structures sémantico-pragmatiques. Mais elle a le mérite empirique de ne pas trop simplifier les processus biologiques, physiologiques, psychologiques, sociologiques, sémiotiques mis en jeu par tout enseignement/apprentissage d'une L2. Pour la méthode S.G.A.V.,

elle constitue plus une sorte de philosophie, entendue comme un ensemble de conceptions et d'attitudes par rapport au langage et son acquisition, qu'une véritable théorie dont il suffirait de tirer des applications. Et c'est là une autre différence avec la méthode audio-orale qui prétendait ne faire qu'appliquer les « découvertes » de certains linguistes et psychologues.

C'est sans doute cette absence toute relative de théorisation, une fois pour toute fixée, qui explique que la méthode S.G.A.V. se soit mieux adaptée que la méthode audio-orale à l'évolution de la didactique des langues. Son principe de base (enseigner/apprendre la parole étrangère en situation) n'est pas incompatible avec une linguistique redevenue plus attentive aux phénomènes sémantiques et communicatifs, où avec une psychologie piagétienne ou interactionnelle. Et la méthodologie S.G.A.V. a pu ainsi évoluer en intégrant progressivement une partie des propositions nouvelles apparues dans le champ de la didactique des langues de ces quinze dernières années (comme l'attestera l'analyse de nos trois manuels).

La méthode S.G.A.V. a été contestée, dès son origine, par les tenants des autres méthodes. Ceux de la méthode grammaire-traduction, centrée sur l'écrit, ont été parfois scandalisés par la priorité donnée à un français quotidien parlé non encore reconnu par les grammairiens et les lexicographes (préférer enseigner en premier les interrogatives avec *est-ce que...* plutôt que celles avec inversion, c'était préférer un « sous-français » à « la langue de Voltaire »). Ils n'admettaient pas, non plus, qu'on refusât méthodiquement le recours aux facilités de la traduction et au savoir implicite par les explications grammaticales, et voulaient n'y voir qu'une méthode pour analphabètes ou étudiants peu intelligents. Les tenants de la méthode audio-orale lui ont reproché de ne pas être assez systématique dans la visualisation du sens des mots étrangers (l'image étant conçue par eux non comme une mise en situation mais simplement comme une sorte de « traduction » visuelle), et surtout dans l'enseignement des régularités grammaticales ou *patterns*. Certains manuels, dans cette perspective, tenteront une synthèse de la méthode S.G.A.V. et de la méthode audio-orale, en partant de dialogues dont chaque réplique est illustrée aussi précisément que possible et en centrant l'exploitation sur des exercices structuraux : *Le français et la vie* et *La France en direct* en sont des exemples. Les mêmes ont critiqué une progression fondée sur des enquêtes statistiques relatives à la seule L2, en prétendant qu'il s'agissait là d'une démarche *universaliste*, c'est-à-dire d'une démarche qui contraignait tous les publics à apprendre les éléments de la L2 dans le même ordre, à laquelle

ils opposaient la démarche *contrastive* audio-orale, sans parvenir d'ailleurs à l'intégrer réellement dans leurs manuels. Ces tentatives de rapprochement entre S.G.A.V. et audio-orale ont, quelques années plus tard, facilité les critiques de certains didacticiens français qui se sont bornés à appliquer au S.G.A.V. les critiques que les didacticiens anglo-saxons faisaient de l'audio-orale (voir § suivant), en dépit des divergences entre les deux méthodes.

La méthode S.G.A.V. ne s'en est pas moins développée : elle 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 aisément d'apprendre à 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, quoiqu'aient pu dire les puristes à leur propos dans les premières années), et que, surtout, les conditions de production et de réception présumées connues des lecteurs et des auditeurs habituels des manuels : en ne sont pas celles qui apparaissent dans les situations des manuels : en effet, celles-ci doivent toujours être assez générales (universelles si l'on veut) pour que les apprenants puissent comprendre ce qui s'y passe et ainsi accéder au sens des signes de la L2. Les fondateurs du S.G.A.V. étaient conscients de cette banalisation culturelle ; c'est pourquoi ils ont cherché à développer tout un matériel (films animés en particulier) visant à donner aux étudiants des informations plus précises sur la culture de la L2, mais celui-ci a rarement été intégré aux pratiques des manuels, au moins ceux de la première génération.

8. LA MÉTHODE COMMUNICATIVE ET COGNITIVE

Ce n'est pas là une dénomination consacrée et elle recouvre, comme les précédentes d'ailleurs, des pratiques diversifiées, même si on peut considérer qu'elles impliquent une conception commune. Cette méthode, qui s'est développée depuis le début des années soixante-dix en réaction contre la méthode audio-orale et la première génération de la méthode audio-visuelle, et qui, sous certains aspects, rappelle les méthodes grammaire-traduction et directe, est plutôt connue sous les noms de méthode *cognitive*