

QUATRIEME PARTIE

LA METHODOLOGIE AUDIOVISUELLE

INTRODUCTION

La méthodologie audiovisuelle (désormais siglée *MAV*) sera définie ici comme cette méthodologie dominante en France dans les années 1960 et 1970, et dont la cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son.

Le terme *audiovisuel* renverra désormais dans la suite de cette partie à la seule utilisation **conjointe** de l'image et du son. Je n'y aborderai donc pas les cours radiophoniques, ni même les cours filmés ou télévisuels qui sont appelés sans doute à se développer dans l'avenir, mais qui restent jusqu'à présent aussi rares dans le discours méthodologique que dans les pratiques de classe.

Le support sonore est constitué dans les cours audiovisuels par des enregistrements magnétiques, et le support visuel par des vues fixes (diapositives ou films fixes) ou des figurines en papier floqué pour tableau de feutre. Mais la voix du professeur peut suppléer les enregistrements, et les images du livre de l'élève les projections. Certains cours proposent le choix entre plusieurs de ces possibilités, ou les combinent.

La définition que je propose de la *MAV* s'appuie sur l'unique critère technique de **l'intégration didactique autour du support audiovisuel**. Elle exclut par conséquent les cours ne proposant que des supports sonores et/ou **séparément** visuels (comme certains CAOP à partir des années 1930), et les cours dans lesquels l'emploi des supports audiovisuels n'est qu'**occasionnel**, pour ne retenir que ceux qui **au moins permettent** un emploi régulier de ces supports audiovisuels pour la présentation/explication du document de base.

« Permettent », et non « exigent » : bien que conçus sur le modèle des cours audiovisuels à intégration maximale (dits pour cette raison « *intégrés* »), certains cours en effet sont néanmoins prévus par leurs concepteurs pour une utilisation éventuelle sans auxiliaires, avec le seul manuel. C'est le cas par exemple du cours de FLE *Le Français et la Vie* (G. Mauger, M. Bruézière, Hachette, 1971), et, comme nous le verrons par la suite, de beaucoup de cours audiovisuels scolaires de la troisième génération. On assiste dans ceux-ci à une diversification de plus en plus poussée des supports : à côté des supports audiovisuels, encore généralement privilégiés pour l'introduction/explication du

vocabulaire thématique et des formes grammaticales prévues dans la gradation générale du cours, se multiplient les supports uniquement visuels, oraux et écrits, ainsi que ceux que j'appellerais *scriptovisuels* (texte écrit et images correspondantes de type bande dessinée avec bulles ou légendes de dialogues et/ou de commentaires), qui tendent de plus en plus à concurrencer directement les supports audiovisuels pour la présentation des documents de base.

L'intégration didactique n'est jamais totale dans les cours audiovisuels, même dans ceux de la première génération où elle est la plus forte.

Ainsi les exercices de correction phonétique et d'entraînement structural ne font appel qu'au support sonore, ceux de contrôle de mémorisation, description des images et passage au style indirect du dialogue de base, de description d'images de réemploi, etc., font appel au seul support visuel ; enfin toute la phase dite de « *transposition* » ou d'« *expression libre* », objectif final de chaque leçon, doit précisément permettre aux élèves de se libérer de tout support didactique (par ex. dans une simple conversation sur un thème parallèle à celui de la leçon) : « *Strictement associés pour la présentation et l'explication du dialogue, le son et l'image peuvent donc être progressivement dissociés. A la fin de la leçon, le film et la bande magnétique sont abandonnés : ils auront permis d'introduire de nouvelles acquisitions et contribué à les fixer* » (COSTE A. 1971, p. 146).

Et cette intégration didactique autour du support audiovisuel va en décroissant d'une part de la première à la dernière année d'apprentissage à l'intérieur des cours scolaires, d'autre part, historiquement, de la première génération des cours audiovisuels (au début des années 1960) à la troisième génération (vers le début des années 1980). Le troisième chapitre de la présente partie (chap. 4.3.) étudiera cette évolution de la *MAV* française, au terme de laquelle cette intégration didactique s'affaiblit au point que les moyens audiovisuels — y compris les films animés parlants, d'utilisation plus souple désormais grâce aux magnétoscopes à cassettes — y tendent à redevenir ce qu'étaient à l'origine les moyens uniquement sonores ou uniquement visuels dans la *MA* : de simples « *auxiliaires* ».

L'expression « audiovisuel » vient d'Amérique du Nord, où depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale les « *audio visual aids* », « *audio visual materials* » ou « *audio visual methods* » ont connu un grand essor en pédagogie générale.

A la fin d'un article sur « Les moyens audiovisuels (Etude générale) » publié dans *Les Langues modernes* n° 3 B de mai-juin 1951, R. LEFRANC cite entre autres ouvrages de référence bibliographique *Audio visual materials* (Yearbook of the N.S.S.E. University of Chicago Press), *Audio visual aids to instruction* de Mac Kown et Roberts (Mac Graw Hill C°, New-York), et *Audio visual methods in teaching* de E. Dale (Dryden Press, New-York), ainsi que la revue américaine *See*

and Hear. L'une des institutions qui concourra le plus puissamment à l'élaboration et à la diffusion de la MAV en France sera d'ailleurs le *Centre audiovisuel* de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, créé à la suite d'une mission d'étude d'un an (en 1946) sur les expériences pédagogiques américaines. René Vettier, Directeur de l'E.N.S. de Saint-Cloud à l'époque et responsable de ces initiatives, était angliciste et très informé de ces expériences.

L'influence des USA est décisive en ce sens qu'elle ne vient pas simplement renforcer une introduction — jusque-là très progressive et limitée — des « *moyens* » (ou « *auxiliaires* ») **sonores et visuels** dans l'enseignement français des LVE, mais qu'elle va d'une part contribuer à faire placer les moyens **audiovisuels (à la fois sonores et visuels)** au centre même du renouvellement méthodologique, d'autre part intervenir directement dans l'élaboration de la MAV française par l'intermédiaire du mouvement de la « *Linguistique appliquée* » et de la méthodologie qu'elle produira sur place, la « *méthodologie audio-orale* », comme nous le verrons dans le premier chapitre de cette partie (chap. 4.1.).

L'influence américaine n'étant pas allée en France jusqu'à l'importation ou l'imitation de cours audio-oraux, j'ai pensé malgré tout qu'il ne se justifiait pas de traiter cette méthodologie audio-orale dans une partie spéciale du présent ouvrage.

Jusque-là, l'association systématique du son et de l'image n'avait jamais à ma connaissance été proposée par des méthodologues français. En 1910, L. WEILL s'interroge comme d'autres méthodologues directs de l'époque sur l'utilisation pédagogique possible de « *l'invention de la maison Pathé* » (le cinématographe, muet à l'époque), et fait allusion à un « *système qui consiste à présenter sur une bande l'illustration ou le texte imprimé* ». « *Principe contestable* », à son avis, parce qu'il présenterait « *le grave inconvénient de forcer l'attention de l'élève à se partager entre une sensation auditive et une sensation visuelle, alors qu'il faudrait la concentrer tout entière sur la sensation auditive. Peut-être pourrait-on tirer un meilleur parti de ce système en traçant sur la bande des schémas indiquant la position des organes de la parole au moment de l'émission du son ; l'on aurait ainsi une heureuse combinaison du phonographe et de la cinématographie phonétique* ». Proposition qui peut paraître curieuse aujourd'hui, mais qui illustre bien la conception pédagogique alors dominante de la machine parlante comme d'un « *répétiteur phonétique* ».

Quarante ans plus tard, l'idée a fait son chemin en France d'une association profitable entre la langue et l'image. C'est ainsi qu'au Congrès de 1949 de l'APLV, T. Decaigny présente un rapport sur l'« *Enseignement audiovisuel dans l'étude des langues* » ; et qu'en 1951, G. LABAT publie un article sur « *Les moyens audiovisuels dans l'enseignement des langues vivantes* ». Il y attire en particulier l'attention sur les avantages du film fixe (qui sera plus tard retenu par les concepteurs du cours du CREDIF *Voix et Images de France*

Premier degré [Didier, 1^{re} éd. expérimentale 1958, désormais siglé VIF 1]). Il ajoute, s'inspirant d'une expérience anglaise antérieure : « *Un texte simple, voire des symboles phonétiques, pourraient l'accompagner, et ainsi serait donné au mot parlé le support visuel qui faciliterait la mémorisation* ». Il manquait, pour que soit imaginée l'association systématique entre support visuel et support sonore, que les progrès techniques rendent l'enregistrement sonore aussi sûr et souple d'emploi que le film fixe : ce qui fut fait avec la mise au point du magnétophone à bande.

Malgré l'influence américaine originelle, la MAV française est de toute évidence une méthodologie originale — plus originale même que la MD française dont des variantes très proches ont été simultanément élaborées dans d'autres pays européens —, parce qu'elle constitue une **synthèse inédite entre l'héritage direct, la méthodologie induite par les moyens audiovisuels** et, du moins pour l'une des deux grandes tendances parmi les cours de la première génération, une **psychologie de l'apprentissage spécifique**, le « *structuro-globalisme* » : le second chapitre de cette partie (chap. 4.2.) sera consacré à l'analyse de ces sources de la MAV française.

CHAPITRE 4.1.

LINGUISTIQUE APPLIQUEE ET METHODOLOGIE AUDIO-ORALE

Alors que l'Allemagne avait joué un rôle prépondérant dans la diffusion de la MD en France, la **méthodologie audio-orale** (en anglais *aural-oral* ou *audio-lingual method*) est venue d'Amérique du Nord, où elle s'est élaborée au cours de la vingtaine d'années comprise entre le milieu des années 1940 et le milieu des années 1960⁽¹⁾.

4.1.1. L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DES LANGUES VIVANTES AUX U.S.A. JUSQU'À LA SECONDE GUERRE MONDIALE

À l'inverse de ce qui s'était passé en France avec l'imposition de la MD puis de la MA, l'enseignement scolaire des LVE aux USA en était resté généralement à une méthodologie de type grammaire/traduction. Ce maintien de la tradition méthodologique de l'enseignement du latin correspondait à un choix institutionnel délibéré arrêté en fonction des objectifs prioritaires (culturel et formatif) et des situations d'enseignement/apprentissage (nombre très restreint des heures hebdomadaires et des années consacrées à l'enseignement des LVE dans le cursus).

Un « *Comité des Douze* » (*Committee of Twelve*), formé d'une douzaine d'éminents professeurs de langue, avait été chargé en 1892 par la *Modern Educational Association* d'étudier l'enseignement des LVE. À cette époque la « *méthode Berlitz* » remporte des succès dans l'enseignement aux adultes, et des traductions ont fait connaître les propositions des méthodologues réformateurs européens (par exemple les Français L. Sauveur et F. Gouin). Dans un rapport qui devait fortement influencer l'organisation commanditaire sur les programmes d'études et les méthodes, ce Comité estimait malgré tout que dans l'Enseignement secondaire « *on ne devait pas considérer la faculté de converser comme une réalité de prime importance en soi, mais comme un auxiliaire aux fins plus nobles et plus élevées d'un humanisme, d'une érudition linguistique et d'une culture littéraire* » (cité par MACKEY F. 1966, p. 205).

Cette orientation générale de l'enseignement scolaire des LVE va se maintenir jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, avec des résultats que de nombreux observateurs locaux qualifieront de déplorables.

1. Contrairement à la MD, la MAO a fait l'objet de nombreuses présentations historiques de la part de didacticiens français. Je citerai parmi les plus détaillées celles de ROCHE A. (1955, pp. 97 et suiv.), GUENOT J. (1964, pp. 117 et suiv.) et GIRARD D. (1972, pp. 77 et suiv.; 1974, pp. 124 et suiv.).

LA METHODOLOGIE AUDIOVISUELLE

C'est le cas du linguiste L. Bloomfield, qui dans son ouvrage de 1933, *Language*, juge que cet enseignement constitue dans son pays un « *lamentable gaspillage d'énergie* », et s'élève contre l'incompétence des professeurs qui « *parlent de la langue étrangère au lieu de l'employer* » (cité par GIRARD D. 1974, p. 78).

Cette situation, qui se maintient jusque dans les années 1950, est un élément essentiel pour comprendre la méthodologie audio-orale (désormais siglée MAO) : contrairement à la MAV française, qui reprend dans une certaine mesure une tradition directe maintenue pour l'essentiel par la MA, et qui s'inscrit par conséquent dans une certaine **continuité** (même si elle fut aussi une rupture — cf. *supra* pp. 218 et suiv. —, et fut généralement présentée et vécue comme telle), la MAO américaine, comme la MD française un demi-siècle plus tôt, se constitue totalement en **réaction** contre la méthodologie traditionnelle dominante : aussi radicale que la « révolution » directe, elle n'échappera pas plus qu'elle aux tentations du schématisme, de l'extrémisme et du dogmatisme : A. ROCHE raconte qu'à la fin des années 1940 les partisans les plus zélés de la nouvelle méthodologie furent plaisamment surnommés « *les terroristes* » dans les milieux universitaires (1955, p. 106).

4.1.2. LA « METHODE DE L'ARMEE »

Comme l'histoire de la MD française à la défaite de 1870, mais plus étroitement encore, l'histoire de la MAO américaine est liée à deux défaites, l'une militaire — la destruction par les Japonais de la flotte américaine du Pacifique le 7 décembre 1941 —, l'autre scientifique — le lancement par les Russes du premier spoutnik en 1957.

À la suite de l'attaque de Pearl Harbor et de l'entrée en guerre des Américains qu'elle provoque, l'armée américaine lance un gigantesque programme, le *ASTP* (*Army Specialised Training Program*), destiné à former rapidement un nombre suffisant de militaires ayant une connaissance pratique des langues parlées sur les futurs théâtres d'opérations.

Pour l'organisation de cet enseignement qui intéressera une quinzaine de langues différentes et sera dispensé à partir d'avril 1943 à quelque 15 000 étudiants répartis dans 55 collèges et universités, l'armée fera appel aux linguistes. Non seulement en raison de la mauvaise réputation de l'enseignement scolaire des LVE, mais aussi parce que, contrairement à leurs collègues français par exemple, les linguistes américains s'étaient toujours intéressés à la DLVE. Ce n'est ainsi qu'en 1924 que les linguistes américains quitteront l'association des professeurs de langues vivantes — la *Modern Language Association*, créée en 1883 — pour fonder la *Linguistic Society of America*.

Les manuels utilisés seront donc rédigés par des linguistes : ainsi celui de japonais, par B. Bloch, de français, par R.A. Hall Jr., d'allemand, par W.G. Mouton, de hollandais et de russe, par L. Bloomfield (selon GIRARD R. 1974, p. 79). Et ce sont aussi des linguistes qui se chargeront des cours en collaboration avec des assistants.

La durée de ces cours était généralement de neuf mois, à raison de quinze heures par semaine de travail collectif par groupes de dix. Six classes de deux heures, sous la direction d'un assistant, étaient consacrées exclusivement à la pratique orale de la langue étrangère, et trois classes d'une heure, assurées par le professeur linguiste, étaient réservées à l'enseignement théorique de la phonétique, du vocabulaire (formation des mots par ex.) et de la grammaire.

Une commission d'enquête, organisée sous les auspices de la *Modern Language Association*, a visité en février 1944 quatre cent vingt-sept classes du Programme ASTP et publié un rapport, *A Survey of Language Classes in the Army Specialized Training Program*. A. ROCHE présente ainsi en 1955, à partir d'une étude de ce rapport, l'organisation des cours et la méthodologie utilisée (les divisions par phases sont miennes) :

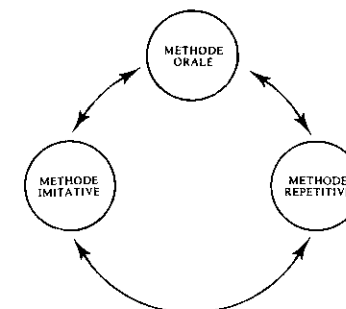
PHASES

- | | |
|---|---|
| 1 | <i>Voici comment se déroulaient le plus souvent ces classes : devant son groupe de 10, l'assistant lit, à la vitesse ordinaire de conversation, un dialogue d'une trentaine de questions et réponses. Il aide à la compréhension par l'intonation, les gestes et expressions du visage. Après deux ou trois lectures,</i> |
| 2 | <i>la classe commence à répéter en chœur après lui, phrase après phrase. On fait alors passer aux étudiants des feuilles avec le texte imprimé et la répétition en chœur reprend, en suivant sur ce texte. Dix minutes environ sont consacrées à cet exercice.</i> |
| 3 | <i>La classe se scinde alors en deux groupes de 5, chacun se formant en demi-cercle. L'un, dans chaque groupe, pose les questions à son voisin qui y répond. Le second pose alors les questions au troisième et ainsi de suite. Les fautes de prononciation sont corrigées par les autres membres de l'équipe, tandis que l'assistant surveille, tour à tour, l'un ou l'autre groupe. Cet exercice se poursuit également pendant une dizaine de minutes.</i> |
| 4 | <i>Finalement, les hommes se lèvent, abandonnent leurs feuilles et se divisent en 5 groupes de 2. L'assistant a écrit au tableau une série d'expressions ou mots essentiels tirés, dans leur ordre, du dialogue, et, avec cette aide, les étudiants entament simultanément 5 conversations différentes en différents coins de la salle. Cela ressemble à une véritable Babel, mais le brouhaha oblige les hommes à écouter avec attention et à parler fort, et distinctement.</i> |

- | | |
|---|---|
| 5 | <i>Au milieu de cet exercice, on efface les mots sur le tableau et les élèves commencent à improviser des variations sur le dialogue dont les phrases essentielles sont maintenant sues par cœur et utilisées couramment.</i> |
| 6 | <i>Le lendemain, la classe de grammaire, ou plutôt de « démonstration », est consacrée à l'explication de ces formes et constructions nouvelles qu'on vient d'apprendre,</i> |
| 7 | <i>et la session d'entraînement suivante à un nouveau dialogue, dans lequel sont répétées la plupart de ces formes et constructions et où l'on en introduit également d'autres (1955, p. 101-102).</i> |

Une fois étudié l'essentiel de leur programme, les classes de grammaire étaient consacrées aux entraînements oraux, à la traduction et à l'apprentissage de la lecture ; les activités se diversifiaient aussi dans les classes avec l'assistant et devenaient moins mécaniques : commentaires dialogués de textes, improvisations de sketches, discussions, comptes rendus de lectures, etc. Les auxiliaires audiovisuels, enfin, étaient utilisés au maximum : cinéma, radio, phonographe — avec enregistrement des leçons pour révision à la maison —, et magnétophone, celui-ci étant le plus souvent utilisé pour la correction phonétique des productions orales des étudiants.

Une telle méthodologie, que l'on appellera bientôt « la Méthode de l'Armée » (*the Army Method*) s'écarterait bien entendu résolument de celle encore en usage dans l'Enseignement scolaire américain, tant en ce qui concerne les **objectifs** (l'objectif pratique devient unique) que les **contenus linguistiques** (qui sont ici primordialement ceux de la langue parlée), les **supports** (variés, mais principalement oraux) et les **méthodes** : si l'on reprend le schéma des méthodes directes (cf. *supra* p. 121), on constate pour les premières semaines de cours que toutes ces méthodes se retrouvent dans cette « Méthode de l'Armée », bien que leur importance respective et leur articulation y soient très différentes de celles de la MD française. Un nouveau noyau dur s'y dégage très nettement, constitué des méthodes orale, imitative et répétitive :



C'est ce noyau dur que l'on retrouve dans le nom donné à la méthodologie (*aural-oral* ou *audio-lingual method*), ainsi nommée parce qu'elle privilégie dans les débuts de l'apprentissage l'articulation entre les activités d'**audition** et d'**expression orale**. Ce noyau dur, qui apparaît dans toutes les phases centrales (2, 3, 4 et 5) de l'unité didactique, correspond à ce que l'on présente à l'époque comme le procédé essentiel de la nouvelle méthodologie, le procédé *mim-mem* (*mimicry-memorization*), les élèves devant principalement **imiter** (*to mimic*) et **mémoriser** (*to memorize*) des dialogues **oraux**.

C'est l'influence des théories linguistique et psycholinguistique dominantes à l'époque parmi les linguistes américains, le **distributionnalisme** et le **béhaviorisme** (cf. *infra* pp. 293 et suiv., pp. 300 et suiv.) qui explique la constitution d'un tel noyau dur dans la « *Méthode de l'Armée* ». Aussi bien le distributionnalisme, par l'impasse sur le sens qu'il maintenait dans la description linguistique, que le béhaviorisme, par le retour qu'il opérait vers une conception plus passive du sujet, tendaient en effet à affaiblir le rôle des méthodes active et intuitive dans la conception du processus tant scolaire que naturel d'apprentissage ou d'acquisition linguistique.

La « *Méthode de l'Armée* », malgré l'émergence de ce noyau dur, reste encore largement marquée par un éclectisme très pragmatique, remarquable par exemple à la place qui continue à être accordée aux explications grammaticales dans les toutes premières semaines d'apprentissage, ainsi qu'à la traduction dans les suivantes. C'est d'ailleurs pourquoi il est difficile de repérer à la périphérie de ce noyau dur une structure méthodologique plus large, comme celle qui apparaît dans la MD française. Curieusement, peu d'observateurs français ont signalé cet éclectisme précoce de la « *Méthode de l'Armée* », à l'instar de J. TALLOT, qui note en 1959 que « *les méthodes accélérées, pendant la guerre, [...] combinaient toutes les méthodes disponibles* » (p. 471).

On voit que si cette « *Méthode de l'Armée* » a mérité le nom qui lui sera donné de « *Nouvelle Approche* » (*The New Approach*), ce n'est pas tant parce qu'elle constituerait un ensemble de nouvelles propositions méthodologiques que parce que s'y ébauchait un **nouvel ensemble**, un nouvel équilibre, une nouvelle organisation de procédés, de techniques et de méthodes connus et utilisés par ailleurs depuis longtemps : nous avons vu que la mémorisation de dialogues est déjà présente dans l'enseignement médiéval du latin, et que l'articulation systématique entre la mémorisation des formes linguistiques nouvellement introduites et leur réemploi combinatoire oral intensif se généralise dans les CTOP au début du XIX^e siècle.

Ce n'est donc pas dans la méthodologie elle-même de la « *Méthode de l'Armée* » qu'il faut chercher les excellents résultats qu'elle obtiendra, mais dans les situations d'enseignement/apprentissage exceptionnelles dans lesquelles se déroula le Programme : les professeurs et assistants étaient particulièrement compétents et motivés par l'expérience. Quant aux étudiants :

— ils avaient été présélectionnés : ils devaient avoir un niveau d'études universitaire, avoir subi avec succès des tests d'intelligence et d'aptitude, et faire preuve de dispositions pour l'apprentissage des langues ;

— ils étaient eux aussi très motivés par la confiance qui leur était faite et la certitude d'avoir très vite à utiliser effectivement leurs connaissances,

— et ils pouvaient enfin se consacrer exclusivement à un apprentissage intensif en groupes restreints et homogènes : les groupes d'entraînement (avec les assistants) étaient fréquemment recomposés en fonction de l'évolution des niveaux atteints par les uns et les autres.

Il y avait là réunies comme par miracle toutes les conditions qui avaient fait défaut à la MD française. Avec une telle conjonction de conditions aussi favorables, il est impossible d'évaluer dans quelle mesure les résultats obtenus dépendent de la méthodologie utilisée.

Ses conditions d'application très éloignées des possibilités offertes par le système scolaire et son objectif uniquement pratique constituent des raisons largement suffisantes à mon avis pour expliquer et légitimer la réticence dont firent preuve tout d'abord envers la « *New Approach* » les professeurs de l'Enseignement secondaire américain.

« *Les professeurs formés aux méthodes traditionnelles se convertissent peu à l'analyse structurale* », écrit J. GUENOT (1964, p. 130) : l'explication me semble d'autant plus insuffisante dans ce cas (les praticiens ont décidément bon dos !) que l'incidence effective de la linguistique structurale américaine sur la « *Méthode de l'Armée* » est comme nous l'avons vu très limitée : ce n'est que dans la MAO que cette linguistique devient réellement indispensable à la description méthodologique (ce qui ne signifie pas encore que la connaissance de cette linguistique soit indispensable pour appliquer cette méthodologie...). Je remarque au passage dans cette citation de J. GUENOT que l'on aurait demandé aux professeurs de « se convertir », c'est-à-dire de se remettre radicalement en cause en épousant totalement de nouvelles idées : on peut très sérieusement se demander si les « *révolutions méthodologiques* », qui n'existent en définitive en tant que telles que par les résistances elles-mêmes des enseignants, ne font pas précisément tout pour les provoquer.

4.1.3. LA MÉTHODOLOGIE AUDIO-ORALE

Pour que le changement finisse par s'imposer dans l'Enseignement secondaire américain, il faudra le traumatisme collectif causé par le lancement en 1957 du premier objet orbital par les Russes. Pour relever ce qui est ressenti comme un défi à l'Amérique tout entière, le Sénat vote en 1959 la *Loi de Défense Nationale sur l'Enseignement*

(NDEA, *National Defense Education Act*), qui élève les sciences et les LVE au rang de disciplines d'intérêt national. L'engouement subit du public pour les LVE provoque un développement brutal de leur enseignement, qui bénéficie en premier lieu bien entendu au russe, dont le nombre de cours proposés dans les écoles secondaires américaines passe en deux ans de 13 à 400 ; dans l'Enseignement primaire est lancé un programme d'enseignement précoce des LVE ; l'Etat fédéral intervient dans la création du Centre de Linguistique Appliquée de Washington, dans le financement d'enquêtes sur cet enseignement, de stages linguistiques à l'étranger et de stages de recyclage en linguistique pour les professeurs, d'installations de laboratoires de langues... : c'est maintenant au niveau de l'ensemble de l'Enseignement du pays que les linguistes américains sont appelés à intervenir.

C'est dans ce mouvement que va s'élaborer la MAO, en partant du modèle de la « *Méthode de l'Armée* » et en y **appliquant** les principes de la psychologie de l'apprentissage et de la linguistique alors dominantes aux U.S.A., la psychologie behavioriste et la linguistique distributionnelle : c'est de cette époque que date en DLVE la notion et l'expression de « *Applied Linguistic* » (traduite en français par « Linguistique appliquée »).

La linguistique distributionnelle

La linguistique américaine est marquée à l'époque par l'analyse distributionnelle, dont Léonard Bloomfield présente déjà la méthode en 1926 dans *A Set of Postulates for the Science of Language*. La MAO s'appuiera surtout sur les travaux des disciples de Bloomfield, en particulier S. Zellig et Z. S. Harris, lequel expose en 1951 ses principes dans *Methods in Structural Linguistics*. Je me contenterai de présenter schématiquement ci-dessous l'essentiel de ce que les méthodologues audio-oralistes, pour en faire leur théorie linguistique de référence, ont retenu de cette linguistique structurale américaine.

L'analyse distributionnelle considère la langue dans ses deux axes :

1. L'axe paradigmatique

Ou axe « vertical », sur lequel se situent les mots qui peuvent se substituer à un autre à un endroit déterminé de la chaîne parlée ou de la ligne écrite :

axe paradigmatique	mon	voisin	fort	courageux	tond	le	gazon
	le	cousin	très	...	tondait
	son	patron	extrêmement	...	tondra
	leur	...	assez	...	a tondu

Sur cet axe, la manipulation linguistique de base est la **substitution**, qui permet la segmentation de la phrase en unités de plus en plus petites (c'est l'analyse dite « *en constituants immédiats* »), et leur classification en fonction de leur entourage dans le corpus d'étude. Cet entourage est appelé la **distribution**, terme à l'origine du nom donné à cette linguistique.

2. L'axe syntagmatique

Ou axe « horizontal », celui de la chaîne parlée ou de la ligne écrite :

axe syntagmatique

mon	voisin	fort	courageux	tond	le	gazon
-----	--------	------	-----------	------	----	-------

Sur cet axe, l'analyse en constituants immédiats met en évidence des régularités combinatoires appelées « *structures* ».

Le mot utilisé par les linguistes américains est « *pattern* » : ces « structures » grammaticales sont bien effectivement les « *modèles* », les « *moules de phrases* » dont parlaient déjà certains auteurs français du XVIII^e siècle. PLUCHE par exemple voulait que l'on fasse apprendre la grammaire à partir de phrases très simples qui seraient pour l'élève « *des moules où il pourra jeter d'autres phrases* » (1735, p. 16). Nous avons vu que ces expressions ou d'autres équivalentes sont fréquemment utilisées par les méthodologues directs français.

La présentation en « *boîtes de Hockett* » (appelées aussi « *tables de substitution* ») permet aux linguistes de représenter cette analyse en constituants immédiats :

P						
SN				SV		
Det	N	SA		V	SN	
Det	N	Adv	Adj	V	Dét	N
Mon	voisin	fort	courageux	tond	le	gazon

Sur cet axe syntagmatique, la manipulation de base consiste à passer d'une structure à l'autre : c'est la **transformation**, notion empruntée à la méthode d'analyse de Z.S. Harris. Une transformation passive appliquée à l'exemple donné plus haut donne :

Le gazon est tondu par mon voisin fort courageux.

Les concepteurs de cours audio-oralistes vont utiliser cette analyse linguistique aux différents niveaux de la sélection, de la présentation et des techniques d'exploitation des contenus linguistiques.

1. Au niveau de la sélection des contenus linguistiques

Priorité est donnée dans les débuts de l'apprentissage, comme dans l'analyse distributionnelle, aux structures grammaticales, le recours aux études de fréquence lexicale permettant de limiter le vocabulaire au minimum indispensable à la répétition des structures (je prends ici le mot *répétition* dans son sens très large défini *supra* p. 159). La gradation linguistique des cours audio-oraux repose donc sur l'étude systématique des « structures de base » (*basic patterns*) mises en évidence précisément par l'analyse distributionnelle. Voici comment la présentent les auteurs des six manuels de la série *English 900* (The Macmillan Company, 1964) :

The series takes its name from the 900 base sentences presented in the six textbooks. The sentences cover the basic structures and a basic vocabulary of the English language. They are introduced at the rate of fifteen in each study unit, or a hundred and fifty in each book, and are numbered consecutively from Base Sentence 1 in the first unit of Book One through base Sentence 900 in the last unit of Book Six. These structures provide « building blocks » for all of the material studied in the series, e.g., there are approximately 3,600 variation sentences in addition to the basic 900 patterns (Préface p. V) [2].

2. Au niveau de la présentation des contenus linguistiques

Sur le mode de présentation initiale des formes linguistiques, il y a eu débat, au sein des méthodologues audio-oralistes, entre les partisans de l'« *approche dialoguée* », c'est-à-dire du dialogue de base comme dans la *Méthode de l'Armée* (*dialogue approach*), et ceux, plus logiques avec les principes de la MAO, de l'« *approche structurale* » par listes de phrases-modèles (*structural approach*) [3]. Les

2. La série tire son nom des 900 phrases de base présentées dans les six volumes. Ces phrases couvrent les structures de base et un vocabulaire de base de la langue anglaise. Elles sont introduites à raison de quinze par unité didactique, soit cent cinquante par volume, et sont numérotées dans l'ordre depuis la phrase de base n° 1 dans la première unité pédagogique du volume 1 jusqu'à la phrase de base n° 900 dans la dernière unité pédagogique du volume 6. Ces structures fournissent des modèles de constructions pour l'ensemble du matériel étudié dans la série, c'est-à-dire qu'il y a approximativement 3600 variations de phrases en plus des 900 modèles de base.

3. Voir le compte rendu de GIRARD D. 1972 (chap. 3, « Pour ou contre le dialogue », pp. 49-62) et sa bibliographie (note 1, p. 50).

auteurs de *English 900, Book One* débutent ainsi la leçon 3 intitulée « *Identifying objects* » :

- | | |
|----------------------------|----------------------|
| 31 What's this? | 39 No, it isn't. |
| 32 That's a book. | 40 It's a pencil. |
| 33 Is this your book? | 41 Is it yours? |
| 34 No, that's not my book. | 42 Yes, it's mine. |
| 35 Whose book is this? | 43 Where's the door? |
| 36 That's your book. | 44 There it is. |
| 37 And what's that? | 45 Is this book his? |
| 38 Is that a book? | |

(p. 21)

Les méthodologues audio-oralistes vont aussi s'inspirer des « *boîtes de Hockett* » utilisés par les linguistes distributionalistes pour leurs « *tables de structures* » ou « *tables de substitution* », destinées à illustrer le fonctionnement et la productivité des structures de la leçon en présentant des variations sur l'axe paradigmatique :

How do you spell your

first name? Is it B-I-L-L-?

father's
uncles's
cousin's
friend's
husband's

(*English 900, Book One*, p. 63)

ou encore à présenter les paradigmes grammaticaux ou verbaux, ou tout simplement du vocabulaire :

This is Lesson

Let's begin now

One	(1)
Two	(2)
Three	(3)
Four	(4)
Five	(5)
Six	(6)
Seven	(7)
Eight	(8)
Nine	(9)
Ten	(10)

(*id.*, p. 15)

Dans les cours audio-oraux plus récents, où une certaine explicitation grammaticale a été réintroduite, les *boîtes de Hockett* servent à nouveau à visualiser l'analyse linguistique de la phrase :

SUBJECT	VERB	COMPLEMENT				
		Prep.	Gerund Phrase			
			Subject	Verb	Indirect Obj.	Direct Obj.
You	can depend	on	his	giving	you	a good name

Willard D. Sheeler, *Welcome to English*, Teacher's guide for Books 5+6, New York, English Language Service, 1978, p. 90.

On retrouve dans ce procédé de présentation de la MAO le souci de la MD de se démarquer des procédés traditionnels en présentant la grammaire non pas par des règles mais à travers une série d'« *exemples* », et les paradigmes grammaticaux et le vocabulaire non pas dans des listes mais dans des phrases complètes. Un tel procédé s'adapte bien à la sélection des contenus linguistiques effectuée par la MAO, parce qu'il permet de présenter ponctuellement chaque structure en limitant strictement le vocabulaire introduit, les variations lexicales pouvant être circonscrites à un seul paradigme, contrairement à ce qui se passait dans les phrases d'exemples ou d'exercices de la MD. L'utilisation systématique de ces *boîtes de Hockett* permettait aussi, dans les manuels audio-oraux, un renvoi constant à la garantie scientifique de la linguistique structurale.

En réalité, ces tables de substitution sont bien antérieures à l'analyse distributionnelle. A. CHERVEL note que les boîtes de Hockett sont elles-mêmes héritées des diagrammes que l'école américaine utilisait à la fin du XIX^e siècle (1981, p. 283 note 6) : c'est là pour cet auteur un exemple caractéristique de l'influence de la grammaire scolaire sur la recherche linguistique). Et, si l'on en croit L. G. KELLY (1969, p. 39), des tables de substitution apparaissent déjà en 1534 dans l'ouvrage de G. Duguez (alias Duwes), *An introductorie for to learne, to rede, to pronounce and to speke French trewly*, ainsi qu'en 1576 dans celui de Cl. de Sainlien (alias Holyband), *French Littleton, a most easy, perfect and absolute way to learn the French tongue*. L'origine de ces tables semble donc bien être pédagogique, et leur triple fonction première, dans un cours de langue, de visualiser certaines structures pour en faciliter le réemploi dirigé, d'éviter ou de restreindre le recours à l'explicitation grammaticale, tout en limitant le vocabulaire introduit.

Le procédé des tables de substitution est connu des méthodologues français dès avant l'imposition de la MD. En 1874 par exemple est publiée à Paris une traduction française de l'ouvrage de l'Anglais

W.E. Bayles, *Le constructeur de phrases, ou manière d'apprendre en deux heures la construction de 10,000 phrases anglaises* (Lib. européenne de Baudry). Outre quelques observations succinctes et la liste (avec traduction française) du vocabulaire très restreint introduit, le cœur de cette brochure de 27 pages est constitué de trois doubles pages présentant une table de substitution (appelée *cadre*) pour chacune des trois constructions fondamentales de phrases : interrogative, négative et affirmative. On trouvera en ANNEXE 1, p. 390, la reproduction de l'une de ces tables, dont l'objectif, selon leur auteur, est de « *mettre en lumière la simplicité essentielle de la langue à l'aide d'une série de phrases choisies, accompagnées des explications qui peuvent rendre l'élève capable d'en construire d'autres lui-même* » (p. 4). Un autre Anglais, Harold Palmer, l'un des précurseurs de la linguistique appliquée, publiera en 1916 un ouvrage de ce type beaucoup plus développé, intitulé : *100 substitution Tables*.

De telles tables n'apparaissent cependant que dans de très rares manuels directs ou actifs français et toujours occasionnellement (par ex. dans le *Cours d'allemand* de F. Meneau et P. Chabas, Didier, 1923, p. 85, ou encore dans *L'allemand pratique* de M. Denis et E. Frish, J. de Gigord, 1944 p. 50). L'une des trois conditions nécessaires à leur apparition, **la limitation lexicale**, y manquait en effet : nous avons vu (*supra* pp. 164-165) que la MD française en était arrivée à rechercher au contraire le réemploi intensif des structures par la variation lexicale maximale.

3. Au niveau des techniques d'exploitation des contenus linguistiques

Des « *exercices structuraux* » (*pattern drills*) vont amener les élèves à effectuer sur les structures introduites les deux manipulations de base effectuées par les linguistes, sur l'axe paradigmatique **la substitution**, et sur l'axe syntagmatique **la transformation**.

La substitution

Les tables de substitution sont ainsi proposées dans les manuels audio-oraux comme supports d'exercices de répétition (en simple lecture) ou d'exercices d'imitation (*substitution drills*), les élèves devant continuer à réemployer la structure en proposant eux-mêmes de nouvelles variations paradigmatiques.

Plus récemment, depuis qu'une plus grande attention est accordée au sens et aux situations, les élèves sont parfois invités à sélectionner, parmi toutes les phrases mécaniquement possibles à partir d'une table de substitution, celles qui sont sémantiquement acceptables :

Exercise 5

Make ten true sentences :

in the	post office public library	there's	a woman a man a boy a girl	holding a handbag selling stamps talking on the telephone standing at the counter holding a letter holding a book holding some flowers
--------	-------------------------------	---------	-------------------------------------	--

Geoffrey Broughton, *Success with English 2*, Penguin Book, Hardmondwork, Middlesex, England. éd. 1972, p. 6.

Les exercices à trous, déjà utilisés dans la MD, vont être généralement très fréquents dans les manuels audio-oraux : ils peuvent en effet être considérés comme une variante de l'exercice de substitution, puisqu'il s'agit de choisir entre plusieurs mots — et/ou de mettre un mot à la forme requise — en fonction de son entourage :

Use the right word.

- Do pens belong to you ? (that, those)
 - Is calendar yours ? (this, these)
 - I the lesson (understand, belong)
 - The desks to me (belong, know)
- etc.

(English 900, Book One, p. 93).

La transformation

Cette manipulation sur l'axe syntagmatique donne de nombreux types d'exercices semblables à ceux que la MD avait déjà dû imaginer en langue étrangère pour remplacer les exercices de traduction. Dans la série des manuels du cours *English 900* par exemple, il est ainsi proposé aux élèves de mettre des phrases énonciatives à la forme exclamative, interrogative ou négative (ou vice versa), de remplacer un substantif par le pronom correspondant, de faire une seule phrase avec deux (en introduisant une subordination ou une coordination), etc.

La psychologie behavioriste

Malgré la référence à la linguistique distributionnelle, la **nature** des exercices structuraux de la MAO n'est donc pas fondamentalement différentes de ces exercices directs de *permutation* ou de *substitution* que présentait G. CAMERLYCNK en 1903. Ce qui est nouveau dans ces exercices structuraux, c'est l'**importance primordiale** dans la stratégie d'enseignement et le **caractère intensif** que va conférer à

leur seule forme orale l'application des principes de la psychologie behavioriste, seconde théorie de référence de la MAO. Comme pour la linguistique structurale américaine, je me limiterai dans ma présentation de la psychologie behavioriste à l'essentiel de ce qu'en ont retenu les méthodologues (pour une présentation plus complète d'un point de vue théorique, je renvoie au chapitre 1, pp. 11-33, de GAONAC'H D. 1987).

Le *Dictionnaire de didactique des langues* (GALISSON R. 1976) définit ainsi le behaviorisme : « *Théories psychologiques du comportement, à fondement expérimental, qui établissent une relation directement observable et mesurable entre des stimuli émanant du milieu extérieur et les réactions de réponse (spontanées ou acquises) qu'ils entraînent de la part de l'organisme* » (p. 67). La psychologie behavioriste a été construite initialement par J. B. Watson (son *Behaviorism* est publié en 1924), les développements ultérieurs de B. F. Skinner avant été les plus utilisés dans les applications pédagogiques.

Le langage, selon la théorie behavioriste, n'est qu'un type de *comportement* humain (*behavior* en anglais), et comme tel son schéma de base est le réflexe conditionné, défini comme suit : « *Dans une situation-stimulus se produit une réponse-réaction ; si celle-ci est "renforcée" (par une récompense par exemple), l'association entre le stimulus et la réponse est alors elle-même renforcée ; cela signifie que la réponse sera très probablement déclenchée à toute réapparition du stimulus* » (DUCROT O. 1972, p. 93).

B.F. Skinner va déduire de cette conception du langage sa théorie de l'apprentissage, que Th. MUELLER résume ainsi : « *Une langue est un comportement qui peut être acquis au moyen d'un "conditionnement opérant" semblable au conditionnement employé dans le dressage des animaux* » (1971, p. 124). Cette théorie est supposée valable pour l'apprentissage, par des élèves débutants, des structures phonologiques et grammaticales que tous les natifs ont « *automatisées* » lors du long apprentissage de leur langue maternelle :

Personne n'est conscient de sa prononciation quand il parle, ni ne « pense » à la façon dont il va former les sons. Les cordes vocales et les muscles dont on se sert pour produire les sons agissent automatiquement parce que c'est ainsi qu'ils ont été conditionnés. Notre musculature vocale fonctionne automatiquement comme le conducteur d'une voiture qui réagit en face d'un feu rouge. Pareillement toute personne lorsqu'elle parle ne pense pas à la structure grammaticale de sa langue. Elle choisit inconsciemment le temps du verbe ou l'ordre des mots ou fait les accords nécessaires entre l'article ou l'adjectif et le nom tout en songeant à ce qu'elle veut dire (MUELLER Th. 1971, p. 114).

Une telle conception des débuts de l'apprentissage élimine tout enseignement explicite de la grammaire :

Savoir une règle de grammaire, c'est non pas pouvoir la formuler, mais être capable de l'appliquer avec un haut degré d'automatisme.

S'il est cependant question de « règles » (règles de transformation ou autres) dans cette méthode d'enseignement, ces règles ne concernent que le professeur, ou l'auteur d'exercices. L'élève, lui, n'entre pas en contact avec ces règles, mais seulement avec les modèles de transformation et de substitution qui les illustrent. S'il trouve plus tard le temps de formuler des règles, ce n'est pas dans un but pratique mais par curiosité intellectuelle ! (DELATTRE P. 1971a, p. 13).

La place stratégique prise dans la « *Méthode de l'Armée* » par l'enseignement explicite de la grammaire (dans la phase 6, cf. *supra* p. 291) se retrouve donc vide, et va être occupée par extension du noyau initial : d'un point de vue strictement méthodologique en effet (c'est-à-dire si l'on considère non les théories de référence comme on se contente de le faire généralement, mais la seule cohérence interne de la méthodologie), les exercices structuraux de la MAO constituent une technique d'application simultanée des méthodes orale, imitative et répétitive à l'enseignement/apprentissage grammatical.

L'essentiel du travail d'apprentissage va donc consister dans la MAO :

a) en répétitions orales intensives aux fins de mémorisation des phrases-modèles d'introduction des formes linguistiques (*pattern sentences*) : on retrouve là à la même place le procédé *mim-mem* que la « *Méthode de l'Armée* » appliquait à ses dialogues de base ;

b) en manipulations orales intensives aux fins d'« *automatisation* » des structures dans les exercices structuraux.

Le terme de « *fixation* », déjà utilisé comme nous l'avons vu par certains méthodologues directs, me semble recouvrir à la fois ceux de « *mémorisation* » et d'« *automatisation* ». On voit que sur deux points essentiels cependant la MAO se sépare de la MD, à savoir sur les places respectives :

— de l'« *intelligence* » et du « *mécanisme* » dans l'apprentissage, la MAO faisant l'impasse sur celle-là alors que les méthodologues directs, comme nous l'avons vu, n'étaient divisés que sur les modalités de leur nécessaire articulation ;

— de la répétition intensive et de la répétition extensive, que les méthodologues directs, en raison des multiples facteurs de déperdition

des acquis en milieu scolaire, considéraient toutes deux comme aussi nécessaires l'une que l'autre.

Dans la MAO au contraire, l'accent est mis uniquement sur l'intensité des manipulations structurales orales, portées à un point de « *sur-apprentissage* » (*overlearning*) où les réponses sont supposées devenir réflexes, et les acquis définitifs : sur ce point encore se fait fortement sentir dans la MAO l'héritage de la « *Méthode de l'Armée* », où le problème de la préservation des automatismes ne se posait pas chez les élèves, l'intensité des exercices scolaires devant être très vite relayée chez eux par l'intensité d'une pratique de la langue dans le pays étranger.

C'est le laboratoire de langues qui va devenir dans la MAO l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive :

Au laboratoire, [...] l'élève doit s'exercer à produire des réactions orales de plus en plus naturelles, c'est-à-dire de moins en moins lentes et de moins en moins incorrectes, quand il entend les stimulus. Idéalement, l'exercice structural est court — de deux à trois minutes — et se refait sept ou huit fois en une demi-heure. Après le premier essai de réactions au stimulus, l'élève rejoue toute la bande pour comparer ses réactions à celles du maître. Ensuite il refait plusieurs fois l'exercice pour réduire graduellement la durée des hésitations. Il est prêt pour la classe suivante quand il peut donner toutes les réponses sans arrêter la bande (DELATTRE P. 1971a, p. 12).

L'enregistrement magnétique bi-piste va même permettre de reproduire exactement le schéma behavioriste stimulus-réponse-renforcement : il donne l'amorce (c'est-à-dire le stimulus : « *Je connais un vieux monsieur ; sa maison est un véritable musée* » ; l'élève applique immédiatement le modèle qui lui a été donné au début de l'exercice et transforme : « *Je connais un vieux monsieur dont la maison est un véritable musée* » : l'enregistrement lui donne aussitôt la réponse correcte (qu'il répète), ce qui est supposé constituer le renforcement : « *Pour réussir le dressage d'un animal il faut le récompenser chaque fois qu'il se comporte de façon désirée et même quand ce nouveau comportement n'est qu'une réussite partielle. On récompense l'étudiant en l'informant que sa réponse était correcte ou incorrecte* » (MUELLER Th. 1971, pp. 119-120).

Un conditionnement efficace de l'élève exigeant un maximum de renforcements positifs (c'est-à-dire de réponses correctes), les méthodologues audio-oralistes recommandent, pour éviter le plus possible les risques d'erreurs de la part de l'élève, une gradation grammaticale d'une part strictement programmée par difficultés minimales (« *step*

by step») ^[4], d'autre part qui tienne compte des difficultés qu'une analyse contrastive de la langue maternelle et de la langue cible aura rendu prévisibles.

L'importance des exercices structuraux dans la MAO s'explique donc par la conjonction de plusieurs facteurs : l'un théorique (la psychologie béhavioriste de référence), un autre technique (les possibilités offertes par le laboratoire de langues, outil de **reproduction** sonore, c'est-à-dire d'**imitation** et de **répétition**), un autre spécifiquement méthodologique (l'extension du noyau dur de la « *Méthode de l'Armée* » à l'enseignement/apprentissage grammatical). Il faudrait y ajouter un facteur de pédagogie générale, à savoir le contexte pédagogique des U.S.A. d'après 1957. J. TALLOT note en 1959 :

D'une façon générale, l'autocritique règne dans l'Enseignement, sous le nom de « soul searching », récusant les programmes de l'école progressive, condamnant Dewey au passage, et tout le monde ironise sur les disciplines faciles ou utilitaires. C'est le retour des disciplines traditionnelles : mathématiques, sciences, langues étrangères (lesquelles comprennent le latin), sous forme de cours « avancés » s'adressant aux plus aptes maintenant séparés de la masse (p. 470).

La place prise par une pédagogie du conditionnement dans la MAO s'explique aussi par ce contexte de réaction en pédagogie générale : le noyau dur des méthodes orale, imitative et répétitive n'a pu s'étendre dans la MAO américaine que parce que, contrairement à ce qui s'était passé lors de l'élaboration de la MD française, la méthode active et son idéologie égalitaire n'était plus autant à l'ordre du jour dans l'Enseignement scolaire.

La forte cohérence interne qui caractérise toute méthodologie « finie » (dans le sens où l'on parle de « produit fini ») rend bien difficile à l'historien de savoir après coup lequel de ces facteurs fut premier ou déterminant. Ce qui est vraisemblable en tout cas, c'est que seule leur conjonction a pu permettre que les exercices structuraux prennent une telle importance dans la MAO. Ce qui me paraît tout aussi plausible, c'est que ces facteurs ont agi sur un éventail de possibilités méthodologiques préalablement données, que l'on retrouve toutes par exemple dans la MD où cet éventail s'est historiquement ouvert au maximum : ils ont sans doute orienté vers certains choix, fait écarter certaines solutions, poussé à certaines systématisations.

4. Cette progression par unités élémentaires (*minimal steps*) fut imaginée à l'origine pour les programmes des « *machines à enseigner* ». Voir par ex. in GUENOT J. 1964 (pp. 135-143) la description d'un tel programme pour l'enseignement de l'espagnol, réalisé en 1953-1954 à Harvard par le linguiste américain F. Rand Morton.

guidé dans la construction d'articulations nouvelles et d'une nouvelle cohérence d'ensemble. Contrairement à ce que voudront faire croire certains partisans de la Linguistique Appliquée, les théories de référence linguistique et psycholinguistique n'ont été dans la MAO que l'un de ces facteurs, et qui a d'ailleurs agi tout aussi négativement par ce qu'il a fait écarter ou reléguer — que positivement.

Si l'on compare en effet la MD et la MAO, on constate aisément que cette dernière est une méthodologie que l'on pourrait qualifier de « lacunaire », les linguistes n'y ayant véritablement construit que ce qu'ils pensaient que leurs théories de référence leur permettait de fonder « *scientifiquement* » ⁽⁵⁾. C'est ainsi que la MAO ne propose d'une part aucune stratégie particulière pour les deux extrêmes du parcours d'apprentissage à l'intérieur d'une unité didactique, à savoir la **compréhension** des formes linguistiques introduites et leur **réemploi spontané** (dans ce qui est appelé en France la phase d'« *expression libre* », de « *transfert* » ou d'« *appropriation* »), la priorité donnée à la manipulation formelle des structures aux dépens du sens et de la communication l'amenant à privilégier le milieu de parcours, le **réemploi dirigé** (dans les exercices).

Pour ce qui est de l'**explication sémantique**, concepteurs de manuels et praticiens ont généralement adopté une position très éclectique, mêlant méthode directe (les procédés intuitifs) et méthode indirecte (la traduction). Ce problème ne pouvait faire l'objet d'aucun débat théorique entre méthodologues audio-oralistes, puisqu'il était en quelque sorte « hors méthodologie ».

J. GUENOT rapporte ainsi la conversation qu'il a eue en mai 1959 avec un professeur de français qui lui faisait visiter l'*Army Language School* de Monterey, aux U.S.A. :

La grammaire est un ensemble d'habitudes, continue mon guide. Afin de les faire acquérir à nos étudiants, nous sommes amenés à mettre l'accent sur la pratique, sur l'entraînement quotidien.

[J. G.] *Au détriment de la compréhension peut-être ?*

Mon guide s'arrête, me regarde.

Mais parfaitement ! A qui veut parler une langue, la pratique est plus importante que l'explication (1959, p. 126).

Certains méthodologues audio-oralistes allaient jusqu'à soutenir que la simple répétition intensive pouvait provoquer la compréhension.

C'est dans la même situation que se trouvait le problème du **réemploi spontané**, puisque la psychologie de référence ne considérait

5. En reprenant les autres facteurs de construction méthodologique, on pourrait dire tout aussi bien que le noyau dur des méthodes orale, imitative et répétitive a grossi au détriment des autres méthodes, ou encore que les activités au laboratoire de langues ont relégué au second plan les activités de la salle de classe.

l'apprentissage que comme un montage d'automatismes. Méthodologues audio-oralistes et concepteurs de cours ont le plus souvent laissé prudemment l'organisation de cette activité à l'initiative des praticiens. La technique la plus couramment utilisée par ceux-ci semble avoir été celle de la **simulation** qu'avait utilisée la « *Méthode de l'Armée* » (dans la phase 5 de l'unité didactique : cf. *supra* p. 291), où les élèves sont simplement invités à improviser entre eux de nouveaux dialogues à partir des répliques des dialogues de base ou des phrases-modèles mémorisées. Les cours audio-oraux qui utilisent les phrases-modèles pour l'introduction des structures proposent généralement quant à eux de petits dialogues en « *exercices de conversation* ».

Les professeurs désireux d'aller plus loin dans l'expression libre pouvaient difficilement le faire : le procédé *mim-mem*, procédé de dressage, ne préparait guère les élèves à des activités plus autonomes et créatrices, et la stricte sélection lexicale limitait de toutes manières les possibilités d'expression de ceux-ci : même si l'inflation lexicale s'est révélée désastreuse pour la MD, il y a quelque vérité dans l'affirmation suivante des auteurs d'*Andando* : « *Plus le vocabulaire d'un élève est développé, plus celui-ci prend de goût à s'en servir, et plus il a d'occasions de s'intéresser et de s'habituer au mécanisme de la phrase* » (Avertissement p. 8).

La MAO d'autre part — et en cela aussi elle est lacunaire — limitait elle-même sa validité aux tout débuts de l'enseignement/apprentissage :

Une langue est un comportement qui peut être acquis au moyen d'un « conditionnement opérant » semblable au conditionnement employé dans le dressage des animaux. Il va sans dire qu'il ne s'agit ici que de l'acquisition des structures de base (prononciation et constructions grammaticales) essentielles, c'est-à-dire des connaissances qu'un enfant de sept ans a déjà acquises. Ces connaissances élémentaires une fois acquises, l'intelligence joue un rôle prépondérant dans l'usage de la langue (MUELLER Th. 1971, p. 124).

La MAO ne propose donc aucune stratégie particulière pour les étapes ultérieures de l'apprentissage, aucune solution ni approche originales des nombreux problèmes qui s'y posent, comme ceux de l'enseignement de la compréhension et de l'expression écrites, ceux de l'enrichissement lexical, de l'enseignement culturel, de l'approche des documents authentiques, y compris littéraires : J. TALLOT décrit ainsi l'approche de ces textes littéraires en seconde année de MAO : « *Simultanément, selon une tactique qui tient plus du parachutage que de la progression graduée, les élèves lisent des textes de Maupassant et La Fontaine, en même temps que le manuel* » (1959, p. 474).

Autant de problèmes auxquels la MD française avait fait face tant bien que mal, et que la MA avait dû prendre en considération pour élaborer une stratégie globale couvrant toutes les années du cursus scolaire. La MAO au contraire laisse ses élèves désarmés pour la poursuite de l'apprentissage, les rares cours que les méthodologues audio-oralistes se sont risqués à élaborer pour les niveaux les plus avancés ne pouvant plus maintenir le noyau dur de la MAO :

*Unfortunately, the generous provision of basic courses has coincided with a striking lack of new material specially designed for intermediate and advanced students. As a result, students who have become accustomed to an orderly progression of graded material, simple explanations and easily-manipulated drills during the first two or three years of language learning find that these aids are suddenly withdrawn when they reach the end of the basic course, and that they are left to find for themselves with little or no guidance at a time when the language is rapidly becoming more difficult (Allen et Widdowson, *Teaching the Communicative Use of English*, cité par ROULET E. 1976, pp. 47-48) ⁽⁶⁾.*

Sous sa forme « canonique », celle que j'ai décrite ici (parce que c'est elle qui a influencé les méthodologues français), la MAO n'a pas vécu plus longtemps que la MD française. A l'enthousiasme des débuts a succédé au bout de quelques années la déception : les exercices structuraux ennuyaient les élèves, dont la motivation décroissait rapidement ; le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané se faisait rarement et difficilement ; la progression *step by step* n'empêchait pas les erreurs des élèves, que l'analyse contrastive ne prévoyait et n'expliquait que très imparfaitement ⁽⁷⁾ ; plusieurs évaluations à grande échelle montraient que même en ce qui concernait la compétence orale des élèves, les résultats de la MAO n'étaient pas significativement supérieurs à ceux de la MT...

A cela est venu très tôt s'ajouter la remise en cause des théories de référence de la MAO, lancée par le célèbre article de N. CHOMSKY, « *A review of B.F. Skinner's Verbal Behavior* » (revue *Language*,

6. Malheureusement, la pléthore de cours de base a coïncidé avec une pénurie frappante de matériels nouveaux spécialement conçus pour les étudiants des niveaux moyen et avancé. En conséquence, les étudiants qui avaient pris l'habitude d'une progression ordonnée d'un matériel gradué, d'explications simples et d'exercices faciles à faire pendant les trois premières années d'apprentissage de la langue, se retrouvent tout à coup sans ces auxiliaires lorsqu'ils atteignent la fin du cours de base, et dans l'obligation de trouver par eux-mêmes avec peu ou pas d'aides à un moment où la langue devient rapidement plus difficile.

7. D'où l'apparition en DLVE d'une spécialité d'« *Analyse des Erreurs* » qui, après avoir suscité beaucoup d'espoirs, a débouché elle aussi sur une impasse. Voir par ex. à ce sujet les bilans de PORQUIER R. 1977, PERDUE C. 1980 et KRZEMINSKA W. 1981.

1959 ; la traduction française date de 1969). Le schéma *stimulus-réponse* est selon le chef de file de la linguistique générative incapable de rendre compte de la compétence d'un locuteur natif. Apprendre une langue en effet, c'est acquérir non pas « un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimulus de l'environnement », mais « un système de règles qui permet de **produire** des énoncés nouveaux et de **comprendre** des énoncés nouveaux » (PORQUIER R. 1977, p. 26).

De nombreuses recherches psycholinguistiques, telles celles de J. B. Carroll et de W. M. Rivers, confirmeront cette remise en cause du béhaviorisme. Elles montreront ainsi que le développement du langage chez l'enfant est indépendant des énoncés qu'il a l'occasion d'entendre, et qu'il ne répète correctement un énoncé que si la forme de cet énoncé correspond à celle qu'il est capable de produire spontanément. Les études sur le développement mental de l'enfant (celles de Sinclair et de Piaget par exemple) montreront quant à elles que l'acquisition du langage est liée à son développement cognitif.

Toutes ces critiques et nouvelles théories, à condition de rester dans le cadre de la méthode naturelle où se situe elle-même la MAO, c'est-à-dire d'une nécessaire analogie entre l'apprentissage d'une LVE et l'acquisition de la langue maternelle, remettent donc globalement en cause :

— le noyau dur lui-même de la MAO, puisqu'elles tendent à prouver que la simple imitation/répétition n'augmente pas la capacité à produire des énoncés nouveaux;

— le principe même de la gradation *step by step* et du montage des automatismes dans les exercices structuraux, puisque « rien ne permet d'affirmer que le système de règles élaboré par le linguiste constitue non seulement une description de la langue, mais aussi une représentation des processus cognitifs qui interviennent dans l'acquisition et dans l'usage d'une langue » (ROULET E. 1972, p. 87) : on voit qu'au-delà de la critique de la gradation *step by step*, ce qui est ainsi remis en cause est la notion même de **progression** grammaticale⁽⁸⁾.

L'analyse historique aboutit elle aussi à une évaluation des exercices structuraux tout aussi critique que celle que donne la remise en cause des théories de référence de la MAO. Je partage l'opinion de H. BESSE pour lequel « il faut admettre que tout enseignement systématique de la grammaire au moyen d'exercices analogues aux

8. Voir à ce sujet le n° 16 d'oct.-déc. 1974 de la revue *Etudes de Linguistique appliquée* consacré à « La notion de progression en didactique des langues ».

exercices structuraux n'est pas un enseignement implicite de la grammaire de la langue étrangère (système intériorisé) mais un enseignement implicite des règles d'une description de cette grammaire. Il ne s'agit que d'une modernisation de la vieille technique d'enseignement inductif (des exemples à la règle), dont on a censuré l'explication terminologique » (1977, p. 17 ; voir aussi BESSE H. 1984, pp. 80-90).

4.1.4. LE RENOUVEAU DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES VIVANTES ET L'INFLUENCE DE LA MÉTHODOLOGIE AUDIO-ORALE EN FRANCE

En France comme aux U.S.A., c'est à nouveau une défaite nationale, celle de 1940, qui fut à l'origine première du renouveau de la DLVE, d'abord dans l'enseignement du français langue étrangère (désormais siglé *FLE*), puis dans l'enseignement scolaire des langues étrangères. La nécessité de renforcer l'implantation de la France dans ses colonies, de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais comme unique langue de communication internationale va faire de l'enseignement du *FLE* une affaire d'Etat. H. BESSE écrit ainsi à propos de l'élaboration du *Français fondamental* : « Le projet se trouvait au point d'intersection de trois préoccupations politiques majeures de la France d'alors : l'inquiétude soulevée par le réveil des peuples colonisés de l'Union française, le souci d'intégrer une nouvelle vague d'immigrants, le désir d'assurer de nouveau à l'extérieur le rayonnement d'un pays qui commence à revivre » (1979, p. 29. Sur ce sujet, voir aussi BAILLOU J. 1984).

Comme aux U.S.A. aussi, c'est la linguistique qui sera le principal agent du changement. A la suite d'une recommandation de la Commission de la République française pour l'Education, la Science et la Culture est créé en 1951 le Centre d'Etude du français élémentaire, chargé d'élaborer à partir d'une analyse de la langue parlée une gradation lexicale et grammaticale méthodique qui puisse favoriser la diffusion du français en facilitant son apprentissage. C'est à un linguiste, Georges Gougenheim, qu'il est fait appel pour diriger ces recherches (ainsi qu'à un pédagogue, Paul Rivenc), et d'autres linguistes, comme A. Sauvageot, R. Michéa et E. Benveniste, participeront à ces travaux du Français élémentaire. Les résultats de cette étude lexicale seront publiés en deux listes (un *Français fondamental Premier degré* de 1475 mots en 1954, puis un *Français fondamental Second degré* de 1609 mots) ; elles vont être utilisées par les concepteurs de nombreux cours de *FLE*, et d'abord par les méthodologues eux-mêmes du CREDIF qui vont élaborer le premier cours audiovisuel de *FLE*, *Voix et Images de France Premier degré* (1^{re} éd. expérimentale 1958), lequel servira de modèle à d'autres cours, tant en enseignement du *FLE* qu'en enseignement des LVE en France.

Le Centre d'Etude du français élémentaire deviendra en 1959 l'actuel CREDIF (Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion

du Français), rattaché à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud. Il faut noter, à propos de ces recherches sur le *français élémentaire* (rebaptisé par la suite *français fondamental*), que c'est la première fois qu'une étude de statistique lexicale est menée sur un corpus de conversations spontanées enregistrées. Sur l'historique de cette étude, voir GOUGENHEIM G. 1956. Sur la polémique que provoquera en France ce projet, accusé par certains à droite de vouloir brader la culture française en développant l'enseignement d'un « *français petit-nègre pour étrangers fainéants ou incapables* », et par d'autres à gauche d'être un nouvel instrument idéologique du colonialisme, voir BESSE H. 1979.

En 1959 est créé le second grand organisme officiel de recherche appliquée à l'enseignement du FLE, le Bureau d'Etude et de Liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL), qui deviendra ensuite l'actuel Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger (BELC), rattaché au Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) de Sèvres. Le BELC allait s'orienter au départ vers l'analyse contrastive en grammaire et phonologie et vers l'élaboration de matériels spécifiques, contrairement au CREDIF qui se spécialisait dans l'élaboration de cours universels. L'Université française reste en général étrangère ou même hostile à ce mouvement, et c'est dans une petite université de province que Bernard Quemada fonde en 1961 le troisième grand organisme de ce type, le Centre de Linguistique Appliquée de Besançon (CLAB)⁹.

La diffusion de la Linguistique appliquée va être assurée auprès des professeurs de FLE par l'intermédiaire des très nombreux stages organisés par ces trois organismes, par des revues telles que *Etudes de linguistique appliquée* (Didier), *Le français dans le monde* (Hachette-Larousse), des collections comme « *F* » (Hachette) ou « *Le français dans le monde-BEL* » (Hachette-Larousse). En décembre 1961, le BEL organise le premier colloque français de Linguistique appliquée, qui réunit les plus grands linguistes du moment, et l'année suivante le CLAB en abrite le premier séminaire européen. C'est enfin en France, à Nancy, qu'est organisé en 1964 le Premier Colloque International de Linguistique Appliquée, au cours duquel fut créé l'AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) et l'AFLA (Association Française de Linguistique Appliquée).

On assiste ainsi en France à partir du début des années 1960 à une véritable prise de contrôle de la didactique du FLE par la linguistique, supposée par beaucoup capable de fonder à elle seule une méthodologie véritablement scientifique. L'expression de « *Linguistique appliquée* » devient synonyme de « *pédagogie des langues* », et ceux que l'on n'appelle pas encore les « *didacticiens* » redécou-

9. Sur les rapports entre la Linguistique appliquée à ses débuts en France et l'Université, voir CHEVALIER J.-C. 1984.

pent l'histoire de la DLVE en « *ère linguistique* » et « *ère pré-linguistique* »¹⁰, MT, MD et MA tendant à être toutes confondues dans cette dernière sous l'étiquette un peu infamante de « *traditionnelles* ».

Une quinzaine d'années plus tard, lorsque l'échec de la MAO et la critique de ses fondements scientifiques aux U.S.A., et en France les problèmes rencontrés par la MAV et ses résultats relativement décevants, provoqueront une remise en cause de certains principes de la Linguistique appliquée, de la légitimité de son pouvoir et au-delà de son statut épistémologique lui-même, certains dénonceront « *l'incroyable monarchie de la linguistique sur l'enseignement des langues* » (PORCHER L. 1976) et le « *terrorisme généralisé* » qu'elle y aurait fait régner (LADMIRAL J.-R. 1975).

C'est principalement l'influence de la Linguistique appliquée américaine qui a sans doute provoqué cette mainmise de la linguistique sur la DLVE en France. Depuis l'affrontement franco-allemand de 1914-1918 en effet, l'importance de l'enseignement de l'allemand — et parallèlement l'influence de la didactique allemande des LVE — avait décliné rapidement au profit de l'enseignement de l'anglais, et les regards des méthodologues français étaient désormais davantage tournés vers l'aire anglo-saxonne.

Mais cette influence a été sinon permise, du moins favorisée par l'évolution interne de la linguistique européenne, qui d'historique au début du siècle se fait synchronique : découvrant et décrivant la langue parlée actuelle, comme la phonétique à l'époque de la MD, elle devenait tout naturellement comme elle une discipline de référence pour un enseignement pratique des LVE. Les similitudes entre le structuralisme européen et le structuralisme américain n'ont pu que favoriser un tel phénomène, qui n'a d'ailleurs pas été à sens unique : l'application des principes de la nouvelle linguistique à la phonétique donnera naissance en Europe à la phonologie, dont les descriptions (en particulier celles du Cercle de Prague) fourniront dans les années 1960 les bases d'études phonologiques comparatives aussi bien par exemple au Centre de Linguistique appliquée de Washington qu'au BELC de Paris. Enfin, en France tout au moins, l'influence du structuralisme linguistique ne s'est pas fait sentir seulement en DLVE : dans les années 1960, la linguistique structurale y est devenue pour beaucoup de chercheurs en sciences humaines une sorte de discipline modèle et de théorie de référence.

L'influence de la MAO, qui se fait sentir en France aussi bien dans l'enseignement scolaire des LVE que dans l'enseignement du

10. Ces expressions sont de GIRARD D. 1974, p. 58. Cet auteur avait été cependant l'un des premiers en France à remettre en question, dès 1972, le statut de la Linguistique appliquée (« *la méthodologie de l'enseignement des langues est tout autre chose qu'une sous-branche de la linguistique* »), et à proposer de remplacer cette expression par celle de « *didactique des langues* », déjà utilisée par F. CLOSSET en 1950 comme titre de l'un de ses ouvrages, et qui finira par s'imposer.

FLE, n'est bien sûr pas séparable de celle de la Linguistique appliquée. Elle est toutefois difficile à évaluer dans son impact effectif au niveau méthodologique. Les références à la MAO et aux principes de la Linguistique appliquée américaine sont certes très nombreuses dans le discours didactique français entre 1960 et 1975 ; et jusqu'à nos jours, l'histoire de la MAO américaine est en France bien mieux connue des didacticiens que celle de la MD française. Mais de telles références me semblent avoir été utilisées très souvent comme une garantie scientifique de prestige dans une rationalisation *a posteriori* de conceptions et de pratiques très largement héritées de l'histoire française : le phénomène me paraît particulièrement évident, par exemple, dans la tentative de certains théoriciens français d'assigner à l'image dans la MAV le rôle que joue le stimulus dans la psychologie behavioriste (cf. *infra* p. 348), alors que de toute évidence elle ne fait qu'y systématiser les deux fonctions principales assignées déjà aux images dans la MD, où elles étaient des procédés intuitifs d'explication du lexique ou de présentation de la situation (cf. *supra* pp. 141-143).

Le fait d'ailleurs que la MAO n'ait pas été importée telle quelle en France, qu'à notre connaissance il ne s'y soit pas publié de cours audio-oraux ni pour l'enseignement du FLE ni pour celui des LVE en milieu scolaire, montre bien les limites d'une telle influence, qui apparaît si l'on examine la MAV française comme très variable selon les différentes caractéristiques de la MAO considérées.

En ce qui concerne l'**analyse contrastive**, les principaux cours audiovisuels de FLE visent indistinctement des publics de langues maternelles différentes, la seule exception notable étant *La France en Direct* (J. et G. Capelle, Hachette, 1969), dont les dialogues de base sont cependant très peu différenciés d'une version à l'autre. Quant aux cours destinés à l'Enseignement secondaire, cette analyse contrastive n'y est pas plus utilisée qu'elle ne l'était dans les cours directs ou actifs, dont les concepteurs cherchaient déjà à éviter au maximum les erreurs prévisibles des élèves.

L'idée d'une **stricte limitation lexicale** ne date pas des années 1950 en France : le *Français fondamental* et autres listes lexicales publiées postérieurement pour l'Enseignement secondaire se situent comme nous l'avons vu dans la continuité d'un mouvement commencé dès l'échec de la MD, qui se poursuit dans les CAOP, et que l'influence de la MAO n'a pu que renforcer.

C'est sans doute le même rôle de renforcement qu'a joué la MAO dans la systématisation, à laquelle on assiste dans la MAV, des **méthodes orale** (exercices de prononciation et recours limité aux supports écrits) et **directe** (non-utilisation de la langue maternelle des élèves) dans les tout débuts de l'apprentissage : ces deux méthodes correspondent en effet à une tradition directe dont la revitalisation peut déjà s'expliquer par l'orientation essentiellement pratique de l'enseignement du FLE.

La **stricte gradation grammaticale** (type *step by step*), quant à elle, n'apparaît pas dans les cours audiovisuels français, qui préfèrent tous le dialogue comme mode d'introduction des formes linguistiques. Mais l'influence de la MAO n'en est pas moins nette dans la gradation très linéaire des cours audiovisuels pour adultes de la première génération : les *mécanismes* de beaucoup de leurs leçons, mais parfois même leurs dialogues de base à l'allure très didactique, rappellent fortement les séries de phrases-modèles des cours audio-oraux. Les **tables de substitution**, introduites dans beaucoup de manuels audiovisuels français, et qui correspondent comme nous l'avons vu à la double exigence de la limitation lexicale et du travail intensif sur un petit nombre de structures, proviennent d'ailleurs en droite ligne de la MAO, puisqu'elles n'étaient pas utilisées auparavant dans les manuels directs, et ne l'étaient que très rarement et ponctuellement dans les manuels actifs.

Plus que le procédé lui-même des tables de substitution, c'est leur nouvelle fonction dans la MAV, à savoir permettre la **censure de toute explicitation grammaticale**, qui constitue une rupture avec les traditions directe et active, où l'approche inductive débouchait nécessairement sur une formalisation de la règle. On retrouve une telle censure dans tous les cours audiovisuels, même dans ceux d'inspiration « *structuro-globale audiovisuelle* » qui n'utilisent pas les tables de substitution. Dans ce cas aussi, l'influence de la MAO apparaît comme indéniable.

Mais c'est, comme il est logique, le **noyau dur** de la MAO qui semble avoir eu sur la MAV française l'influence la plus décisive. On la retrouve :

— dans les **procédés combinés de mémorisation/dramatisation** des dialogues de base de la MAV. Une telle combinaison, qui a pu être reprise directement de la « *Méthode de l'Armée* », est elle aussi étrangère à la tradition directe : dans la MD, comme par la suite dans les CAOP (même de FLE), les textes appris par cœur n'étaient pas les textes de base fabriqués, mais des « *textes de lecture* » authentiques (généralement de courtes poésies dans les premières années). Et si la dramatisation est recommandée par certains méthodologues directs, elle n'entre dans aucun des schémas de classe directs ou actifs, et n'a donc jamais été utilisée systématiquement (ne serait-ce que parce que les textes de base entièrement dialogués sont l'exception dans les manuels relevant de ces méthodologies). Aucun d'entre ces méthodologues n'aurait osé parler, comme D. GIRARD en 1968 à propos de la mémorisation initiale des dialogues de base dans la leçon audiovisuelle, de « *l'indispensable psittacisme de la première étape* » (1972, p. 45), même si selon ce même auteur les phases suivantes doivent s'en écarter pour viser à une expression spontanée ;

— et dans les **exercices structuraux**, qui sont insérés tels quels dans beaucoup de cours audiovisuels, les élèves quittant la salle de

classe où se trouve le matériel audiovisuel pour se rendre au laboratoire de langues.

On peut parler en France entre 1960 et 1975 de véritable engouement pour ces exercices structuraux. Ils font l'objet de journées d'études et de stages de formation, des ouvrages en expliquent aux professeurs les principes et les techniques d'élaboration (par ex. REQUEDAT F. 1966, DELATTRE P. 1971b), et des batteries d'exercices structuraux sont publiés indépendamment de tout cours (par exemple les *Exercices systématiques de prononciation française* de M. Léon, Hachette-Larousse, 1964 ; *My Friend Tony, Dialogues et exercices sur bandes magnétiques* de A. Gauthier, Didier, 1966 ; les *Exercices pour le laboratoire de langue* de H. Hugonnet, CEDAMEL, 1966 ; les *Formes structurales du français* de M. Bloy, Hachette-Larousse, 1969). Cet engouement pour ce type d'exercices va se transmettre à l'enseignement du français langue maternelle : le « *Plan de rénovation du français langue maternelle à l'école élémentaire* », dit « *Plan Rouchette* », recommande ainsi de tels exercices. Parallèlement, tant pour l'enseignement du FLE que pour l'enseignement scolaire des LVE, on assiste dans les établissements à une vague d'installations de laboratoires de langues : l'importance de l'investissement financier qu'ils représentent est à la mesure de l'importance accordée aux exercices structuraux dans la nouvelle stratégie didactique. Sur la pénétration de ces exercices en France dans les années 1960, voir GIRARD D. 1972, pp. 71-73.

Outre bien sûr la référence à la psychologie d'apprentissage béhavioriste, pas toujours explicite, ce qui chez les méthodologues et les concepteurs de cours audiovisuels distingue ces exercices structuraux des exercices oraux intensifs de type direct, c'est l'objectif qui est fixé d'emblée aux premiers **d'assimilation définitive** des formes linguistiques. Les « *exercices de fixation* », selon D. GIRARD, sont « *indispensables pour assurer une assimilation définitive des différentes structures* » (1972, p. 60), et pour les auteurs de *Also los ! Classe de Cinquième* (Hachette, 1975), « *chacun d'eux [des exercices structuraux du cours] illustre une structure grammaticale dont l'emploi répété doit assurer l'assimilation* » (Fichier du maître, p. 6). La théorie des exercices structuraux (ainsi que l'influence de la programmation linéaire) poussait en effet comme nous l'avons vu à privilégier la **répétition intensive** par rapport à la **répétition extensive**.

L'influence de la Linguistique appliquée américaine en France n'explique pas à elle seule celle qu'a exercée la MAO sur la MAV. Pour H. BESSE, « *l'influence qu'a eue la méthod[ologie] audio-orale en France [...] paraît essentiellement liée à des facteurs non méthodologiques. [...] Quel enseignant pouvait récuser une méthod[ologie] 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 ?* » (1985, p. 38).

Remarquons au passage que les méthodologues audiovisualistes eux aussi ont souvent eu recours explicitement à des arguments similaires, à la limite du terrorisme intellectuel, pour diffuser leur méthodologie auprès des enseignants : pour les auteurs du cours *Le Français et la Vie* (Hachette, 1971), « *l'ouvrage se présente aujourd'hui comme une synthèse du savoir linguistique et de la compétence pédagogique des meilleurs* » (Livre de l'élève, préface p. III).

Ces facteurs non méthodologiques cités par H. BESSE ont sans doute joué. Mais il est remarquable que si l'influence de la MAO a été assez forte pour que le noyau dur de la MAO soit transplanté dans les cours audiovisuels et même dans certains cours actifs français sous forme d'exercices structuraux (cf. *supra* p. 259), il n'y a pas eu néanmoins en France d'importation globale de cette MAO, ni de fabrication de cours audio-oraux français : ce phénomène ne me paraît pouvoir s'expliquer que par l'existence de facteurs proprement méthodologiques.

On se souvient des principaux problèmes techniques rencontrés par la MD (qui se transmettront à la MA), à savoir la juxtaposition empirique de la méthode intuitive et de la méthode répétitive, en raison de l'insuffisance de la psychologie de l'apprentissage de référence ; la faiblesse de l'enseignement grammatical, due en particulier à l'insuffisance de la description linguistique de référence ; l'inflation lexicale et ses multiples causes.

A. GODART, qui avait perçu dès 1907 ces différents problèmes et leurs rapports, en déduisait déjà les solutions, sans pouvoir proposer les moyens de les mettre en œuvre. Il aurait fallu à son avis « *... définir la progression intérieure de notre enseignement et déterminer l'enchaînement des exercices qui, sans accroître le vocabulaire de l'élève, mettent au point ses connaissances et fortifient en lui le sens de la correction* » (déjà cité *supra* p. 197).

Or les exercices structuraux se présentent précisément dans la théorie audio-orale comme une solution unique à tous ces problèmes, grâce à une association extrêmement cohérente, qui avait fait défaut à la MD, entre une psychologie de l'apprentissage et une description linguistique, tout en ne fonctionnant cependant dans la pratique que comme des exercices intensifs d'entraînement oral parfaitement intégrables techniquement à des cours de filiation directe, CAOP ou cours audiovisuels : les méthodes orale, imitative et répétitive sont en effet présentes dans la MD, certains méthodologues directs mettant particulièrement l'accent, comme nous l'avons vu, sur l'importance de la **répétition intensive et mécanique**. Les exercices structuraux semblaient ainsi permettre de résoudre tous les problèmes jadis rencontrés par la MD sans aucune des concessions qu'avait faites par la suite la MA à la MT.

C'est donc principalement en raison des similitudes méthodologiques entre la MD et la MAO — certains méthodologues français

vont d'ailleurs dans les années 1960 interpréter celle-ci comme une méthodologie « *super-directe* » (TALLOT J. 1959, p. 471) —, que la MAO va pouvoir s'installer d'emblée à l'intérieur du débat méthodologique français : le problème des exercices structuraux fera éclater dans l'enseignement scolaire des LVE le compromis historique qui avait donné naissance à la MA, et l'influence plus ou moins forte de la MAO sur les concepteurs de cours audiovisuels déterminera à l'intérieur de la MAV française deux tendances nettement différenciées. Quelques années plus tard enfin, la remise en cause des fondements scientifiques de la MAO s'accompagnera chez de nombreux didacticiens français — à juste titre ou pas, mais l'historien ne peut que constater et se doit d'expliquer le phénomène — d'une remise en question de la MAV elle-même.

CHAPITRE 4.2.

LES SOURCES
DE LA METHODOLOGIE AUDIOVISUELLE

En raison du rôle pilote joué par les méthodologues du CREDIF dans l'élaboration et le développement de la MAV française, je ferai très largement référence, dans ce chapitre, à leurs écrits et à leur premier cours, *Voix et Images de France* (VIF 1, Didier, 1^{re} éd. expérimentale, 1958). Ce chapitre 4.2. s'appuiera essentiellement sur les cours audiovisuels dits « *de la première génération* », l'évolution postérieure de la MAV étant étudiée au chapitre 4.3.

Comme dans le cas de la MD, c'est l'émergence de nouveaux besoins et de nouveaux objectifs qui est à l'origine première de la MAV française : nous avons vu au début du chapitre 4.1.4. (p. 00) le rôle moteur que jouera dans ce renouveau didactique les recherches sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE), soutenues elles aussi par une volonté politique. La double influence américaine, concernant le choix des moyens audiovisuels et les apports de la Linguistique appliquée, se retrouve dans ce qui semble bien être le premier cours audiovisuel, le *TAVOR AIDS* (*Teacher's Audio Visual Oral Aids*) mis au point par V. Kamenev pour l'enseignement du français à des militaires américains. P. RIVENC reconnaît que les méthodologues du CREDIF s'en sont directement inspirés au départ :

Dans le domaine de la didactique, nous avons le sentiment de nous être référés, en effet, à certains principes — devenus universels — qui avaient abouti à une définition des « méthodes directes » (et non de la méthode directe), mais plus encore à certaines expériences menées à l'école des militaires de SHAPE alors installée à Roquencourt, près de Saint-Germain, et tout spécialement à V. Kamenev, qui nous y avait très cordialement accueillis (1977, p. 344).

P. RIVENC précise cependant aussitôt :

Mais très vite, nous nous sommes orientés dans d'autres directions, précisément à cause de l'inspiration trop strictement structuraliste et behavioriste, à la manière de Bloomfield, de ces méthodes. Nous avons le sentiment de devoir bien plus à Saussure, à l'Ecole de Prague, à Charles Bailly, à Benvéniste (qui présidait la commission du français fondamental) qu'aux écoles bloomfieldiennes et skinnériennes, auxquelles nous nous sommes toujours très violemment opposés, notamment dans leurs applications pédagogiques sous la forme des « exercices structuraux » si justement mis en accusation par Chomsky (id., pp. 344-345).

Si le caractère décisif de l'influence américaine dans les débuts de l'élaboration de la MAV française est reconnu par tous les didacticiens français, il n'en est pas de même en ce qui concerne la suite de cette élaboration et la méthodologie « finie ». Dans la polémique parfois vive qu'il y a eu en France à ce sujet, il me semble qu'aussi bien les uns que les autres — et la citation ci-dessus de P. RIVENC m'en semble une bonne illustration — ont eu tendance dans leur appréciation des sources de la MAV :

— à surévaluer le poids des références théoriques : le souci de certains méthodologues audiovisuels de se démarquer plus nettement encore de la MAO depuis que ses fondements scientifiques ont été invalidés ne doit pas faire oublier que, comme l'écrit fort justement H. BESSE, la méthodologie n'est qu'« *un certain empirisme raisonné, encore imparfaitement théorisé* » (1985, p. 54) ;

— à sous-évaluer le poids de la méthodologie induite par les deux grands choix initiaux des méthodologues audiovisuels que sont « [1] *la priorité à la communication parlée, dans le cadre d'un ensemble de situations reconstituées par simulation grâce à* [2] *l'utilisation systématique des aides audiovisuelles : projections de bandes dessinées, associées à des dialogues enregistrés au magnétophone* » (RIVENC P. 1977, p. 344, je souligne et numérote) ;

— à négliger le poids de l'héritage de la MD française, qui s'est fait sentir directement ou indirectement, lorsque les méthodologues audiovisuels ont plus ou moins inconsciemment repris, développé ou au contraire corrigé ou refusé tel ou tel de ses aspects, mais qui est en tout état de cause énorme, cet héritage constituant comme la matière première méthodologique des concepteurs et expérimentateurs des premiers cours audiovisuels.

Parmi ceux de VIF 1 se trouvaient, comme le raconte P. RIVENC, des professeurs de l'Alliance française, formés à l'utilisation du CAOP *Cours de langue et de civilisation française* (ou « *Mauger bleu* », cf. *supra* p. 266), et donc par là héritiers de la MD : « *Nous dûmes accepter, Guberina et moi, que plusieurs professeurs de l'Ecole pratique de l'Alliance française fussent intégrés à notre équipe. [...] Les premières leçons de "Voix et Images de France" (la maison, l'appartement, la famille, l'anniversaire de Catherine, etc.) et la constellation des Thibaut elle-même [principaux personnages du cours], sont fortement imprégnés de l'héritage sécurisant et popote de la famille Vincent, omniprésente dans le "Mauger bleu"* » (1984, p. 135). La suite de ce chapitre montrera pourquoi je ne puis suivre P. RIVENC lorsqu'il affirme à la suite que « *la méthodologie de nos collègues du boulevard Raspail (i.e. de l'Alliance française) n'avait qu'un très lointain rapport avec celle que nous projetions d'expérimenter* » (id.).

Dans la perspective qui est la mienne ici, une revalorisation de l'héritage méthodologique antérieur et de la méthodologie induite s'impose dans l'analyse de la MAV française : dans ce qu'a été la

réalité historique de toute méthodologie donnée — réalité qui ne se confond pas avec ce qu'ont voulu ses concepteurs, parce qu'elle est aussi en particulier ce qu'en ont fait maîtres et élèves dans les salles de classe —, ce sont en effet des facteurs qui ont toujours agi, contrairement aux références théoriques, non seulement au cours de son élaboration sur concepteurs et expérimentateurs, mais constamment ensuite sur beaucoup de ses utilisateurs français formés eux-mêmes à la MD ou à la MA.

4.2.1. METHODOLOGIE AUDIOVISUELLE ET METHODOLOGIE DIRECTE

4.2.1.1. L'HERITAGE

Lorsque l'on considère la MAV dans la perspective historique, on ne peut qu'être frappé par l'importance des continuités entre elle et la MD : toutes les méthodes présentes dans la MD se retrouvent en effet organisées dans la MAV de manière si semblable que le schéma de la p. 121 peut être utilisé aussi bien pour décrire celle-ci que celle-là : mes lecteurs voudront bien se reporter, au besoin, à la présentation de ces différentes méthodes dans la MD (chapitre 2.2., pp. 121-167).

LA METHODE DIRECTE

Dans la MAV aussi cette méthode directe constitue la clef de voûte sur laquelle repose la cohérence de l'ensemble, et qui renvoie comme dans la MD au modèle de la « *méthode naturelle* » : l'association de l'image et du son permet en effet dans la MAV « *l'association synchrone des perceptions sonores aux perceptions visuelles qui recrée expérimentalement les conditions naturelles de l'acquisition du langage* » (VIF 1, Livre du maître éd. 1971, Préface 1960, p. 24 : toutes mes citations du Livre du maître de VIF 1 seront prises désormais dans cette édition). Le grand postulat direct, l'homologie entre la fin et les moyens de l'apprentissage, est repris par la MAV pour y être appliqué de manière encore plus rigoureuse.

D'une part c'est à chaque leçon, dans une phase spéciale, qu'est prévu ce qui n'apparaît qu'épisodiquement dans les pratiques directes, l'exercice de *dramatisation*, où l'élève, en s'identifiant aux personnages étrangers, est amené, comme le voulaient les méthodologues directs, à « *penser directement en langue étrangère* », à se soustraire à leur « *moi français* » comme le voulait E. BAILLY (cité *supra* p. 133). Il s'agit, dans des théâtralisations du dialogue de base ou d'autres petits dialogues d'imitation inventés par les élèves, « *en les imitant [les personnages étrangers], de s'identifier à eux, et de s'approprier leur langage en se les appropriant* » (VIF 1, Livre du maître, p. 23).

Toute une série bien connue de manuels à l'usage de l'Enseignement secondaire s'intitule significativement « *Imagine you're English* » (E. Belin, 1974), et les auteurs de *Let's go ! Classe de 3^e* (A. Colin, 1976) estiment qu'au terme de cette quatrième année d'apprentissage,

« celui qui aura appris l'anglais avec la méthode Let's go ! devrait se trouver sinon tout autre, du moins légèrement différent. Il aura acquis une autre façon de percevoir le monde [...]. On pourra sans doute déjà déceler chez le sujet soumis à cette méthode une sorte de "personnage britannique" » (Préface, p. 5).

A propos des théâtralisations, A. GAUTHIER fait une comparaison intéressante entre la MT, la MD et la MAV : « Pour la première, l'élève était essentiellement un **décrypteur**. Il ne s'agissait pas en fait de s'approprier la langue étudiée. La seconde, faisant de l'enseignant le maître du jeu ainsi que du savoir, voyait surtout dans l'élève un **répondeur**. Avec la caution des instructions ministérielles, les méthodes audiovisuelles vont faire de l'élève un **acteur** » (1981, p. 55).

D'autre part, les images, dont l'utilisation est systématique dans la MAV, « servent de point de départ pour une compréhension ne passant pas par l'intermédiaire de la langue maternelle » (*Passport to English* I, G. Capelle et D. Girard, Didier, 1962, Livre de l'élève, Avertissement p. 9). Elles y sont en effet supposées fonctionner comme un écran entre la langue étrangère et la langue maternelle des élèves, les signifiants de celle-ci étant renvoyés aux signifiés iconiques, et non à des signifiants plus ou moins équivalents en langue maternelle (voir à ce sujet par ex. GIRARD D. 1972, pp. 42-43).

Même si la capacité de l'image audiovisuelle à jouer ce rôle a été sérieusement mise en doute depuis, il n'en reste pas moins qu'elle va permettre une utilisation plus variée et plus prolongée de cette *Anschauungsunterricht* (l'enseignement par l'aspect, par la vue des choses), dont la MD faisait un si grand usage dans les débuts de l'apprentissage. Pour J. GUENOT, l'un des auteurs de *Lend me your Ears* (Didier, 1971 ; 1962 pour la version expérimentale), le film fixe « est destiné à permettre en classe le libre exercice de ce qu'on appelle parfois "la méthode directe" » (1964, p. 100). Pour H. BESSE « la différence avec la méthod[ologie] directe est qu'au lieu de s'inscrire dans l'environnement immédiat de la classe, cette compréhension [des répliques des dialogues] s'inscrit dans un environnement fictif, simulé audiovisuellement » (1985, p. 40) : en réalité, nous avons vu que les tableaux muraux directs permettaient comme les films fixes audiovisuels une large ouverture sur l'extérieur.

Comme dans la MD donc, c'est dans la MAV **directement**, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle, que le vocabulaire doit être compris ; et c'est **directement** aussi, sans passer par l'intermédiaire de la règle, que la grammaire doit être abordée : « La grammaire, notre préoccupation constante, s'apprendra par la connaissance intime des textes et par des exercices systématiques de manèges de phrases » (*Passport to English*, Livre de l'élève, Avertissement p. 9). Comme chez les méthodologues directs, on retrouve ici le souci de démarquer la MAV de l'empirisme de la méthode naturelle. Mais, contrairement à ce qui se passait dans la MD, où la méthode directe ne constituait qu'une approche (inductive) et débouchait nécessaire-

ment dans un second temps sur la réflexion et l'explicitation grammaticales, les méthodologues audiovisualistes vont appliquer une méthode directe intégrale et se contenter chez l'élève d'une saisie intuitive des « règles ».

De même, alors que la plupart des méthodologues directs toléraient, voire recommandaient la traduction en langue maternelle comme procédé de contrôle de compréhension (cf. *supra* pp. 125-126), les méthodologues audiovisualistes vont imposer la méthode directe intégrale en enseignement/apprentissage lexical. Leur rigidité sur ce point, qui leur sera reprochée par la suite, est à la mesure de l'importance de cette méthode dans la cohérence théorique de la MAV. Les auteurs de *Vida y diálogos de España I* (A. J. Rojo Sastre, P. Rivenc et A. Ferrer, Didier, 1968) écrivent ainsi dans le *Livre du maître* :

Creemos importante aconsejar de nuevo que durante la Explicación no deben hacerse análisis gramaticales ni traducciones. En el caso de una clase con adultos, será útil anunciar esto a todo el grupo, antes de comenzar la primera clase ; si algunos insisten pronto lo olvidarán, y empezarán a concentrarse para comprender el sentido del grupo sonoro, cuando se den cuenta de que no se hace caso a su petición. Cuando algún alumno insiste demasiado en esta dirección, es preferible invitarle a quedarse unos minutos al terminar la clase para satisfacer su curiosidad. Este momento puede aprovecharse para insistir en las razones doctrinales y convencerle de que el responsable en el tratamiento es el médico y nunca el enfermo (p. 16) ^[11].

Comme dans la MD, la mise en application de la méthode directe se réalise grâce à un document de base fabriqué (toujours dialogué dans la MAV) conçu comme la mise en œuvre du vocabulaire et des structures à étudier : dans *Lend me your Ears*, selon J. Guenot, « chaque narration-dialogue constitue une sorte de fable grammaticale ». On retrouve la même expression 10 ans plus tard chez l'un des auteurs de *It's up to you* (G. Capelle, D. Girard, J. Capelle, Hachette, 1974) :

La plupart de nos leçons sont conçues sous forme de « fables grammaticales ». Ce sont des narrations dialoguées dont le propos est d'être exemplaires. Elles visent à l'édification grammaticale de l'auditoire par imitation. En principe, chacune illustre un

11. Nous croyons important de rappeler à nouveau que pendant l'Explication on ne doit faire ni analyses grammaticales ni traductions. Dans le cas d'une classe d'adultes, il sera utile de l'annoncer à tout le groupe, avant de commencer la première classe : si quelques-uns insistent, ils l'oublieront vite, et commenceront à se concentrer pour comprendre le sens du groupe sonore, quand ils se rendront compte que l'on ne fait pas cas de leur demande. Si un élève insiste trop dans cette voie, il est préférable de l'inviter à rester quelques minutes après la fin de la classe pour satisfaire sa curiosité. Ce moment peut être mis à profit pour insister sur les raisons doctrinales et le convaincre que le responsable dans le traitement, c'est le médecin et jamais le malade.

point de grammaire, une vertu grammaticale. Cette vertu grammaticale connaît parfois des avatars ; mais elle demeure conforme à son modèle structural d'un bout à l'autre du dialogue (D. GIRARD 1974, p. 15).

Les contraintes pesant par conséquent sur ce dialogue de base, qui doit présenter, en raison du rôle assigné à sa mémorisation par les élèves, tout à la fois un certain nombre de mots en rapport avec le centre d'intérêt de la leçon et des variations significatives des structures introduites, donnent souvent aux dialogues de base audiovisuels l'allure didactique peu naturelle qui caractérisait les documents de base directs.

En voici un exemple, non caricatural, dans *Le français et la vie I* (G. Mauger et M. Bruézière, Hachette, 1971), leçon 5, p. 45 :

Marco : Une cigarette, Sophie ?

Sophie : Oui, merci, Marco.

Marco : Et vous, Karl ?

Karl : Oui, moi aussi, je veux bien.

Marco : Mais je n'ai pas de feu. Vous avez du feu, Karl ?

Karl : Non, je n'en ai pas non plus.

Marco : Mais Sophie en a peut-être ?

Sophie : Oui, j'en ai. Voilà mon briquet.

Etc.

Pour éviter cet inconvénient, les auteurs de *VIF 1* avaient choisi de concentrer les variations structurales dans de mini-dialogues spécialisés (les « mécanismes »), où la densité structurale atteint celle d'exercices grammaticaux :

Présentateur 1 : Vous avez des enfants ?

Présentateur 2 : Oui, nous avons deux enfants : un fils et une fille. Et vous ?

Présentateur 1 : Nous avons deux filles.

Présentateur 2 : Et vous n'avez pas de fils ?

Présentateur 1 : Non, nous n'avons pas de fils.

(Livre du maître, Leçon 5, Mécanisme 2, p. 63)

Cette solution sera reprise dans les « Practice » de *Lend me your Ears*.

Comme la MD enfin, et à sa suite dans la MA, l'intégration didactique est par conséquent maximale autour de ce document de base. Dans *Passport to English I*, par exemple,

« les acquisitions nouvelles, mises au point et répétées lors de l'étude des dialogues, réutilisées lors de la phase d'exploitation, puis gravées dans la mémoire par les exercices oraux de fixation, sont reprises par écrit sous des formes très diverses : elles sont donc, à trois reprises, révisées de façon progressive et systéma-

tique dans le cadre de chaque leçon » (Conseils pour l'utilisation, Introduction p. 7).

Aussi les cours audiovisuels exigent-ils de la part du professeur un strict respect de la démarche prévue par les concepteurs : c'est ce que l'on appellera plus tard la « centration sur la méthode » [i.e. sur le cours], et c'est ainsi que les auteurs de *Die Deutschen Klasse de Seconde* (J. Martin et J. Zhenacker, Didier, 1974) annoncent dans leurs *Recommandations d'emploi* avoir varié les matériaux proposés, mais avertissent : « Il est déconseillé d'utiliser ces matériaux séparément : c'est de leur cohésion et de leur convergence que naît leur efficacité » (p. 3). La précision et la rigidité du « schéma de classe » des instructions de 1950 vont se retrouver dans les « phases de la leçon audiovisuelle », et les « raffinements à perte de vue » sur l'ordre des phases et leur minutage, que P. DEHEM critiquait en 1959 chez les méthodologues actifs trouveront leur écho quelques années plus tard chez leurs collègues audiovisualistes. Les premiers cours audiovisuels relèvent sur ce point d'une directivité qui est partout présente à l'époque, non seulement en DLVE, mais en pédagogie générale, et que l'influence de la MAO et de sa théorie psychologique de référence, le behaviorisme skinnérien, n'a pu que renforcer.

LA METHODE ORALE

Par-dessus la MA, qui avait marqué sur ce point une certaine régression (cf. *supra* p. 221, l'assouplissement de la méthode orale), la MAV renoue avec la tendance à la méthode orale intégrale dans les tout débuts de l'apprentissage, qui était dans la logique de la MD : l'une des fonctions principales du support audiovisuel y est en effet de suppléer le support écrit, dont il n'était guère possible de faire longtemps l'économie dans la MD, et la forme dialoguée du document de base audiovisuel vise en particulier à faciliter son exploitation exclusivement orale en classe, en fournissant aux élèves des modèles directement réutilisables. Dans la MD, mis à part quelques expériences isolées (comme celle de M. BÉC, cf. *supra* pp. 129-130), l'élève était mis en contact avec la forme écrite des acquisitions nouvelles au plus tard à la fin de chaque heure de classe, où il retrouvait la leçon du jour dans son manuel. Les livres de l'élève de *VIF 1* et *De Vive Voix* (M. Argaud, B. Marin, P. Neveu, Didier, 1972), qui correspondent respectivement à 350-400 et 250-300 heures de cours, ne contiennent par contre aucune transcription graphique des dialogues de base, mais uniquement les reproductions des images correspondantes des films fixes ; la dictée n'est abordée dans ces cours qu'aux leçons 5 ou 6 (soit, à raison de 5-6 heures de classe par semaine, après environ deux mois de cours)¹², et l'exercice de rédaction y apparaît encore beaucoup plus tard : après la leçon 15 pour *VIF 1*, après la leçon 13 pour *De Vive*

12. Notons que c'était aussi la durée que M. BÉC, en 1909, jugeait optimale pour une approche directe intégrale de la langue.

Voix. Comme pour les méthodologues directs, il s'agit d'abord pour les méthodologues audiovisuels d'assurer ainsi préalablement les bases d'une bonne prononciation en évitant les interférences de la graphie.

De même que la méthode directe intégrale, la méthode orale intégrale est imposée par les auteurs des premiers cours audiovisuels avec une grande fermeté. « *Pour réussir, il faut accepter d'apprendre d'abord la prononciation : l'écriture viendra beaucoup plus tard* », écrit J. Guenot dans la préface de *Lend me your Ears*, en mettant en garde les élèves contre la tentation de regarder les textes des dialogues regroupés à la fin du livre de l'élève. Et dans une lettre jointe au livre de l'élève du cours *Audio-Visuelles Anterrichtswerk Deutsch I* (I. Burgdof, K. Montani et al., Didier, 1962), les éditeurs avertissent les utilisateurs que « *tout exercice supplémentaire [écrit], effectué en dehors de la progression méthodique et logique suivie par le professeur, pourrait entraîner chez vous de mauvaises habitudes et vous gêner plus que vous venir en aide. Le professeur est le meilleur juge de la conduite de vos efforts* ».

LA METHODE ACTIVE

Les références aux méthodes actives (et aux grands principes de la pédagogie générale) sont quasiment absentes du discours audiovisueliste, sans doute parce que la MAV, comme la MD, correspond à un mouvement de prise de conscience aiguë de la spécificité de l'enseignement des LVE, mais aussi parce que, contrairement à la MD, et à l'instar des premiers CTOP, la construction de la spécificité méthodologique de la MAV se fait surtout en référence aux objectifs et aux situations d'enseignement/apprentissage non scolaires : public adulte, objectif uniquement pratique, cours intensifs ou semi-intensifs.

Il ne fait pas de doute malgré tout que la MAV reprend l'héritage direct de la méthode active, et à travers lui les grands principes que sont la **motivation** des élèves, l'**adaptation** des contenus et des méthodes, et la **progression** : les conseils d'utilisation des premiers cours audiovisuels demandaient par exemple aux professeurs de rappeler les mots connus avant d'expliquer les mots nouveaux, d'expliquer les mots concrets avant les mots abstraits, d'utiliser au maximum l'image avant de recourir à des explications en langue étrangère. On retrouve par ailleurs dans la MAV la conception de l'erreur qui était déjà apparue dans la MD (cf. *supra* p. 135). L'un des principes essentiels de la MAV est que, comme l'écrivait le méthodologue E. BAILLY en 1903 (b) : « *Une langue vivante [...] s'apprend en vivant cette langue* » (cité *supra* p. 133) : les auteurs de *VIF I* développent longuement un tel parallélisme entre le langage comme moyen d'action et l'apprentissage actif de la langue étrangère :

Le langage est un instrument, un outil ; c'est un outil magnifique, mais difficile à manier. Sans le langage, il n'y a pas de véritable communication entre les êtres : c'est lui qui constitue

le code de nos relations. Il exprime aussi bien le monde extérieur que le monde de nos pensées, de nos sentiments, de nos sensations.

[...] C'est pourquoi nous avons cherché à enseigner, dès le début, la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé. Nous voulons que l'élève change, en partie, de personnage ; qu'il oublie, en partie, le rôle qu'il joue, depuis son enfance, avec des partenaires de sa propre nationalité et de sa propre langue, pour entrer un peu dans la manière d'être et de parler des Français (Livre du maître, p. 23).

Comme la MD, la MAV recherche la sollicitation constante de l'activité de l'élève, dont « *une participation réelle à chaque moment est une des conditions essentielles de la réussite de cet enseignement* » (*Happy Families*, Livre du maître, Didier, 1969, p. 15) ; et les caractéristiques principales de la MAV peuvent être rapportées au principe actif, aussi bien :

— l'utilisation maximale de l'image, dont le pouvoir de motivation a été signalé très tôt par beaucoup de ceux qui l'ont introduit ou voulu l'introduire en DLVE. Ainsi PLUCHE en 1735 : « *Une description qui ne frappe que l'oreille touche beaucoup moins l'esprit que ce qu'on apprendra par le rapport des yeux. Rien n'est ici plus parfaitement d'accord avec les inclinaisons de l'homme et avec l'expérience universelle que de présenter aux jeunes gens de bonnes estampes de la plupart des choses à portée desquelles il n'est pas possible de les mettre* ».

— les dialogues de base, montrant des personnages eux-mêmes en action, comme le souhaitaient de nombreux méthodologues directs, et proches des élèves par leur psychologie, leurs préoccupations et leurs activités, afin qu'il puissent aisément s'identifier à eux : « *Nous avons tenté de rendre les dialogues aussi vivants que possible, afin que les élèves aient envie de les apprendre puis de les "jouer" au besoin. Dans ce but, nous avons choisi des personnages centraux de l'âge de nos élèves* » (L. Dabène, *Qué tal Carmen ?*, Guide méthodologique, A. Colin, 1968, p. 6) ;

— la méthode intuitive en enseignement lexical ou grammatical (voir *infra* pp. 328-332) ;

— l'identification aux personnages, qui correspond à l'intérêt pour ces personnages poussé à son extrême limite : « *L'élève doit absolument sentir qu'il est le personnage qui s'exprime sur l'écran : il doit le faire sien au point de ne pouvoir dire autre chose que ce que dit le personnage lorsqu'il se trouve dans la même situation psychologique que lui et de ne pouvoir le dire qu'à la manière même de ce personnage (mots, intonation, gestes)* » (CUREAU J. 1968, p. 10) ;

— la sélection du vocabulaire de base : « *Il y a des mots qui servent sans cesse, d'autres qui servent fort peu. Si l'on veut que le vocabulaire présenté puisse très vite être utilisé par l'élève, il faut d'abord qu'il ne soit pas trop considérable ; il faut lui enseigner et le forcer à employer les mots et les constructions essentiels, fondamentaux* » (VIF 1, Livre du maître, p. 22) ;

— et sa présentation à partir de centres d'intérêt : le *Français fondamental* va ajouter au critère de fréquence celui de disponibilité, dont la mise en œuvre aboutit dans les cours audiovisuels à une reprise de beaucoup de thèmes directs (le corps humain, la famille, la maison, les voyages...).

Pour la sélection des mots disponibles, il fut demandé à plusieurs centaines d'élèves entre 9 et 12 ans d'énumérer les mots qui leur venaient en premier à l'esprit lorsque l'on évoquait ces thèmes (16 au total). On retrouvera dans les premiers cours audiovisuels cette tendance signalée dans les cours directs à donner trop d'importance à des activités langagières de nomination et de description du réel. P. RIVENC reconnaît que « *presque tous [ces centres d'intérêt du Français fondamental] sont exclusivement descriptifs et incitent les groupes d'information qui ont répondu aux questionnaires à ne donner que des nomenclatures* » (1979, p. 19). Les images de révision de *Passport to English*, par exemple, ressemblent fortement aux tableaux muraux directs, et les questions posées sur elles dans le manuel visent principalement comme dans la MD au réemploi lexical. Pour une même critique antérieure des CTOP, cf. BREAL M. 1893 cité supra p. 197, et des cours directs, voir infra MARCHAND L. p. 336).

LA METHODE INTERROGATIVE

Elle est utilisée, plus systématiquement encore que dans les textes de base des manuels directs, dans les dialogues des cours audiovisuels, dans lesquels la densité des questions/réponses des personnages, outre qu'elle leur donne une allure plus vivante, permet de faire apparaître des variations structurales significatives (changements dans la morphologie verbale et pronominal, dans l'ordre des mots...). Comme la MD, la MAV donne à l'explication, dans la mesure du possible, la forme d'« *un dialogue constant entre le professeur et la classe* » (*Tu también I*, L. Dabène, A. Raveau et al., A. Colin, 1976, Guide méthodologique, p. 19). Et pour les auteurs de *Happy Families* (C. O'Neil, D. Robinson et A. Lesage), « *les questions et réponses sont l'architecture de l'explication, elles la structurent pour les élèves* » (Livre du maître, Didier, 1969, p. 16). Selon J. CUREAU,

Si l'explication est bien conduite, c'est-à-dire si elle est à la fois minutieuse, progressive, sobre et bien centrée sur la situation, si les questions sont habilement mises en œuvre, un véritable dialogue s'engage entre le professeur et l'élève d'une part, entre le magnétophone et l'élève d'autre part, afin de permettre à

l'enfant, par touches successives, de parfaire sa connaissance globale de la phrase (1971) [p. 13].

Schweitzer, Pinloche, Godart, Hovelaque, Bailly et tous les méthodologues directs, et même Marchand, Roy, Gromaire et autres premiers expérimentateurs des « *machines parlantes* », auraient été sûrement surpris comme moi-même — voire scandalisés — de ce que l'on puisse parler de « *véritable dialogue* » entre un élève et un magnétophone ! Il y a là une sorte de fascination ingénue devant la technique très fréquente dans les débuts de la MAV, et que l'on retrouve actuellement chez certains utilisateurs de l'EAO (enseignement assisté par ordinateur).

Cette forme dialoguée se retrouve dans beaucoup d'activités d'exploitation de la classe audiovisuelle, que ce soit dans les sollicitations du professeur lors des passages au style indirect, des descriptions d'images, résumés, etc., ou encore dans les exercices grammaticaux proposés par le cours. Le schéma questions/réponses sera spontanément adopté par les concepteurs de VIF 1 dans les « *conversations d'exploitation* » publiées en 1961, et que H. BESSE présente ainsi en 1985 : « *Aux trois dialogues de la version primitive [de VIF 1, celle de 1958] sont ajoutées [dans la version de 1961] des conversations destinées à aider le professeur dans son exploitation du sketch et du ou des mécanisme(s) : il s'agit d'un jeu de questions-réponses ou de réponses-questions entre le maître et les étudiants, à propos de leur contenu, qui n'est pas sans rappeler la méthodologie directe* » (p. 61). C'est encore à ce schéma questions/réponses qu'auront recours les concepteurs des exercices de laboratoire ajoutés à VIF en 1967.

Voici un exemple de ces exercices, sur le comparatif de l'adverbe, le modèle donné étant « *Paul court plus vite que Catherine* » :

3. Michel marche vite dans la rue. Mais les jambes de Catherine sont plus petites. Elle n'est pas contente. Michel marche vite ?

→ Oui, il marche plus vite que Catherine.

4. Jacques est français. Il parle vite. Robert n'est pas français. Il ne parle pas vite. Jacques parle vite ?

→ Oui, il parle plus vite que Robert.

La filiation entre la MD et la MAV est d'autant plus nette sur ce point que la méthode interrogative était beaucoup moins développée dans la MAO. C'est d'ailleurs, implicitement mais très clairement, aux exercices structuraux audio-oralistes que veulent par ce procédé s'opposer les auteurs des exercices de laboratoire de VIF 1 :

Nos exercices visent à rendre réflexes, en les faisant pratiquer dans des exemples multiples et variés, les mécanismes de base de la langue. Mais nous n'avons pas voulu que cette acquisition se fasse sans la participation consciente et intelligente de l'élève.

[...] Aussi avons-nous écarté, par exemple, les exercices qui, sous prétexte de mécaniser en série une construction, obligent l'élève à faire abstraction de ses données subjectives pour répondre successivement et indifféremment : Je suis grand, je suis petit, je suis américain, je suis français, je suis grec, etc... Nous avons donc fait appel à **d'autres procédés qui répondent aux principes mêmes de VOIX ET IMAGES DE FRANCE, à savoir : la mise en situation du dialogue, c'est-à-dire des échanges questions-réponses** (VIF 1, Exercices pour le laboratoire de langues, Livre du maître p. 14, je souligne).

Plus facilement que la méthodologie directe toutefois, la méthodologie audiovisuelle permet d'éviter la dépendance envers le professeur que ne manque pas de provoquer, comme l'avaient senti certains méthodologues directs, l'emploi systématique en classe de la méthode interrogative : le support audiovisuel, plus « présent » entre le professeur et les élèves qu'un simple manuel, offre plus d'occasions, lors des descriptions d'images, narrations ou dramatisations par exemple, de rompre leur constant face-à-face verbal (avec le risque, qui n'a pas été toujours évité, de passer ainsi d'une « centration sur le professeur », comme dans la MD, à une « centration sur le cours »).

Alors que dans la MD la rigidité du schéma questions/réponses ne se relâchait que progressivement, au fur et à mesure des progrès des élèves, c'est dans la MAV à la fin de chaque leçon qu'est prévue dès les tout débuts de l'apprentissage une phase de « *transposition* » ou d'« *expression libre* », dans laquelle aussi bien le support visuel que le professeur sont censés s'effacer pour laisser place à l'expression spontanée des élèves.

LA METHODE INTUITIVE

On assiste dans la MAV, en enseignement lexical et grammatical, à une reprise de la méthode intuitive dont nous avons vu l'importance aussi bien dans les sources que dans l'élaboration théorique de la MD.

De même que le texte direct, « *ainsi composé, que mots et formes caractéristiques reviennent constamment, encadrés chaque fois dans un décor différent qui en fait saisir la valeur et la note exactes* » (L. Ritz, *Jack the naughty Boy Classe de 6^e*, Hachette, 1910, Préface p. II), de même le dialogue audiovisuel est-il conçu pour « *illustrer, dans un contexte qui les rende intuitivement intelligibles, un certain nombre de "mots" usuels nouveaux* » (*Also los ! Classe de 5^e*, Fichier du maître, J. Chassard, V. Schenker, Hachette, 1976, p. 5). Et la manière dont M.-M. CHICLET-RIVENC présente le travail d'explication tel qu'il était réalisé dans les premières classes de VIF 1 rappelle très fortement celle dont les méthodologues directs présentaient et justifiaient la méthode intuitive :

Il entrait dans ce travail de la méthode certes, en particulier au niveau du découpage des énoncés et de l'ordre dans lequel on abordait ce découpage, mais aussi beaucoup d'intuition et de travail d'équipe. La compréhension s'élaborait par un dialogue entre le professeur et le groupe [d'élèves] qui s'appropriait les phrases progressivement, certains avant d'autres, avec plus ou moins de sens de la langue. [...] Cette approche intuitive et pragmatique de la langue était, en fait, très efficace. En apprenant à sentir la langue « de l'intérieur », en s'entraînant à accepter le flou de certains mots ou expressions encore mal cernés, les élèves acquéraient un sens linguistique qui facilitait leurs progrès ultérieurs (1984, p. 190).

L'image audiovisuelle, de son côté, poursuit la tradition des images directes (dessins dans les manuels et surtout tableaux muraux) comme auxiliaires de la leçon de choses, en visualisant certains référents du dialogue de base (objets réels, mouvements, personnages, etc.). L'utilisation, à l'intérieur des images représentant la situation de communication, de bulles d'images renvoyant elles-mêmes au contenu des répliques, procédé inconnu dans la MD, élargit encore ces possibilités de représentation concrète. L'image audiovisuelle permet ainsi au professeur, selon J. GUENOT, d'éviter les « *pitres* » auxquelles il était condamné dans la MD : « *L'image aura donc, sur la formule du colloque traditionnel, l'avantage de fournir un élément de référence objectif. Grâce à elle, la maître n'a plus besoin, dans sa classe, d'être un mime de talent, doublé d'un dessinateur expressif. Il cesse d'être, alternativement, sujet et objet. La machine se charge de représenter. Au maître de nommer* » (1959, p. 371)¹³.

La poursuite de cette tradition directe, ainsi que l'importance du vocabulaire concret se rapportant aux différents centres d'intérêt retenus par le *Français fondamental*, expliquent le goût prononcé de leçons de choses directes dans certaines leçons audiovisuelles. Le dialogue de la leçon 7 de VIF 1 (« *Paul et Catherine dessinent* ») est souvent cité à ce sujet (par ex. par MOIRAND S. 1974) comme exemple particulièrement frappant, parce que les personnages, comme les élèves dans les débuts de l'enseignement direct, y effectuent des séries d'actions qu'ils énoncent simultanément :

Catherine : — Regarde, Paul. Je dessine un vieux bonhomme.

La tête..., le nez..., les yeux..., la bouche.

Paul : — Et les dents ?

Catherine : — Les voilà. Maintenant, je dessine les oreilles..., la barbe..., les cheveux.

Paul : — Et la langue ?

Catherine : — On ne la voit pas.

13. A propos de l'utilisation de l'image audiovisuelle par les professeurs, on pourra se reporter à l'enquête auprès de professeurs d'anglais de classes de 6^e réalisée par le Centre Départemental de Documentation de Bourges (CDDP BOURGES 1976).

Paul : — Mais si, regarde mon dessin. Ici, on voit bien la langue.

Catherine : — Il est très laid ton dessin. Où sont les yeux du bonhomme ?

Paul : — Attends un peu : l'œil droit est fermé, l'œil gauche est ouvert. Je continue : le cou..., les épaules..., la poitrine..., le ventre..., les bras..., les jambes..., les pieds.

Etc.

Il était déjà fait grand usage dans la MD de l'explication **par la situation** :

— par la situation de classe elle-même, d'abord, ou par les situations créées en classe. Procédé qui peut nous paraître très artificiel maintenant, mais qui, rappelons-le, permettait aux méthodologues directs d'échapper aux procédés traditionnels de listes de mots et de paradigmes verbaux, et d'enseigner les formes linguistiques « en situation », ou, pour reprendre l'expression de E. GOURIO (déjà citée *supra* p. 84), « dans des phrases vécues » ;

— puis par les situations suggérées dans les tableaux muraux ;

— enfin par les situations évoquées dans les textes étudiés ou par le professeur lui-même. Voir *infra* p. 336 les « situations psychologiques » proposées par L. MARCHAND comme base de l'enseignement. Pour ce méthodologue en effet, « le mot ne vit que dans la phrase et la phrase elle-même n'a de valeur que par la situation qui l'explique » (1914, p. 443).

Ce procédé intuitif d'explication va être utilisé encore plus systématiquement dans la MAV, grâce à l'association systématique du dialogue et de l'image chargée de représenter la situation de communication. Pour les concepteurs de *VIF 1*,

ces situations [des dialogues], présentées en images, constitueront le point de départ : le premier temps de la communication, qui est prise de conscience d'une réalité différente, qu'on va chercher à comprendre, à assimiler, avant de s'identifier en partie à elle.

La langue viendra plus tard s'insinuer dans cette situation, et l'exprimer en un système sonore différent du système familier à l'élève, mais que l'association avec la situation comprise rendra plus accessible (Livre du maître, pp. 23-24).

L'image audiovisuelle ne pouvant pas tout représenter, les conseils d'utilisation des cours audiovisuels prévoient pour l'explication par le professeur des dialogues de base, après épuisement des possibilités offertes par l'image, le recours comme dans la MD aux situations créées ou évoquées en classe, au dessin, ou encore les mimiques et les définitions en langue étrangère. Les auteurs de *VIF 1* donnent

dans le livre du maître les conseils suivants pour la phase d'explication :

[Le professeur] refait devant les élèves, quand cela est possible (ou les fait exécuter par les élèves), les gestes des personnages, qui peuvent n'avoir pas été compris sur le dessin. [...]

Exemple : Leçon 9. « Attention, il [le chat noir] va tomber », mettre un livre en position instable au bord d'une table.

Il recrée en classe une situation si le sens peut être compris par analogie.

Exemple : Leçon 11. L'agent dit au cycliste, en lui montrant les voitures derrière lui : « Vous gênez les voitures ». Il [le professeur] fait placer X devant la porte et dit à Y de sortir. Il ne peut pas : « Monsieur X, vous gênez monsieur Y ». [...]

Il fait de rapides croquis au tableau noir. (p. 29).

Pour les auteurs de *Happy Families*, cependant — et leur remarque est très significative du poids de l'intégration didactique autour du support audiovisuel dans la MAV —, « si l'image est explicite, il est inutile d'avoir recours à la mimique qui dévalorise l'image aux yeux de l'élève » (Livre du maître, Didier, 1969, p. 16).

Là où la MAV semble rompre réellement avec la MD, c'est, sous l'influence probable de la MAO comme nous l'avons vu précédemment, dans la censure qu'elle impose sur toute explicitation en enseignement grammatical. Mais malgré la reprise, par certains méthodologues audiovisualistes, de la théorie behavioriste sur l'acquisition inconsciente des automatismes, **les exercices structuraux ont fonctionné en réalité** — et c'est sans doute l'une des raisons qui expliquent leur rapide adoption par les premiers cours audiovisuels — **comme une technique d'application de la méthode intuitive intégrale en enseignement grammatical.**

Cette constatation a déjà été faite par H. BESSE en 1985, et illustrée par l'analyse de deux exercices structuraux tirés de *La France en direct* (J. et G. Capelle, Hachette, 1969) et *Le Français et la Vie* (G. Mauger, M. Bruézière, Hachette, 1971) : de telles structures, conclut H. BESSE, « ne relèvent pas d'une réalité psycholinguistique mais sont des artefacts des modèles linguistiques qui les sous-tendent. Elles constituent des équivalents des règles grammaticales traditionnelles. Et en tant que telles, elles ne peuvent, à notre avis, être apprises sans une certaine conscience des hypothèses linguistiques qui les sous-tendent » (1985, p. 82). Aussi, dans les exercices structuraux, « la grammaire implicite est, en fait, un enseignement inductif non explicité d'une description grammaticale particulière de la langue cible » (id., p. 86).

Si l'on veut bien les relire attentivement, c'est d'ailleurs de cette manière que certains auteurs de cours audiovisuels concevaient explicitement à l'époque leurs exercices structuraux. Ainsi les auteurs

de *Le Français et la Vie*, cours dont H. BESSE tire précisément l'un de ses exemples, qui écrivent dans leur Guide pédagogique :

Au cours de l'exercice [structural], des habitudes se créent. Par exemple, une certaine manière de choisir et d'agencer spontanément les mots. A travers les situations parallèles de l'exercice, l'élève prend conscience d'une certaine constante, d'une organisation générale de la langue indépendante du sens de ces situations. Le problème n'étant pas de comprendre, le travail du professeur va consister non à expliquer, mais à faciliter, au cours des exercices, l'analyse implicite, la saisie intuitive des structures (p. 36, je souligne).

LES METHODES IMITATIVE ET REPETITIVE

Elles sont dans la MAV difficilement séparables, dans la mesure où, sous l'influence de la MAO, une partie significative (plus ou moins importante selon les cours et les professeurs utilisateurs) du travail d'assimilation linguistique va être confiée à des activités intensives d'imitation/répétition de modèles.

La correction phonétique, tout d'abord, se fait à partir de répétitions systématiques par chaque élève de chaque réplique du dialogue de base, et elle est regroupée à cet effet dans une phase spéciale du schéma de classe située après la présentation et l'explication. Cette phase est d'ailleurs appelée de « répétition » par les auteurs de *VIF I*, et est utilisée simultanément en vue de la mémorisation du dialogue.

Bien que peu de cours audiovisuels proposent des exercices systématiques d'entraînement phonétique sur le modèle des exercices structuraux (comme par exemple *La France en Direct I*), les méthodologues audiovisuels, en raison du développement de la phonologie en Europe à partir de la fin de la Première Guerre mondiale, se montrent plus sensibles que leurs homologues directs aux possibilités d'application de la phonétique. Contrairement à ce qui s'était passé dans la MD, la démarche synthétique s'impose, l'accent étant mis au départ plus sur le respect du rythme et de l'intonation que sur la correction des phonèmes isolés. A l'image de certains cours audio-oraux, certains cours audiovisuels proposeront d'ailleurs les textes des dialogues accompagnés de leurs schémas intonatifs, et parfois de leur transcription phonétique (*La France en Direct I* et *Le Français et la Vie*, par exemple).

En ce qui concerne la correction des phonèmes, aux techniques de correction articulatoire, connues depuis la MD, viennent s'ajouter dans les cours influencés par la MAO :

— les techniques apportées par le structuralisme, en particulier les exercices de discrimination auditive et de prononciation sur les

oppositions de « paires minimales » : ils ont/ils sont ; rateau/radeau ; avalé/affalé, etc ;

— et, dans le cas des cours du CREDIF, une méthode plus globaliste et plus orientée sur le problème de la rééducation auditive, la « méthode verbo-tonale » de Petar Gubérina, qui est présentée comme l'application à la correction phonétique de sa théorie structuro-globale.

Nous avons vu qu'au début du siècle déjà les phonéticiens, suivis par quelques méthodologues directs, insistaient sur la nécessité de « guérir » d'abord chez les élèves leur surdité aux sons inconnus de la langue étrangère. Ils pensaient pouvoir y parvenir par un enseignement raisonné de l'articulation. Dans la « méthode verbo-tonale », « c'est en modifiant la position prosodique ou le contexte acoustique du son fautif, ou en déformant le modèle dans le sens opposé de la faute, que s'opère le renforcement des caractéristiques mal perçues » (GALISSON R. 1976, p. 589).

Comme dans le cas de la MD, le manque de formation correspondante de la plupart des professeurs laisse cependant supposer que la « méthode imitative naturelle » (cf. *supra* pp. 112 et 152) est restée la plus utilisée dans la pratique des classes audiovisuelles.

En enseignement grammatical, on retrouve dans la MAV les méthodes imitative et répétitive dans les exercices de mémorisation/dramatisation du dialogue de base et dans les exercices structuraux, qui pouvaient être réalisés à partir de stimuli oraux (au laboratoire par ex.) ou écrits (productions à partir des tables structurales données dans le livre de l'élève). Ces deux types d'exercices étaient eux-mêmes présentés comme solidaires par les auteurs de *VIF I* :

L'utilisation [des exercices pour le laboratoire de langues] doit se faire en étroite liaison avec la méthode. En effet, [...] l'élève ne pourra passer à la généralisation d'une forme présentée dans un exercice que s'il a en mémoire la phrase clef telle qu'elle lui est apparue dans la leçon — faute de quoi il aura à fournir un effort d'analyse et de synthèse qui nuira à la spontanéité et à la qualité de sa réponse comme à sa bonne articulation (Exercices pour le laboratoire de langues, Livre du maître p. 13. On notera la similitude de ces « phrases clefs » avec les « mots clefs » utilisés dans la MD pour la correction phonétique).

Contrairement à ce qui s'était passé dans la MD en effet, le contrôle lexical et la censure de l'explicitation grammaticale vont permettre à la MAV de développer la répétition intensive en vue de l'acquisition des mécanismes, dont certains méthodologues directs avaient ressenti la nécessité sans pouvoir la mettre en œuvre.

On parle désormais de l'acquisition des « automatismes », le terme d'« automatisation » faisant son apparition à côté de ceux de « fixation »

et d'« assimilation », déjà utilisés comme nous l'avons vu par les méthodologues directs. Bien que l'usage de ces trois termes soit resté assez fluctuant, il me semble logique de rapporter la **fixation** à la mémorisation (dans les répétitions/dramatisations du dialogue de base), l'**automatisation** à l'acquisition ponctuelle des mécanismes (dans les exercices structuraux), et l'**assimilation** à l'appropriation, au transfert (dans l'expression libre).

L'influence de la MAO sur ce développement de la répétition intensive n'a pu se faire autant sentir à mon avis que parce qu'elle venait renforcer une tendance déjà présente dans les origines et dans la logique de l'élaboration interne de la MAV. Les limites de cette influence audio-oraliste sont en effet bien visibles dans l'organisation elle-même de cet enseignement audiovisuel.

La MAV d'une part n'applique pas la progression linéaire stricte de l'enseignement programmé, qui n'est concevable que si la mémorisation des phrases modèles et les exercices structuraux sont supposés assurer ponctuellement une assimilation définitive des formes linguistiques introduites. Non seulement parce que les méthodologues audiovisualistes ont choisi la présentation par dialogues, mais aussi parce qu'ils maintiennent un certain équilibre entre la **répétition intensive** et la **répétition extensive**. La nécessité des révisions est prise en compte même dans *VIF 1*, cours conçu pourtant à l'origine non pour des situations d'enseignement/apprentissage scolaires (où la déperdition des acquis est si importante que la nécessité des révisions s'impose d'elle-même), mais pour une utilisation intensive ou semi-intensive avec des adultes. Il est ainsi recommandé au professeur au cours de la phase d'exploitation d'utiliser et de faire utiliser « le vocabulaire de la leçon et des leçons antérieures » ; et les « conversations d'exploitation » de l'édition de 1961 (cf. *supra* p. 327) devaient l'aider à « orienter les révisions journalières, hebdomadaires ou générales ».

D'autre part, et contrairement encore à leurs homologues audio-oralistes, les méthodologues audiovisuels prévoient, entre les activités de **réemploi très dirigé** (répétitions/dramatisations des dialogues de base et exercices structuraux) et celles de **réemploi libre** (dans la phase dite d'« expression libre »), toute une série d'activités intermédiaires de **réemploi semi-dirigé** — en particulier description et commentaire des images, commentaire des dialogues et des personnages, résumé-récit (la *Nacherzählung* chère aux germanistes), etc. —, qui rappellent le commentaire dialogué et son contrôle dans la MD et la MA, et vont jouer dans la MAV un rôle charnière entre la « **répétition reproductrice** » et la « **répétition re-productrice** » (voir *supra* p. 160).

Contrairement aux concepteurs de cours audiovisuels plus influencés par la MAO, cependant, et pour qui « l'activité fondamentale est, de toute évidence, l'assimilation du sketch, en association étroite avec l'image » (*Wir lernen Deutsch 1*, Nathan, 1972, Livre du professeur,

p. 6), les méthodologues du CREDIF ont insisté dès le départ sur le rôle essentiel de ces activités de réemploi semi-dirigé et libre : « Les multiples moyens d'associer la langue orale et la réalité sous leur forme structurale ne sont que des procédés de présentation. L'élève qui a ainsi assimilé les groupes sonores structuraux associés aux situations données par les images, doit devenir capable d'utiliser, le plus tôt possible, ces éléments sonores dans des situations parallèles. Enfin, il devra aussi pouvoir utiliser sans l'aide de l'image et en se mêlant à la réalité quotidienne, les éléments structuraux acquis pour les combiner dans des phrases originales : donc devenir à son tour créateur de façon aussi spontanée que possible » (*VIF 1*, préface p. 25).

Sur le plan de l'enseignement grammatical, la MAV adopte donc une position qui, compte tenu du contexte méthodologique de l'époque (dominé par le béhaviorisme skinnérien), s'avère en définitive à l'analyse assez équilibré et réaliste : l'héritage direct, à mon avis, a pu d'autant mieux jouer un rôle dans cette modération qu'il ouvrait des possibilités d'intégration méthodologique (sinon théorique) des exercices structuraux.

4.2.1.2. LE PROLONGEMENT

La MAV se situe aussi dans le prolongement de la MD, dans la mesure où ses principales innovations constituent en partie des tentatives de solution aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs.

La meilleure manière d'illustrer ici ce mode de continuité entre la MD et la MAV, tout aussi important que les emprunts ou les développements analysés précédemment, me semble être de présenter les propositions faites par L. MARCHAND dans les années 1910-1914, années qui correspondent chez les méthodologues directs, comme nous l'avons vu, à une période d'évaluations, de bilans, voire de remises en question, après les premiers résultats obtenus par la nouvelle méthodologie officielle dans l'ensemble du cursus scolaire.

Ce méthodologue est en effet l'un des rares à ma connaissance (avec L. Ritz, que j'aurai l'occasion de citer dans la suite de ce chapitre) à ne pas imaginer les solutions aux problèmes de la MD en termes de **régression** (dans un retour partiel à la MT), mais au contraire en termes d'**innovation**. Ses idées seront développées dans une série d'articles (1910, 1911 et 1914), et mises en pratique dans sa *Méthode intuitive illustrée* pour l'enseignement de l'allemand (Larousse, 1915), prototype des cours *La famille Dupont* (Imp. de Mersch, 1920-1923) pour l'enseignement du français langue étrangère, et *Die familie Müller* (Larousse, 1925).

Entre temps L. Marchand était devenu directeur du Centre culturel français de Kyoto, au Japon. Le cours *La famille Dupont*, à peine remanié, est encore de nos jours réédité et utilisé dans les Cours de

langue et de civilisation françaises de la Sorbonne. Voir *supra* p. 143 pour la conception de l'image dans ce cours, et la reproduction de l'un de ses dialogues illustrés en ANNEXE 4, p. 209.

A partir d'une analyse critique des principes, des cours et des résultats de la MD, L. MARCHAND propose ainsi :

1. Une utilisation plus systématique des auxiliaires oraux et visuels.

Selon lui, « la méthode directe ne tire que très insuffisamment parti de ce qui devrait être ses plus précieux auxiliaires : le dessin et le phonographe » (1910, p. 450). Le dessin est utilisé dans son premier cours, comme le voulaient déjà les méthodologues directs mais beaucoup plus systématiquement, pour rendre les textes « immédiatement intelligibles » (id., p. 451). Quand au phonographe, L. MARCHAND comme nous l'avons vu n'est pas non plus le seul à l'utiliser à l'époque ni le seul à avoir l'intuition que l'apprentissage des mécanismes gagne à être lui-même mécanique ; mais il est le premier à ma connaissance à relier l'une et l'autre chose, et à penser que l'automatisme de la machine parlante est le moyen idéal d'acquisition des automatismes oraux (voir la citation *supra* p. 167).

2. Une présentation des formes linguistiques dans des situations dialoguées mettant en scène des personnages psychologiquement typés.

Rejoignant une critique que nous avons déjà vu apparaître chez M. BREAL en 1893, L. MARCHAND reproche à la MD « la disproportion flagrante entre les termes concrets et abstraits », qui fait qu'« on ne l'habitué pas [l'élève], dès l'abord, à échanger des idées avec ses semblables, mais à monologuer sur des choses » (1910, p. 441). Aussi propose-t-il de baser l'enseignement sur des « situations psychologiques » :

Mais comment introduire, faire vivre, dès le début, le vocabulaire abstrait ? Ce genre de mots ne trouve son application que dans des situations psychologiques. Or les méthodes directes ne disposent pour exprimer ces situations que de noms propres, vides de sens, ou de vagues fantômes de personnages. [...] Le vocabulaire psychologique des élèves ne gagnera en étendue et en profondeur que s'ils sont mis directement, comme dans la vie, en présence de nombreux individus dont ils reconnaîtront facilement les traits, dont ils saisiront aisément le caractère, et dont la description se déroulera dans des situations attachantes et variées.

Une méthode d'enseignement de langues vivantes sera donc à ses débuts, c'est-à-dire avant la lecture des textes, un petit roman à plusieurs acteurs, nettement dessinés au moral comme au physique (1910, pp. 442-443).

L. Ritz va appliquer la même idée dans son cours *Jack, the naughty Boy* (1910), qu'il présente ainsi : « La grande valeur de la Réforme de 1902 est d'avoir introduit la vie dans l'étude des langues vivantes. Cette vie, nous avons essayé de la mettre, non seulement dans le mouvement et le geste, mais dans le sujet même de notre enseignement.

Les matières du programme, ordinairement découpées en leçons qui se font suite sans lien apparent, font ici place à un récit de longue haleine. L'enfant aime bien les histoires ; les plus longues sont celles qu'il aime le mieux, et il n'apprend qu'en s'amusant. [...] Pas de "matières" disposées en ordre factice et digérées par à-coups ; pas de "vocabulaire" ramené plus ou moins à une nomenclature aride ; mais la vie, avec son développement naturel et ses imprévus suggestifs, son relief saisissant et son enseignement concret » (p. 1).

La dramatisation des dialogues et l'identification aux personnages, dont certains méthodologues directs avaient compris tout l'intérêt, va être permise par ces textes de base présentant des « situations psychologiques ». On voit déjà, dans les lignes ci-dessous qu'écrit M. GIRARD en 1884, comment ces techniques sont reliées à la méthode active, et impliquent une modification du rôle du professeur, voire, comme le prétendront certains méthodologues audiovisualistes, une modification de son statut.

Le goût de l'action, de la mimique est, en effet, une des passions les plus vives, les plus générales de l'enfance, et c'est là pour notre enseignement une bonne fortune. Car, si nous savons l'exploiter, il peut nous être un auxiliaire précieux. Arrangeons de petits dialogues par demandes et réponses très courtes et très faciles. Prenons pour fond de ces petites scènes les incidents de l'heure présente, les événements qui reviennent chaque jour dans la vie de l'enfant. Donnons à nos petits comédiens un petit rôle, un tout petit bout de rôle dans ces petites pièces dont ils seront les héros. Que le professeur ne soit pas toujours un des personnages, qu'il accepte le modeste, mais utile rôle de souffleur (p. 110).

3. Une programmation de l'enseignement facilitant au maximum l'apprentissage, et en particulier évitant dans la mesure du possible toute erreur de la part des élèves (voir déjà sur ce point *supra* p. 135) :

La vie a naturellement du temps et des efforts à perdre. Mais tout autre chose est la situation du maître dans sa classe. Il n'a que très peu d'heures devant lui, et ses élèves sont assez âgés pour s'adapter très rapidement aux mots et aux règles qu'on mesure à leur taille. Il est donc psychologiquement contraint de suivre le plus court chemin de l'expérience, c'est-à-dire une gradation des difficultés qui éloigne de tout ce qui, dans la pratique journalière, serait une cause de retard, de faux pas, de tâtonnements ou d'erreurs. Contrairement aux procédés empiriques de la méthode directe, il replacera l'élève dans les conditions psychologiques d'ordre et de régularité qui conviennent à l'acquisition de toute langue vivante (MARCHAND L. 1911, p. 14).

4. Une limitation et une gradation lexicales « qui permettent d'échapper enfin à l'arbitraire le plus subjectif et le plus désordonné »

(1910, p. 441) : « Nous ne pouvons songer à enseigner tout de suite tous les mots. Nous serons donc obligés de choisir certains d'entre eux, de les présenter dans un certain ordre, et d'écarter momentanément les autres » (MARCHAND L. 1910, p. 440).

A propos de l'arbitraire de la sélection lexicale dans la MD, L. MARCHAND cite le cas d'un cours direct qui « dès les premières pages, oblige des débutants de 11 ans à retenir le mot de "Stachebchweinborte" (épine de porc-épic), [...] dont l'utilité n'apparaîtra pas à tout le monde si pressante. Que de "Stachebchweinborte" intempestives dans toutes les méthodes directes que nous connaissons ! ». A. BAIN avait déjà parlé en 1879 des auteurs anglais qui tentaient « d'appliquer la statistique à l'étude des mots, et de déterminer leur importance relative d'après la fréquence avec laquelle ils se présentent » (pp. 238-239).

Pour corriger ce défaut direct, L. MARCHAND propose d'utiliser le critère de « coefficient d'usage » :

Afin d'assurer en effet l'utilisation progressive du vocabulaire, la méthode intuitive illustrée attribue à chacun des mots de chaque langue un chiffre qui indique la fréquence de son emploi et ne les introduit que dans leur ordre de nécessité. Elle donnera, par exemple, en français le coefficient 1 à : père, mère, maison, aller, venir, prendre ; 2 à : nommer, presque, peut-être, attaquer, défendre ; 3 à : reconnaître, accompagner ; 4 à : distance, création ; 5 à : circonstance, étinceler, vibrer ; 6 à : grenouille, salutaire, immensité ; 7 à : primordial, sortilège ; 8 à : instaurer ; 9 à : crotale. [...] Les premiers termes enseignés constituent donc la monnaie courante de la vie, la langue des relations sociales. C'est du terrain solide sur lequel pourront germer et s'épanouir les œuvres littéraires ou scientifiques. [...] Ainsi les élèves se hausseront graduellement du langage courant à la langue écrite, aux termes techniques, aux nuances et au style (1910, pp. 441-442).

L. MARCHAND ne disposait évidemment pas des moyens théoriques et pratiques de mener de façon réellement scientifique une étude de fréquence lexicale aussi raffinée. Son intuition, si on se limite aux seuls exemples donnés ici, se révèle assez juste puisque les six mots qu'il affecte du coefficient 1 se retrouvent tous dans les listes du *Français fondamental Premier degré*, et les sept affectés des coefficients 2 ou 3 dans celles du premier ou du second degré. Notons aussi que sa conception du lexique le plus fréquent correspond à celle du *Français fondamental* : une sorte de « tronc commun » permettant par la suite, par enrichissement et différenciation, l'accès à la langue scientifique ou littéraire. Une telle conception était d'ailleurs présente dans l'instruction de 1902.

5. Une gradation grammaticale « rigoureuse » qui se veut une progression d'apprentissage. Alors que dans la MD, « c'est au petit

bonheur et d'après des lectures sans lien grammatical que se donnent les explications de la syntaxe » (1910, p. 445), la grammaire y devenant « sans limites, sans groupements, et sans progressions » (1911, p. 17), L. MARCHAND propose dans sa *Méthode intuitive illustrée* « des cycles grammaticaux, des cadres qui coordonnent les règles, et des séries verbales qui les étagent selon leur degré de complication » (id.).

La rigueur de la gradation ne doit pas empêcher cependant d'introduire « des expressions grammaticales compliquées qui pourtant rendraient les plus grands services » (id. p. 18). Un autre professeur, M. Schlienger, commente ainsi cette idée au cours d'une discussion à la suite d'une conférence de L. MARCHAND (1914) : « On peut employer dès le début des formes grammaticales dont on ne rend pas compte à l'élève, qu'il emploie par imitation, [...] des expressions synthétiques que l'élève conçoit d'abord comme un tout, qu'il ne décomposera et n'analysera que plus tard » : il y a là me semble-t-il une annonce de la notion d'« acquisition globale », qui permettra aux méthodologues audiovisuels d'introduire des mots ou des structures nécessaires au naturel des dialogues ou aux nécessités des situations sans pour autant remettre en cause la gradation générale du cours.

Ce chapitre a voulu montrer la filiation entre la MD et la MAV : au-delà même des similitudes fondamentales, les innovations de la seconde peuvent s'interpréter comme des solutions proposées aux problèmes rencontrés par la première ; et le fait que les méthodes directe, orale et intuitive tendent dans la MAV à devenir intégrales me paraît autoriser à la qualifier — bien plus justement que la MAO — de « méthodologie super-directe ».

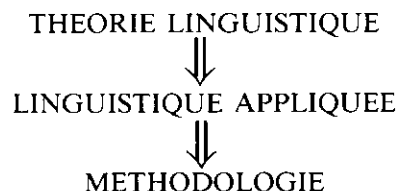
La MAV n'a pu être présentée et vécue comme révolutionnaire que par rapport à la MA, qui semblait sclérosée dans un milieu scolaire peu propice aux innovations, ainsi qu'en raison « d'une certaine tendance très à la mode à condamner le passé du haut de nos acquis actuels qui ne sont rien d'autre, à l'évidence, que la conséquence de demi-échecs antérieurs ». La citation est de J. CORTES (1981, p. 20), alors directeur du CREDIF, et qui vise par ces mots les détracteurs de la MAV SGAV (structuro-globale audiovisuelle) ; mais un tel jugement s'applique tout aussi bien, me semble-t-il, aux promoteurs de la MAV des années 1950 et 1960, qui dans l'enthousiasme de leur entreprise et la conviction — justement ressentie — d'être les protagonistes d'une rénovation historique de l'enseignement des LVE, ont eu tendance à mettre l'accent dans la MAV sur les seules ruptures au détriment des continuités. On peut penser de la MAV, qui a envahi l'Enseignement scolaire français dans les années 1970, ce que dit H. BESSE de la notion d'interaction, sur laquelle se sont cristallisées pour une bonne part la recherche et l'innovation présentes en DLVE, mais qui lui semble déjà contenue dans la MAV SGAV :

« Si [elle] s'est répandue si rapidement et a pris une si grande importance durant ces dernières années, c'est qu'elle n'y était pas profondément "révolutionnaire", qu'elle s'inscrivait d'entrée dans un champ de préoccupations et de réflexions plus anciennes » (1985, p. 140).

4.2.2. LA METHODOLOGIE INDUITE

Cette notion de « méthodologie induite » demande ici explication, dans la mesure où elle met en jeu la conception même des rapports entre la théorie et la pratique dans l'élaboration/expérimentation/utilisation d'une méthodologie donnée.

Dans les années 1960-1970, le modèle hiérarchisé sur lequel reposait la Linguistique appliquée dominante à l'époque, à savoir :



était en quelque sorte élargi à tout ce qui semblait se trouver en amont de la méthodologie (psychopédagogie, sociolinguistique, définition des objectifs et des contenus, etc.), et en aval jusqu'aux pratiques de classe, comme on peut le voir dans les lignes suivantes de D. COSTE :

On ne saurait confondre technique pédagogique et méthodologie. La première se définit à partir de la seconde qui elle-même découle de choix et d'hypothèses préalables, axiomes de départ ou résultats de la recherche en ce qui concerne :

- la nature de la langue et son fonctionnement ;
- les conditions optimales de l'enseignement ;
- les objectifs à atteindre ;
- le contenu à enseigner ;
- le sujet qui doit apprendre la langue étrangère (1971, p. 144).

En 1974, R. PORQUIER remettait déjà partiellement en question ce modèle à sens unique lorsqu'il reprenait dans la MAV la distinction, déjà courante à l'époque (voir par ex. GALISSON R. 1969, p. 80), entre la « **méthodologie d'élaboration** » d'un cours, à savoir les « **choix didactiques qui président à [sa] conception** », et la « **méthodologie d'application** », qui « **régit et oriente sa mise en œuvre [du support audiovisuel] dans la classe au moyen de procédures pédagogiques** », une telle méthodologie d'application étant à la fois **explicite** (dans le

livre du maître et/ou le guide pédagogique) et **implicite** (c'est-à-dire **induite par le type de matériel linguistique introduit et son type de présentation**) [1974, p. 107].

L'histoire des méthodologies, et singulièrement celle de la MAV, nous oblige à mon avis à aller plus loin : l'expérimentation de matériels didactiques provisoires en cours de conception méthodologique fait que cette **méthodologie induite** remonte non seulement vers la méthodologie d'élaboration, mais jusqu'aux principes et théories de référence eux-mêmes. Le phénomène est d'autant plus repérable dans le cas de la MAV que la théorisation a eu lieu tardivement, et qu'elle a été amenée ainsi à prendre en compte une longue période préalable d'utilisation intensive de matériels élaborés au départ très pragmatiquement : « *La méthodologie elle-même s'est constituée peu à peu, de manière très pragmatique, à partir de l'expérimentation de divers prototypes de cours, à Saint-Cloud et à Zagreb (en français, anglais, allemand, russe, serbo-croate), et de la réflexion en commun au cours de stages, de colloques et de séminaires organisés tantôt en France, tantôt en Yougoslavie* » (RIVENC P. 1977, p. 344).

Les méthodologues du CREDIF mettent l'accent depuis quelques années, dans la genèse de leur méthodologie, sur la théorie SGAV au détriment de l'intégration autour du support audiovisuel : « *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 audiovisuelle*** » (BESSE H. 1985, p. 39). Mais la préface de 1960 de *VIF 1* était beaucoup plus nuancée sur ce point. Certes, le recours à l'image et à la reproduction sonore y est présentée comme « *une nécessité inéluctable* » découlant de « *principes* » clairement rattachés à la théorie structuro-globaliste. Certes, encore, le support audiovisuel n'est selon les concepteurs de *VIF 1* qu'un procédé de présentation, l'élève étant appelé ensuite à s'en passer dans les phases ultimes de chaque leçon. Il n'en reste pas moins que « *l'utilisation des techniques pédagogiques audiovisuelles* » est aussi donnée dans cette préface comme l'un des trois « **fondements de la méthode** » (les deux autres étant « *un vocabulaire et une grammaire de base réalistes : le Français fondamental Premier degré* », et « *une langue enseignée comme un moyen vivant de communication* »). Relatant la première conversation à l'E.N.S. de Saint-Cloud entre G. Gougenheim et P. Guberina, P. RIVENC rapporte que celui-ci cherchait à convaincre son interlocuteur

« *de la nécessité de créer de nouvelles méthodes d'enseignement des langues, et spécialement du français, en s'appuyant sur les conquêtes récentes de la linguistique [i.e. le structuralisme], de la pathologie du langage [i.e. le structuro-globalisme] et les techniques audiovisuelles qui venaient d'effectuer une percée fracassante dans la pédagogie européenne, grâce en partie aux efforts de mes camarades Lefranc et Labat, du Centre audio-*

visuel de Saint-Cloud, que Vettier avait envoyé se former quelques années plus tôt aux Etats-Unis, et aux équipements obtenus dans certains pays d'Europe (Belgique, Yougoslavie) au titre du plan Marshall » (1984, p. 130, je souligne et annote entre crochets).

On ne saurait dire plus clairement, me semble-t-il, que l'utilisation des moyens audiovisuels dans la MAV n'est pas la simple conséquence de choix théoriques préalables, mais qu'elle constitue effectivement l'une des sources de la méthodologie.

C'est ainsi, à mon avis, que les possibilités techniques de présentation/explication des formes linguistiques et sollicitation de réemplois offertes par l'association de l'image et du son ont contribué à orienter les concepteurs de *VIF 1* vers les méthodes directe, orale et intuitive intégrales. Or une telle méthode intuitive intégrale, par exemple, a sans doute concouru, au moins tout autant que l'influence de C. Bally et F. Brunot sur les théories de P. Guberina, à limiter l'influence sur la MAV du béhaviorisme et des méthodes imitative et répétitive du noyau dur de la MAO ; et l'association des trois méthodes directe, orale et intuitive a probablement tout autant généré le globalisme de cette MAV que la théorie structuro-globaliste de référence. Il n'est pour s'en convaincre que de se rappeler toutes les manifestations de globalisme que j'ai signalées au début du siècle dans la MD, et qui en constituent l'une des caractéristiques les plus marquantes et les plus novatrices : les procédés intuitifs d'explication lexicale (dont celui par la situation : cf. par ex. p. 145), l'approche globale des textes (proposée par Hartmann, Godart, Laudenbach, Hovelaque cf. pp. 148-151), et les procédés de correction phonétique (dans l'instruction de 1890, citée p. 154). D'autres apparitions plus ponctuelles illustrent les potentialités d'extension de ce globalisme dans la MD : les propositions de M. BEC concernant la correction phonétique (p. 155) et l'enseignement de l'orthographe (p. 130) dans le cadre d'un début d'apprentissage par la méthode orale intégrale, et celle de M. MARSULLAT à propos de l'utilisation de la « lanterne magique » (p. 144).

Ces exemples me semblent suffire à montrer que le phénomène d'« induction méthodologique » a dû être particulièrement important dans le cas de la MAV : il est peut-être en dernière analyse tout autant responsable des similitudes entre la MD et la MAV que l'influence — plus ou moins indirecte (par l'intermédiaire de la MA) et diffuse (à travers l'expérience personnelle des concepteurs et expérimentateurs de *VIF 1* comme élèves puis comme professeurs de LVE) — que la première a pu exercer sur la seconde.

4.2.3. LES THEORIES DE REFERENCE

4.2.3.1. LA LINGUISTIQUE STRUCTURALISTE

La comparaison entre MD et MAV vient confirmer l'analyse que dans le cadre d'une remise en cause de la Linguistique appliquée

vont faire certains linguistes et didacticiens, dans les années 1970, à propos de l'**impact effectif très limité sur la MAV de la linguistique structuraliste** (d'inspiration saussurienne ou bloomfieldienne, la différence n'a même pas pas ici de pertinence) ^[14].

Cet impact en effet se repère essentiellement non pas en termes d'**utilisation** des descriptions de cette linguistique (descriptions qui restent en tout état de cause infiniment trop partielles, pour toutes les langues, par rapport aux besoins de la DLVE), ni d'**application** de ses outils d'analyse (puisque l'enseignement grammatical reste implicite), mais en termes d'**implication** au niveau des grands principes.

Si l'on reprend ceux-ci un par un, on constate tout d'abord que la **distinction entre synchronie et diachronie** était appliquée en DLVE depuis longtemps : l'objectif pratique, qui se développe très tôt dans les CTOP, y faisait tout naturellement rejeter une approche diachronique dénuée de toute efficacité didactique. Les catégories de la grammaire latine (comme les cas utilisés pour le classement des articles : nominatif : *le, la...* ; datif : *au, à la...* ; génitif : *du, de la...*) étaient utilisés dans une perspective synchronique, comme seuls outils disponibles. Le recours à l'étymologie est suggéré par certains méthodologues directs, mais comme un procédé éventuel d'explication lexicale, ce qui était compréhensible à une époque où la plupart des élèves étudiaient simultanément le latin et le grec.

La **distinction entre code oral et code écrit**, par contre, a une claire incidence sur la MAV, où elle vient renforcer la pression de la demande sociale de pratique orale des LVE : elle va servir à justifier la méthode orale intégrale dans les premières semaines d'apprentissage, ainsi que l'emploi systématique de la forme dialoguée pour les textes de base, lesquels, même s'ils paraissent souvent peu naturels en raison de leur densité structurale, vont se rapprocher beaucoup plus de la langue parlée que les textes fabriqués de la MD, de facture généralement très littéraire. Dans le cas de *VIF 1* et de quelques autres cours de FLE, cet apport de la linguistique structuraliste s'est effectué à travers le *Français fondamental*, élaboré comme nous l'avons vu à partir de conversations authentiques enregistrées.

La **distinction entre les différents niveaux d'analyse phonologique, morphologique et syntaxique**, et particulièrement le développement des recherches en phonologie et l'application de la notion de structure en syntaxe, ont certainement contribué à ce que la MAV donne plus d'importance que la MD aux activités de correction phonétique et au travail sur la syntaxe par rapport à celui sur la morphologie :

14. Sur cet impact, je renvoie en particulier à l'ouvrage de E. ROULET, *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues* (1972), et à l'article de J.R. L'ADMIRAL, *Linguistique et pédagogie des langues étrangères* (1975).

nous avons vu que les cours directs réduisaient pratiquement à la morphologie la grammaire étudiée dans les premières années.

L'accent mis par le structuralisme sur l'étude des **rapports entre formes linguistiques** a orienté les méthodologues audiovisualistes sur des présentations en opposition, tant en enseignement phonétique (travail sur « paires minimales », cf. *supra* pp. 332-333) qu'en enseignement grammatical (étude dans la même leçon de *VIF 1*, par exemple, de *non plus* et *aussi*, *très* et *beaucoup*, *en* et *y*). Dans les manuels directs, au contraire, la traduction, si elle était évacuée comme procédé d'enseignement, se retrouvait dans certains regroupements grammaticaux, effectués sur la base de comparaisons entre la langue étrangère et le français. *Andando* par exemple (E. Dibié, A. Fourret, Didier-Privat, 8^e éd., 1932) présente dans des « *révisions grammaticales* » les différentes traductions en espagnol de *combien* (p. 43) et de la tournure emphatique *c'est... que* (p. 211).

Enfin la conception structuraliste de **la langue comme un système autonome de relations internes** a cautionné :

— d'une part le globalisme des méthodologues SGAV ; ainsi se trouve justifié après coup le souci des méthodologues directs de ne jamais enseigner des mots isolés, de ne pas « *séparer l'étude du vocabulaire de celle de la grammaire* » ;

— d'autre part, avec le caractère arbitraire du signe linguistique, le rejet total de la traduction. Les auteurs de *Passport to English 1* (G. Capelle, G. Girard, Didier, 1962) justifient ce rejet par le fait qu'il s'agit de « *monter un système nouveau, indépendant du premier* » (Livres de l'élève, Avertissement p. 9).

4.2.3.2. LA PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE

La référence au structuro-globalisme

C'est sur la psychologie de l'apprentissage de référence que s'opère un clivage, dans les cours audiovisuels français de la première génération, entre ceux qui sont influencés par le behaviorisme et ceux qui se réclament du « *structuro-globalisme* ». Comme je l'ai fait précédemment en ce qui concerne la linguistique distributionnelle et la psychologie behavioriste dans la MAO, je ne présenterai ici de ces théories que ce qu'en ont principalement retenu les méthodologues.

Les auteurs de *VIF 1* se réclament de la méthodologie « *structuro-globale audiovisuelle* » (SGAV), qui s'est appelée initialement « *de Saint-Cloud - Zagreb* » parce qu'elle a été élaborée en commun par une équipe de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud (dirigée par Paul Rivenc) et une autre de l'Institut de phonétique de la Faculté des Lettres de Zagreb, en Yougoslavie (dirigée par Petar Guberina). Une troisième équipe, du Centre universitaire de Mons (Belgique) est venue se joindre aux deux précédentes à partir de 1960.

Alors que l'apport de G. Gougenheim et de R. Michéa a consisté principalement en l'élaboration du *Français fondamental*, et intéressé par conséquent le contenu et la progression linguistiques du nouveau cours, et celui de P. Rivenc sa mise en œuvre méthodologique autour du support audiovisuel, P. Guberina a surtout fourni de son côté la psychologie de l'apprentissage, et une méthode originale de correction phonétique, la « *méthode verbo-tonale* ».

Comme tous les autres structuralismes, celui de P. Guberina se base :

— **sur la langue parlée** : « *C'est la langue parlée qui représente le langage humain* » (GUBERINA P. 1939, p. 59) ; « *la langue écrite n'est qu'une transposition de la langue parlée* » (id., p. 227) ;

— **analysée au niveau 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* » (id., p. 254).

Mais alors que le structuralisme bloomfieldien s'efforce de faire abstraction de la signification, P. Guberina se situe au contraire dans la lignée des recherches sur l'énonciation de linguistes tels que Ch. Bally, F. Brunot et E. Benveniste, où la signification est en permanence prise en compte comme contenu de la communication interindividuelle, et se réclame d'une **linguistique de la parole en situation** : « *Etudier les formes linguistiques veut dire chercher ce qu'elles extériorisent, déchiffrer ce qui a amené le sujet parlant à se servir d'une telle expression* » (GUBERINA P. 1939, p. 207).

P. GUBERINA définit son structuralisme comme « *global* » parce qu'il veut prendre en compte 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).

Les structures SGAV sont donc, comme l'écrit H. BESSE, « *beaucoup moins morpho-syntaxiques que sémantico-pragmatiques* » (1985, p. 43), et contrairement à Bloomfield, pour qui la notion de structuralisme renvoyait à l'ensemble des **structures** (ou **mécanismes**) de la langue, le structuralisme de P. Guberina renvoie à une **structuration** effectuée par le cerveau. Aussi les théoriciens du SGAV, pour marquer leurs distances avec le structuralisme américain et ses bases psychologiques (sous ses formes utilisées en DLVE, le distributionnalisme bloomfieldien et le behaviorisme skinnérien), remis en cause de toutes parts, ont-ils depuis une dizaine d'années mis l'accent sur les similitudes ou les compatibilités de leurs propres hypothèses de base avec la *psychologie de la forme* (le gestaltisme, cf. par ex. GUBERINA P. 1974, p. 52) et la psychologie piagétienne (cf. par ex. GUBERINA

P. 1984, p. 92, et BESSE H. 1985, p. 42). Les recherches de P. Guberina sur la pathologie de l'audition peuvent effectivement se situer historiquement dans le mouvement des recherches gestaltistes sur la pathologie du langage (voir par ex. les travaux de K. Goldstein sur les troubles aphasiques).

Dans les années 1950 déjà, selon D. GIRARD, « les gestaltiens reprochaient aux behavioristes de ne s'intéresser qu'à de petites unités de comportement qui leur faisaient perdre de vue la forme — ou gestalt — de l'ensemble, qui était pour eux l'essentiel, et autre chose que la simple somme des unités qui la composaient. Dans la perception d'un objet, nos sens obéissent à un ensemble de lois qui ont pour résultat la mise en relief d'une gestalt satisfaisante par sa régularité, sa symétrie et sa simplicité. La perception de plusieurs objets obéit aux quatre grandes lois de similitude, de proximité, d'achèvement et de continuité. Ces lois d'organisation qui permettent d'établir des liens entre les différentes parties d'un ensemble interviennent entre le stimulus extérieur et la réaction du sujet. C'est, pour les gestaltiens, un maillon essentiel dans le processus d'apprentissage que le behaviorisme avait le tort de négliger » (1974, pp. 102-103).

Piaget allait quant à lui proposer une théorie de la genèse du langage tel que le concevaient les gestaltistes, comme *activité globale*. Cette théorie est souvent appelée « *constructiviste* », l'acquisition du langage y étant liée à la construction de la fonction symbolique sur la base d'une coordination générale des actions.

L'impact effectif de la théorie structuro-globaliste sur les cours SGAV est difficile à évaluer, dans la mesure où elle recoupe des orientations données par ailleurs, par l'héritage direct et/ou par la méthodologie induite par le support audiovisuel. On peut penser que cette théorie, comme le behaviorisme skinnérien dans la « *Méthode de l'Armée* » (voir *supra* p. 292), a d'abord eu pour effet de faire opérer des choix, écarter des solutions et poussé à certaines systématisations à l'intérieur de ces orientations données. Cela semble être le cas pour le globalisme et les méthodes directe, orale et intuitive intégrales, le structuro-globalisme proposant essentiellement *une théorie de la signification (et donc de la compréhension) en situation de communication orale*.

Ce qui est plus aisément repérable, ce sont les *effets de cohérence* créés par les références à la théorie SGAV dans le discours de ses méthodologues (il s'agit d'ailleurs là de la fonction première de toute théorie en méthodologie).

C'est ainsi qu'aussi bien le concept de *situation*, celui de *langue parlée* ou encore de *globalisme* vont servir à relier entre eux la théorie SGAV (linguistique de la parole en situation), le support audiovisuel (chargé de représenter les situations de communication

orale) et la description linguistique utilisée : P. GUBERINA écrit en 1984 que

cette recherche [le Français fondamental] partait des situations vivantes (la langue parlée) et rejoignait donc, de ce point de vue, la linguistique de la parole, où les situations et les expressions par la totalité des paramètres constituant la parole, sont fondamentales. Bien que le but final du Français fondamental ait été de sélectionner statistiquement un vocabulaire et un ensemble de formes grammaticales considérés comme les plus usuels du français, sans tenir compte d'autres moyens d'expression dans la communication, il a pu, grâce à la réflexion sur le structuro-global, retourner à ses sources, c'est-à-dire aux situations et à la totalité des moyens mis en œuvre pour exprimer ces situations (p. 97).

Une troisième fonction, elle aussi aisément repérable, qu'a remplie la théorie SGAV dans la méthodologie correspondante, a été de servir en quelque sorte (que le lecteur me pardonne à mon tour cette métaphore médicale...) d'anticorps au virus skinnérien qui s'était répandu à l'époque en France dans les milieux didactiques ; et c'est à juste titre que P. RIVENC rappelle l'opposition des méthodologues SGAV aux exercices structuraux de type skinnérien (voir sa citation *supra* p. 317 et la citation des auteurs des exercices de laboratoire de *VIF 1*, *supra* pp. 327-328) : H. BESSE développe cette idée dans des lignes qui illustrent bien en même temps les limites de l'impact effectif de la théorie SGAV sur les cours audiovisuels correspondants. Il reconnaît que cette théorie

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 [= langue étrangère]. Pour la méthode SGAV, 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 (1985, p. 43-44).*

(*) Il est assez paradoxal — mais très significatif pour mon propos — qu'une « théorie » ne se voie ainsi reconnaître qu'un mérite... « empirique » !

(**) On trouve déjà utilisé ce terme de « philosophie » à propos de la théorie SGAV dans RENARD R. 1965, p. 63.

H. BESSE poursuit très justement : « 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 » (id., p. 44). A partir du début des années 1970, et pour prendre eux-mêmes leurs distances avec la démarche de la « Linguistique appliquée », les méthodologues SGAV parleront d'ailleurs de « problématique SGAV », et non plus de « théorie SGAV ».

La référence au béhaviorisme

Certains concepteurs de cours audiovisuels de la première et de la seconde génération (*Lend me your Ears*, *Happy Families*, *Passport to English*, *La France en direct*, *Le Français et la vie...*), bien que s'inspirant plus ou moins directement des recherches et expérimentations du CREDIF, se sont montrés beaucoup plus sensibles qu'eux à la psychologie de l'apprentissage béhavioriste. Ce sont dans ces cours, comme nous l'avons vu précédemment, que les tables de substitution ont été introduites, et que les exercices structuraux ont pris d'emblée une importance primordiale comme technique d'exploitation du matériel linguistique introduit audiovisuellement. A tel point qu'il ont parfois tendu à suppléer les exercices de réemploi semi-dirigé.

De même que l'association de l'image et du son était rattachée à la théorie SGAV dans les cours du CREDIF, de même est-elle ici réinterprétée dans une optique béhavioriste. Pour J. GUENOT, dans *Lend me your Ears*,

nous tendons à établir en salle de cours une liaison entre l'image et la phrase enregistrée. Cette liaison correspond approximativement au schéma d'un conditionnement. On substitue progressivement une stimulation secondaire à une stimulation primitive, et on obtient une réaction analogue. Dans les conditionnements obtenus par le physiologue russe Pavlov, on fait saliver un chien en lui présentant un morceau de viande et en allumant simultanément une ampoule rouge. Peu à peu, le chien s'habitue à saliver uniquement lorsqu'on allume la lumière rouge. On lui donne la viande après. Dans notre conditionnement audiovisuel, l'élève entend la phrase anglaise tandis que l'image correspondante est présentée simultanément, comme la lumière rouge pour le chien de Pavlov. Peu à peu, l'élève s'habitue à répéter uniquement en présence de l'image (1964, p. 103).

Ce conditionnement audiovisuel, selon J. GUENOT, devait être réalisé au laboratoire de langues, « cadre naturel d'utilisation » des « images fixes parlantes » (1959, p. 380).

Cette liaison situation-réponse verbale exige un type de rapport image-réplique plus étroit que dans les cours SGAV. A « l'image-situation », « simulacre d'une situation de communication » est donc préférée une « image-traduction », « figuration exacte de la signification linguistique » (COSTE D. 1971, p. 140). Aussi la conception

de l'image est-elle dans ces cours plus proche des images directes de leçons de choses : « L'image sert à évoquer le signifié du signifiant linguistique qu'il [l'élève] voit ou qu'il entend. Elle doit ainsi permettre la présentation et la compréhension quasi immédiates de termes isolés. Dans la plupart des cas, il s'agit de substantifs concrets, mais certains verbes d'action, voire quelques adjectifs descriptifs, sont souvent introduits ainsi » (id.).

Cette distinction entre image-situation et image-traduction, comme le fait remarquer D. COSTE (id.), n'est en fait pas aussi exclusive, la première visualisant souvent des termes isolés, la seconde présentant fréquemment en même temps des éléments de la situation de communication. Les deux types d'image se rencontrent d'ailleurs dans les cours d'inspiration SGAV et dans ceux plus influencés par le béhaviorisme. Une remarque similaire pourrait être faite à propos des deux interprétations — béhavioriste ou structuro-globaliste — de l'association son-image, qui n'ont sur la méthodologie d'élaboration et sur la méthodologie d'application des cours audiovisuels qu'une très faible incidence effective. En réalité, il faut bien reconnaître que les conceptions explicitement béhavioristes des auteurs de *Lend me your Ears* et *Passport to English* ne sont pas plus passées dans leurs matériels que les conceptions explicitement plus communicatives des méthodologues SGAV dans *VIF 1* : la théorie, dans un cas comme dans l'autre, est surtout venue justifier *a posteriori* des choix méthodologiques très largement communs.

C'est pourquoi de nombreux utilisateurs n'ont pas fait de différence, au niveau de leurs pratiques de classe, entre les uns et les autres (cf. par ex. BLASCO C. 1983). Les méthodologues SGAV le reconnaissent, mais attribuent le phénomène à la très forte influence béhavioriste à l'époque, qui aurait provoqué sur des professeurs non formés ou mal formés des interprétations erronées de la théorie SGAV et des utilisations hétérodoxes de ses cours :

Beaucoup d'utilisateurs des cours SGAV ne faisaient que faire mémoriser les dialogues en tant que tels et transformaient donc le structuro-global du SAGV en exercices béhavioristes, inspirés de théories linguistiques structuralistes qui ne tenaient compte ni de la communication par la parole, ni de la bonne prononciation, ni de la totalité des procédés mis en œuvre dans le processus global de la communication (GUBERINA P. 1984, p. 98).

Il est vrai que comme dans le cas de la MD, l'introduction de la MAV dans l'Enseignement secondaire ne fut pas accompagnée dès le départ d'un effort de formation correspondant. Le mouvement SGAV aurait été par la suite, selon P. Rivenc, victime de son propre succès, et n'aurait pu faire face aux demandes et aux besoins de formation. Même les stages CREDIF de formation à l'utilisation des cours

audiovisuels pour l'enseignement du FLE, comme le reconnaît H. BESSE (1985, p. 80) et me le rappellent mes propres souvenirs d'ancien stagiaire (Montpellier, juillet 1972), privilégiaient les phases d'explication et de correction phonétique au détriment des activités dirigées vers le réemploi libre, plus difficiles à programmer par les concepteurs de cours (et à évaluer par les formateurs...).

Sans vouloir nier l'exactitude de ces explications, il n'en reste pas moins qu'elles surévaluent le poids de la théorie dans la MAV — et donc les différences **effectives** entre les cours —, négligeant l'importance de l'héritage direct et de la méthodologie induite.

Pour D. GIRARD, c'est en raison des similitudes dans les fondements linguistiques et psychologiques qu'il serait légitime de parler, malgré les différences parfois nettes d'un cours à l'autre, d'UNE méthodologie audiovisuelle : « *Pour définir cette méthodologie audiovisuelle, nous devons en analyser d'abord les fondements linguistiques et psychologiques. Si en effet les moyens techniques mis en œuvre jouent un rôle important, leur efficacité est en fait étroitement conditionnée par tout un ensemble de conceptions théoriques et scientifiques qui seules autorisent à parler chaque fois d'une véritable méthode* » (1972, pp. 35-36).

Mais on retrouve encore dans cette analyse, à mon avis, cette même surévaluation du poids de la théorie tant sur la conception des matériels didactiques que sur le fonctionnement effectif de ceux-ci dans les pratiques de classe. Je pense pour ma part que ce qui réunit d'abord les cours audiovisuels dans la même méthodologie, c'est leur filiation directe et leur méthodologie induite communes. Quoi qu'il en soit, je suis persuadé qu'au fur et à mesure que s'accroîtra la perspective historique, et que s'apaiseront les polémiques, ce qui distingue les différents cours audiovisuels, même de la première génération, paraîtra de plus en plus réduit par rapport à ce qui les unit.

Ce mouvement a déjà commencé. A. GAUTHIER, par exemple, définit en 1981 un « *corps de doctrine* » des cours audiovisuels sans faire intervenir la distinction béhaviorisme/structuro-globalisme, à partir des quatre caractéristiques suivantes : 1) l'enseignement est donné en situation, 2) on évite les interférences avec la langue maternelle, 3) la primauté est reconnue à l'oral et 4) l'apprentissage se fait par analogie et induction (pp. 66-95). On remarquera que ces principes étaient déjà ceux de la MD.

CHAPITRE 4.3.

EVOLUTION DE LA METHODOLOGIE AUDIOVISUELLE ET EVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES VIVANTES ETRANGERES

PRESENTATION

L'histoire de la MAV française nous amène de la fin des années 1950, où s'élaborent les premiers cours audiovisuels, jusqu'aux années présentes, où elle s'est maintenue comme méthodologie dominante au prix d'une évolution importante. Deux facteurs didactiques me semblent expliquer et cette permanence, et cette évolution.

D'une part l'évaluation critique de la méthodologie, qui commence très tôt chez les spécialistes eux-mêmes : « *résultats décevants* » (COSTE D. 1970b, p. 15), « *un certain découragement* » (MOIRAND S. 1974, p. 5) : ce genre de constat devient vite un leitmotiv de la littérature pédagogique à partir du début des années 1970. Le sentiment d'insatisfaction, voire l'impression d'échec ont cependant été moins vifs et généralisés que ceux ressentis par les méthodologues audio-oralistes aux U.S.A. ; très justement, E. ROULET parle en 1976 de « *résultats [qui] ne correspondaient pas à l'ampleur de la réforme opérée* » (p. 46), et F. DEBYSER en 1977 d'« *échec relatif (par rapport aux miracles attendus) de tout l'appareil méthodologique* » (p. 39). La précocité et la permanence de cette évaluation critique de la MAV, dont D. COSTE par exemple dresse un bilan dès 1975 dans un article intitulé « *Remarques sur les avatars de l'enseignement audiovisuel des langues* », sont redevables sans doute en partie au degré de professionnalisme atteint par la recherche en didactique du FLE. Ils ont permis dans la MAV des corrections et des aménagements constants qui ont évité les blocages que nous avons constatés dans le cas de la MD : contrairement à cette dernière, qui se dogmatise au fur et à mesure que s'accumulent difficultés internes et remises en cause externes, la MAV, après une première période de diffusion très rapide, où les besoins de vulgarisation tendent à la rigidifier, va finir par s'assouplir à l'extrême, au point que les cours de la troisième génération ne sont plus « *intégrés* ».

A. GAUTHIER considère cette évolution de la MAV comme une « *édulcoration* » et une « *déformation* », estimant par exemple que « *Speak English* (Nathan, 1972) n'est déjà plus tout à fait une méthode audiovisuelle » (1981, pp. 96-97). C'est là, à mon avis, accorder dans la définition d'une méthodologie un privilège injustifié à l'élaboration

théorique initiale au détriment des corrections, des adaptations, et des continuations ultérieures du processus interne d'élaboration.

L'exemple des exercices structuraux, dont la remise en cause scientifique fut pourtant précoce et brutale¹⁵, montre bien cette progressivité des évolutions méthodologiques à l'intérieur de la MAV française.

Louise Dabène, qui prévoyait dans son cours de 1968, *¿ Qué tal Carmen ?* (A. Colini) « un entraînement systématique à partir des structures » (Livre de l'élève, p. 2) au moyen de batteries d'exercices structuraux présentés comme « aussi importants que les dialogues », recommande huit ans plus tard dans *¿ Tú también !* (A. Colin, 1976) de n'utiliser de tels exercices que s'ils « correspondent à une demande de l'élève » (Guide méthodologique, p. 10), et d'« individualiser au maximum ce travail de fixation des structures » (id., p. 17) en fonction des erreurs commises : de méthode privilégiée d'enseignement, les exercices structuraux deviennent de simples « auxiliaires utiles à un moment donné, pour dépasser un obstacle précis et non comme un rite ou une panacée » (id., p. 10). F. DEBYSER ne songe en 1974 qu'à les améliorer et à redéfinir leur place (1974) ; pour F. FRANÇOIS, la même année, il convient de les limiter aux structures les plus fréquentes et à celles « difficiles à acquérir par les mécanismes normaux de l'acquisition globale, [...] par exemple lorsque des mécanismes préalablement montés interfèrent négativement avec ceux que l'on cherche à acquérir » (1974, p. 217) ; H. BESSE propose l'année suivante (1975) de les faire précéder d'une explication grammaticale, pour que les élèves saisissent bien le point qu'il s'agit de travailler, et de les faire suivre d'une « exploitation » dans laquelle, sous le contrôle du professeur, les élèves puissent effectuer des essais de généralisation des structures enseignées. H. BOYER, en 1979 encore, les considère comme un moyen utile de renforcement, et les fait suivre d'une phase de « désystématisation » devant déboucher sur l'expression libre et spontanée (p. 92). Ce qui caractérise de toute évidence la démarche des méthodologues français dans les années 1970, c'est donc le **réformisme**, dont fournissent encore un autre exemple les tentatives pour améliorer l'utilisation pédagogique du Français fondamental (voir par ex. GALISSON R. 1964).

Ce réformisme a été permis par le faible niveau initial de théorisation de la MAV, et la souplesse d'utilisation offerte par le support audiovisuel autour duquel elle s'est construite.

Si cette tendance réformiste domine — et c'est là un autre facteur qui explique la permanence et l'évolution de la MAV —, c'est aussi

15. La première critique du béhaviorisme par CHOMSKY (*A Review of Skinner's Verbal Behavior*) n'est publiée en traduction française qu'en 1969, mais elle est relayée aussitôt par certains didacticiens français (voir par ex. BRESSON 1970).

qu'il n'est pas encore apparu en DLVE de méthodologie alternative ; ce qui oblige en quelque sorte la MAV à s'adapter en intégrant les évolutions didactiques. C'est ainsi que ladite « *méthodologie des documents authentiques* », le travail sur actes de parole ou encore la pédagogie par groupes restreints vont être insérés progressivement dans les cours audiovisuels de la troisième génération. Une telle capacité d'évolution de la part de la MAV s'explique fondamentalement, à mon avis, par l'importance de son héritage direct, qui lui permet de rester jusqu'à ce jour, face à de nouvelles approches encore isolées et partielles, la **dernière méthodologie couvrant l'ensemble de la problématique didactique des premières années d'apprentissage**.

Autant dire que l'explication du phénomène souvent donné par les méthodologues SGAV, à savoir la justesse et la puissance de leur théorie, me paraît discutable. H. BESSE, qui soutient cette thèse, est en même temps bien obligé d'admettre ce fait d'évidence que l'orientation actuelle de la didactique, qu'il appelle la « *méthode communicative et cognitive* », « s'est développée depuis le début des années soixante-dix **en réaction contre** la méthode audio-orale et la **première génération de la méthode audiovisuelle** » (1985, p. 45, je souligne). M.-M. CHICLET-RIVENC écrit de même : « La didactique actuelle doit beaucoup aux réalisations de ces vingt-cinq dernières années qu'elle a prises comme objet de critique, tremplin idéal pour de nouvelles idées » (1984). Le caractère toujours incontournable de la MAV, en l'absence d'alternative réelle, est d'ailleurs ce qui explique que cette méthodologie ait constitué obligatoirement **à la fois** un tremplin et un repoussoir pour toute tentative de changement global : l'illustration la plus caractéristique de ce phénomène me semble être le livre de R. GALISSON intitulé *D'hier à aujourd'hui en DLE* (1980).

Parce que la MAV française s'est montrée ainsi perméable aux nouveautés qui se sont élaborées en dehors d'elle, son histoire fournit à l'historien un fil directeur commode — le seul dont il dispose en réalité — pour parcourir la période actuelle, caractérisée par un bouillonnement d'idées, de propositions et d'expérimentations nouvelles dont, faute de décantation et de recul historique, il est bien difficile de faire *a priori* une présentation raisonnée qui ne soit largement arbitraire.

Un certain nombre de facteurs différents, reliés cependant les uns aux autres, me semblent avoir impulsé et guidé l'évolution de la MAV. Ils peuvent être regroupés en problèmes de **correction** (de défauts qui se sont révélés à l'expérience), d'**adaptation** (aux objectifs, au public et aux conditions d'enseignement/apprentissage scolaire, et tout particulièrement, bien entendu, de l'Enseignement secondaire français), d'**extension** (au dit « *niveau 2* »), et enfin d'**intégration** (de nouvelles démarches proposées en DLVE).

Leur analyse nous mènera ⁽¹⁶⁾ :

— **de la première génération des cours audiovisuels**, dans les années 1960, marquée par l'influence du premier cours, *VIF 1* (pour le FLE, 1^{re} éd. expérimentale, 1958). Ce cours va servir de prototype à d'autres dits eux aussi « intégrés » parce que l'intégration didactique y est maximale autour du support audiovisuel. Ces cours de la première génération sont :

— **soit de filiation SGAV** : pour l'anglais, la *Méthode audiovisuelle d'anglais* (R. Z. Filipovic et L. Webster, Didier, 1962) ; pour l'allemand, *Audiovisuelles Unterrichtswerk Deutsch* (I. Burdgdorf, K. Montani, Z. Skreb et M. Vidovic, Didier, 1962) ; pour l'italien, la *Méthode audiovisuelle d'italien* (D. Cernecca et J. Jernej, Didier, 1965) ; pour l'espagnol, *Vida y diálogos de España* (P. Rivenc et A. Rojo-Sastre, Didier, 1968) ;

— **soit de tendance plus behavioriste** : pour l'anglais, *Passport to English I* (G. Capelle et D. Girard, Didier, 1962), *Lend me your Ears* (A. Castagna et J. Guenot, Didier, 1971 ; première version expérimentale de 1962) et *Happy Families* (C. O'Neil, D. Robinson et A. Lesage, Paris, Didier, 1969 ; premières expérimentations à partir de 1962) ;

— **à la seconde génération**, dans les années 1970, où l'intégration didactique commence à s'affaiblir, et qui est essentiellement marquée par un effort de correction et/ou d'adaptation aux contextes scolaires :

En FLE, le cours appelé à se substituer à *Voix et Images de France 1* (1958), *De Vive Voix* (M. Argaud, B. Marin, P. Neveu, Didier, 1972), le cours de l'Alliance française destiné à remplacer le *Cours de langue et de civilisation françaises* (le « Mauger bleu », 1953), à savoir *Le Français et la Vie* (le « Mauger rouge » de G. Mauger et M. Bruézière, Hachette, 1971), *La France en direct* (J. et G. Capelle, Hachette, 1969), *C'est le printemps* (J. Montredon, G. Calbris, C. Cesco et al., CLE International, 1975) ; pour l'anglais, *Speak english* (E. Benhamou, P. Dominique, S. Budzinski et al., Nathan, 1973), *Let's go* (H. Gauthier, G. Broughton, L. Keane et al., A. Colin-Longman, 1973), *It's up to you* (G. Capelle et D. Girard, Hachette, 1974), *Imagine you're English* (D. Gibbs, N. Joodey, A. Belin, 1974), *English Dialogues* (L. Marandet, G. Merle, A.H. Mills, Delagrave, 1974), *All's well* (A. Dickinson, Y. Gilbert, J. Levêque et H. Sagot, Didier, 1975) ; pour l'allemand, *Die Deutschen* (J. Martin, J. Zehnacker, Didier, 1969), *Wir lernen Deutsch* (G. Holderith, J. Trometer, H. Courtade et al., Nathan, 1972), *Also los* (J. Chassard, V. Schenker, Hachette,

1974), *Deutsch in Wort und Bild* (J. Martin, J. Zehnacker, Didier, 1979), *In Bonn* (A. Chaumond-Klier, R. Hermann, J. Klein et al., Didier, 1979), *Komm mit nach Deutschland* (R. Boetzlé, L. Paul, M. Desbordes et al., Nathan, 1981), *Hallo Freunde* (J. Zehnacker et al., Didier, 1981), *Treffpunkt Deutsch* (J. Janitra, E. Rahmat, J. Schenck et al., Hatier, 1981), *Ja zu Deutsch* (C. Eckert, J. Billet, F. Chadeaux et al., Nathan, 1982) ; pour l'espagnol, *¿Qué tal Carmen ?* (L. Dabène, A. Colin, 1968), *¿Tú también !* (L. Dabène, A. Raveau, M.-N. Martin et al., A. Colin, 1976) ; pour l'italien, *Vacanze a Roma* (O. et G. Ulysse, Hachette, 1973) et *Piazza Duomo* (G. Brunet, R. Laborderie, J. Barrère, A. Colin, 1976).

— **et enfin à la troisième génération**, dans les années 1980, caractérisée par des tentatives d'intégration des nouvelles démarches didactiques, « notionnelles-fonctionnelles » et « communicatives » :

Relèvent de cette génération actuelle des cours comme *Archipel* (J. Courtillot et S. Raillard, Didier, 1982), *La méthode Orange* (A. Reboullet, J.-L. Malandain, J. Verdol, Hachette, 1978), *Sans frontières* (M. et M. Verdelhan, P. Dominique, Clé International, 1982) pour l'enseignement du FLE ; pour l'anglais, *Words and Ways to English* (C.J. Cook, M. Wambach, A. Campus, J.-C. Vignaud, Didier, 1977), *O.K.* (B. Lacoste et J. Marcelin, Nathan, 1981), *Hunter Street* (J. Humbley, M. Martinez-Rosselin, C. Vollaie, Hachette, 1981), *Ticket to Ride* (M. Dvorak, M.-P. Le Moan, J.-C. Sentenac, Magnard, 1985) ou encore *Channel* (D. Gibbs-Goodey, F. Morel et M. Boisneau, A. Belin, 1984) ; pour l'allemand, *Hello !* (R. Asselineau, P. Guillou, J. Maisonnave, Hatier, 1985), et pour l'espagnol, *Embarque Puerta 1* (S. Chiabrando, B. Job et A.-M. Pissavy, Clé International, 1983).

Cette troisième génération sera sans doute la dernière puisqu'elle marque la limite de l'affaiblissement de l'intégration didactique autour du support audiovisuel : au-delà, il ne serait plus possible de parler encore de « cours audiovisuels » tels que je les ai définis dans l'introduction de cette partie.

Il va sans dire qu'une telle répartition en trois générations distinctes ne correspond dans mon esprit à nul classement de valeur. Elle se base en outre volontairement **sur le seul critère de l'intégration didactique autour du support audiovisuel**, que j'ai retenue comme l'élément essentiel de définition de la MAV, et ne prend donc pas en compte d'autres aspects sur lesquels les cours les plus récents diffèrent parfois fortement : il n'était pas dans mes intentions de rentrer dans le débat actuel sur les méthodes et les méthodologies, débat pour lequel je ne me sens aucune compétence particulière en tant qu'historien.

Même à partir du critère retenu, cette répartition, sans être totalement arbitraire, est très schématique dans la mesure où de nombreux cours se trouvent à cheval entre deux générations, parce qu'ils annoncent par certains aspects la suivante, et/ou parce qu'ils

16. Les listes de cours données ci-dessous ne se veulent aucunement exhaustives, mais correspondent à ceux que j'ai effectivement consultés. Je me suis limité, pour les dates de publication, à celle de première édition attestée du premier volume.

rappellent la précédente. Le fait est particulièrement notable dans les cours destinés à l'Enseignement secondaire, qui se doivent d'être, comme l'a bien montré Y. BERTRAND (1979), des compromis en définitive très empiriques entre des exigences souvent contradictoires : prise en compte des attentes des professeurs (elles-mêmes ambivalentes : désir de résoudre les problèmes auxquels ils se heurtent, mais aussi désir de continuité), des contenus et orientations méthodologiques fixés par les instructions officielles, des apports récents de la recherche en DLE mais tout à la fois des situations scolaires d'enseignement/apprentissage... Les manuels scolaires récents portent fréquemment les traces (les « stigmates », serait-on tenté de dire...) de ce difficile travail de composition. Un bon exemple me semble être la préface du manuel du cours audiovisuel d'italien *Piazza Duomo 1* (G. Brunet, R. Laborderie, J. Barrère, A. Colin, 1976), dont le lecteur trouvera une reproduction partielle en ANNEXE 2, p. 391.

4.3.1. LES CORRECTIONS

Très vite, dans la pratique même des cours audiovisuels de la première génération, puis dans l'élaboration des cours de la seconde génération, ont été mis en œuvre des modifications destinées à corriger les insuffisances et les défauts apparus à l'expérience. Pour mieux faire apparaître ce type d'évolution, je prendrai principalement mes exemples parmi la série des cours conçus par le CREDIF.

On se rappelle les phases canoniques de la leçon audiovisuelle :

- 1) Présentation/explication ;
- 2) Répétition/mémorisation ;
- 3) Exploitation/fixation ;
- 4) Transposition/appropriation.

La terminologie peut être différente d'un auteur à l'autre, et le nombre de phases varier de 3 à 5. La phase de présentation (globale, sans intervention du professeur) est fréquemment séparée de celle d'explication (analytique, réplique par réplique, sous la direction du professeur, avec souvent un début d'exploitation permettant à l'élève de découper le segment sonore en unités de sens) ; les phases 3 et 4 sont parfois regroupées sous le terme d'« exploitation »

Ces phases ne sont déjà plus dans *Vida y diálogos de España* (1968), selon P. RIVENC, qu'« un canevas de référence, susceptible d'inspirer d'infinies variations au professeur ou à la classe » (1977, p. 345). Elles sont abandonnées dans *De Vive Voix* (1972), en particulier afin d'éviter, en introduisant plus tôt la transposition dans la leçon, les difficultés remarquées chez les élèves pour passer de la mémorisation/manipulation des formes linguistiques à leur réemploi libre :

Plus de présentation globale de la leçon (le défilement des images synchronisé avec celui de la bande enregistrée) ; plus d'explication réplique par réplique ; plus de répétition intensive

du dialogue de la leçon ; et plus d'exploitation distincte des autres phases. On travaille, passé 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. [...] Comme on le voit, les phases canoniques de la leçon de VIF s'en trouvent profondément bousculées : on dissocie la présentation de l'image de celle de la réplique qui lui correspond, l'exploitation de l'acquis des étudiants précède les explications éventuelles, la correction phonétique s'exerce à propos des productions des étudiants et non en rapport avec les phrases modèles, on ne mémorise pas le dialogue du manuel, et la transposition peut apparaître à tout moment dans les interactions du groupe (BESSE H. 1985, p. 101).

La progression grammaticale, ressentie comme trop rigide et trop linéaire, est assouplie elle aussi. Dès le début des années 1960 par exemple, le CREDIF suggérait aux utilisateurs de *VIF 1* d'enrichir la progression prévue par le livre du maître en introduisant le discours indirect à la leçon 4 et le passé composé à la leçon 12. Dans *De Vive Voix*, la progression linéaire d'enseignement est doublée d'une progression d'apprentissage « en spirale », grâce au réemploi incessant des acquis antérieurs dans les « paraphrases communicatives » des élèves (selon BESSE H. 1985, p. 120). En 1975, avec le cours d'anglais *All's Well 1*, « pour la première fois, la progression dite "linéaire" était bousculée. Le cours était structuré en unités comprenant un noyau central "lourd" et des leçons-satellites reprenant méthodiquement le contenu de la leçon-noyau » (CHICLET-RIVENC M.-M. 1984, p. 201).

Dans *Archipel* (1982) enfin est abandonnée toute idée de progression grammaticale :

On peut [...] suivre des trajets différents à travers les différentes unités : une fois dépassé le niveau de l'unité 2 aucun critère strict de progression ne peut être retenu, rien n'empêche d'étudier la demande (unité 4) avant l'expression de la localisation (unité 3). De même, étant donné qu'il existe deux axes parallèles d'apprentissage : l'axe audiovisuel, plus communicatif, et l'axe écrit, plus culturel, on peut également doser à volonté la part de l'oral et de l'écrit dans l'apprentissage (Livret de présentation, p. 4).

Beaucoup d'utilisateurs des MAV remarquaient la baisse de motivation des élèves après une période initiale de participation enthousiaste, qu'ils mettaient au compte du caractère didactique des dialogues, du caractère conventionnel de la thématique et des situations, et du manque de profondeur psychologique des personnages ; tout cela rendait difficile l'identification des élèves aux

personnages, essentielle pourtant dans la théorie audiovisuelle : « *Le théâtre de l'unité didactique audiovisuelle est un modèle de communication qu'on imite, non une situation implicate, génératrice de langage. L'identification demandée est un leurre...* » (MOIRAND S. 1974).

Les cours audiovisuels de la seconde génération vont donc essayer — sans toujours y réussir — de mettre en scène des personnages plus vivants dans des situations plus proches des intérêts des élèves. L'exemple type de cette évolution est la thématique de *C'est le printemps* (1975), dont les auteurs vont prendre le contre-pied des cours antérieurs en présentant un gauchiste interrogé par des policiers, des péripatéticiennes accoudées à un bar, un Maghrébin pris en stop par un camionneur... Même dans les cours à la thématique moins provocatrice, l'identification aux personnages tend à être abandonnée, les élèves étant ainsi appelés, dans *De Vive Voix*, à prendre d'emblée leurs distances avec les personnages en commentant à partir des seules images, avant même d'entendre le dialogue enregistré, la situation, les intentions de communication et la psychologie de ces personnages.

L'introduction de cette dernière technique représente aussi une étape importante dans l'évolution de la MAV dans la mesure où, dissociant momentanément l'utilisation du son et de l'image dans la phase même de présentation, **elle marque le début du recul de l'intégration didactique autour du support audiovisuel, annonçant de la sorte la troisième génération des cours audiovisuels.**

L'image, enfin, posait problème dans les cours audiovisuels de la première génération, dans la mesure où, contrairement à la théorie SGAV, elle ne suffisait pas à donner le sens global des répliques en raison des erreurs très fréquentes d'interprétation. G. Mialaret et C. Malandain trouvaient, dans une expérience menée en 1962 avec des enfants de plus de dix ans, que 54% seulement d'entre eux (!) avaient été capables d'effectuer une synthèse correcte d'une situation représentée par une série d'images (selon DENIS R. 1976b, p. 31).

Dans *Lend me your Ears*, J. GUENOT recommandait pour cette raison de faire effectuer aux élèves une interprétation préalable en français de la série d'images : « *A la fin de la classe audiovisuelle précédant la présentation d'une nouvelle leçon, nous montrons le film fixe de la nouvelle leçon sans la bande magnétique, et nous demandons aux élèves d'inventer un dialogue vraisemblable. Le professeur corrige les erreurs d'interprétation trop grossières. Un tel exercice est destiné à limiter les marges de contresens. Il constitue en somme une pré-translation* » (1963, p. 96-97). On retrouve cette solution dans un cours SGAV pour enfants de 8 à 11 ans (*Bonjour Line* [1963], sous la direction d'H. Gauvenet).

De Vive Voix tente au contraire d'utiliser l'ambiguïté de l'image comme prétexte à expression en langue étrangère. Mais beaucoup de

cours audiovisuels de la seconde génération destinés à l'Enseignement secondaire préféreront à l'image-situation une image-translation sur-codée, qui puisse aider efficacement le professeur dans l'explication analytique des répliques. Si tous ces problèmes de l'image audiovisuelle sont bien cernés par les théoriciens ⁽¹⁷⁾, aucune solution idéale n'existe, comme l'explique clairement F. BRESSON dès 1970 :

Jamais une image, qu'elle soit fixe ou animée, ne correspond à un énoncé ou fragment d'énoncé de manière univoque. [...] Mais quel est alors le rôle de l'image ? Un indice supplémentaire pour décoder l'énoncé, un prétexte de l'énoncé et une motivation. La difficulté est que ces fonctions ne sont pas nécessairement compatibles, que l'enrichissement de l'image suscite la motivation au prix d'un accroissement d'ambiguïté, que celle-ci ne peut être levée que par une variation systématique de l'image qui lui enlève une part de sa valeur motivante (pp. 29-30).

Dans les cours de la troisième génération, le découpage visuel parallèle au découpage sonore (série d'images correspondant à une série de répliques) est abandonné, au profit, dans *Archipel*, de quelques images « *visualisant globalement le cadre de l'échange et les protagonistes* » (BESSE H. 1985, p. 144), et le professeur « *s'en tient, sauf difficulté ponctuelle, à une compréhension globale de la signification échangée* » (id., p. 146).

Les conséquences méthodologiques au niveau de l'utilisation de ces nouveaux types d'images sont une autre bonne illustration du recul de l'intégration didactique autour du support visuel :

« Bien entendu, l'image [dans *Archipel*] est le point de départ de l'explication, mais **les images de la méthode n'ont pas été conçues pour une utilisation exhaustive : nous n'avons pas voulu en faire le support principal de la communication.** Nous pensons, en effet, que la motivation à la pratique de la parole en classe devrait surtout passer par la création du besoin de communication à l'intérieur de la classe. Les images ont donc été conçues essentiellement pour véhiculer des informations de type situationnel et culturel plutôt que référentiel » (*Archipel*, Livret de présentation, Extrait du Livre du professeur, Introduction, p. 7, je souligne).

4.3.2. LES ADAPTATIONS SCOLAIRES

L'introduction de la MAV dans l'Enseignement secondaire français, nous l'avons vu précédemment, n'a fait l'unanimité ni parmi le corps inspectoral, ni parmi le corps professoral, parce qu'elle imposait une

17. Voir par ex. le n° 24 de la revue *Langue française* de déc. 1974, et le n° 17 de la revue *Etudes de Linguistique appliquée* de janv.-mars 1975).

rupture (voir *supra* p. 237 et suiv. la présentation des « incompatibilités » entre la MAV et la MA) dans le fragile consensus qui dans la MA avait réussi à se maintenir sur les objectifs, les contenus et les méthodes de l'enseignement scolaire des LVE pendant un demi-siècle. Pendant tout juste 50 ans, en effet, si l'on prend comme dates symboles 1919 (la première année de l'après-guerre 1914-1918) et 1969, date des instructions générales qui pour la première fois depuis 1902 reconnaissaient la « liberté de méthode », ouvrant ainsi la voie à l'introduction des cours audiovisuels intégrés en premier cycle.

Contrairement au chapitre précédent, qui s'appuyait surtout sur les cours de FLE, le présent chapitre intéresse plus particulièrement les cours audiovisuels de langues étrangères (italien, espagnol, allemand et anglais) utilisés dans l'Enseignement secondaire français).

Anglicistes et germanistes se sont très vite lancés dans l'« aventure audiovisuelle », rejoints plus tardivement et quelque peu à contre-cœur par les italianistes. Les raisons de ce succès me paraissent essentiellement historiques : la MAV, comme nous l'avons vu, prolonge l'héritage direct français transmis par les CTOP tout en rompant avec une MA qui semblait sclérosée et autorisait sur le terrain les pratiques les plus traditionnelles. Mais c'est cette rupture-là, précisément — et en particulier la remise en cause de l'équilibre constant que la MA avait soigneusement maintenu entre les trois objectifs fondamentaux — qui provoque l'opposition jamais démentie de l'inspection générale d'espagnol, laquelle se limitera à accélérer un mouvement, commencé depuis les années 1920, de prudente intégration des auxiliaires oraux, visuels et audiovisuels au sein de la MA.

En pénétrant dans l'Enseignement scolaire, les cours audiovisuels vont rapidement y subir une évolution particulière qui va les transformer en monstres d'hétérodoxie aux yeux des méthodologues du FLE, particulièrement ceux du mouvement SGAV. Pour M.M. CHICLET-RIVENC : « *La méthodologie [SGAV] fut bien vite dénaturée sous couvert d'adaptation plus ou moins heureuse aux contextes locaux et détournés de ses principes fondateurs trop fragilement acquis* » (1984, p. 195).

L'une des explications avancées par cet auteur, qui incrimine « les enseignants encore imprégnés de réflexes traditionnels et exposés en outre à la diffusion des méthodes américaines qui déferlaient sur l'Europe » (id.), me paraît intéressante parce qu'elle illustre la contradiction essentielle dans laquelle s'inscrivent les cours audiovisuels scolaires.

La nouvelle méthodologie va se heurter comme la MD aux situations scolaires d'enseignement/apprentissage. Pour ce qui nous intéresse ici, ce sont le caractère extensif des cours (généralement trois heures par semaine), les classes hétérogènes et nombreuses (de 25 à 35 élèves), la faible motivation de la plupart des élèves, et la formation généralement insuffisante des enseignants. On retrouve là

les situations déjà signalées comme responsables en partie de l'échec de la MD. Quant à la formation des professeurs à l'utilisation des cours audiovisuels, elle fut souvent tardive et insuffisante. L'inspecteur général H. EVRARD écrit ainsi en 1977 : « *Voici quelques années, l'inspection générale fut alertée par la constatation d'échecs liés à l'emploi de cours audiovisuels imposés par une opinion publique éprise de nouveauté à des professeurs qui n'y étaient nullement préparés. Il fut alors convenu d'inviter au stage de Sèvres cent conseillers pédagogiques à qui l'on demandait de s'initier à ce type d'enseignement afin d'y former ensuite les professeurs-stagiaires* » (pp. 191-192). Pour tenir compte de ces situations, les cours scolaires vont tendre à s'infléchir vers certaines solutions dites « traditionnelles » : ainsi vers l'explicitation de la « règle » et vers des exercices d'application grammaticale après une première approche inductive.

Mais d'un autre côté, pour diverses raisons, dont le besoin ressenti de rompre avec la MA et la plus grande perméabilité des anglicistes aux thèses audio-oralistes, les concepteurs de cours audiovisuels scolaires se montreront très rigides (et rigides plus longtemps que les méthodologues du FLE, les pesanteurs propres au système scolaire français y maintenant un certain décalage dans les évolutions en DLVE) sur certains principes particulièrement inadaptés à l'Enseignement scolaire, comme le « montage des automatismes » dans les exercices structuraux, qui s'oppose à l'objectif formatif et exige en tout état de cause des cours intensifs.

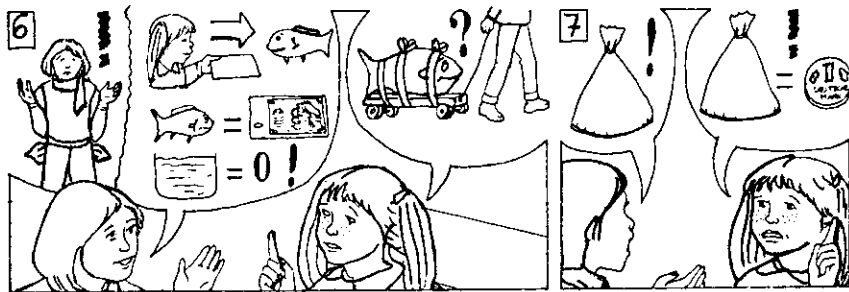
Cette contradiction provoque d'emblée des incohérences à l'intérieur même des cours — c'est ainsi que la plupart des cours encore utilisés actuellement proposent encore à la fois des exercices structuraux et un enseignement explicite de la grammaire — et de grandes diversités méthodologiques d'un cours à l'autre, permises par ailleurs par le libéralisme des instructions officielles. A cela s'ajoute le fait que la lenteur du renouvellement des manuels dans l'Enseignement scolaire amène très fréquemment les élèves à utiliser, d'une année à l'autre dans la même LVE ou d'une langue à l'autre la même année, des cours dont les orientations méthodologiques sont différentes, voire opposées.

Le même phénomène va se produire en ce qui concerne les principes SGAV (tels qu'ils ont été mis en œuvre dans les premiers cours CREDIF de FLE) repris plus ou moins explicitement dans beaucoup de cours audiovisuels scolaires de LVE : leurs concepteurs effectuent des choix souvent opposés, parce qu'ils sont forcément en contradiction soit avec les situations d'enseignement/apprentissage, soit avec les principes eux-mêmes dont ils se réclament.

La durée d'application de la méthode orale intégrale, par exemple, s'étend exagérément en milieu scolaire en raison du faible nombre d'heures de cours par semaine. Dès le milieu des années 1960 les méthodologues du CREDIF corrigent sur ce point les excès de VIF : les concepteurs de *De Vive Voix*, mis en chantier vers 1965 et conçu

aussi pour l'enseignement scolaire à l'étranger, ont (re)découvert en effet que le recours à l'écriture peut aider à l'assimilation. Mais plusieurs années plus tard, les textes des dialogues n'apparaissent dans le livre de l'élève qu'à partir de la leçon 22 dans *Die Deutschen I* (1969), et de la leçon 16 dans *Deutsch in Wort und Bild I* (1979). Par contre le cours d'espagnol *¿Qué tal Carmen?* (1968) met les élèves en contact avec la graphie dès la première leçon. Quant aux auteurs du cours *Imagine you're English Classe de Sixième* (1974), ils choisissent de laisser la responsabilité de la décision au professeur lui-même : « De façon à simplifier le passage entre l'anglais entendu et parlé et l'anglais lu et écrit nous vous suggérons d'entreprendre un effort de lecture et de travail écrit dès le début de l'année. Cependant si vous désirez remettre à plus tard ces stades, vous ne briserez en rien la continuité du cours » (p. 6).

Les auteurs de certains cours, comme *Deutsch in Wort und Bild* encore, vont faire le choix d'une image situationnelle de type *De Vive Voix*, alors que d'autres vont faire le choix inverse d'un type d'image surcodée : dans certains cours scolaires publiés récemment, beaucoup d'images tendent même à se transformer en de véritables hiéroglyphes. C'est le cas dans *Ja zu Deutsch Quatrième Seconde langue* (1982), ou encore de *Treffpunkt Deutsch Sixième* (1981), dont je présente à la sagacité de mes lecteurs les deux images suivantes (de réemploi) à commenter « librement » selon les auteurs :



Ce type d'image constitue une réponse aux problèmes de lisibilité et d'interprétation de l'image, souvent aigus dans le cas de jeunes élèves, mais aussi sans doute au besoin ressenti par les professeurs, dans des classes hétérogènes, d'une explication d'emblée analytique. Ph. LECOMTE constate en effet que « de nombreux élèves s'avèrent du début à la fin de l'apprentissage scolaire incapables de distinguer les groupes fonctionnels d'un énoncé » (1983, p. 69). Sur ce point, l'évolution de ces cours audiovisuels scolaires les éloignent de la tendance actuelle en FLE, qui privilégie au contraire une approche plus globaliste de la signification : « Les pratiques d'explication recommandées pour Archipel se distinguent, d'autre part, de celles

recommandées pour VIF sur plusieurs points. Elles sont beaucoup moins analytiques : on ne cherche plus à "déstructurer" et à "restructurer" chaque phrase, mais on vise toujours à faire percevoir le sens contextualisé, en situation ; [...] on s'en tient, sauf difficulté ponctuelle, à une compréhension globale de la signification échangée » (BESSE H. 1985, p. 146).

A l'échec des principes behavioristes en DLVE s'ajoute donc, de l'aveu même de ses partisans, « l'échec relatif des méthodes [i.e. des cours] SGAV dans l'enseignement secondaire » (CHICLET-RIVENC M.-M. 1984, p. 197), et l'évolution actuelle de la méthodologie SGAV, qui s'est faite sans référence aux situations d'enseignement/apprentissage de l'Enseignement secondaire français (considérées comme trop défavorables), l'en éloigne encore plus, comme on peut le constater à la lecture de ces lignes de H. BESSE, écrites en 1985 :

Les pratiques recommandées par les manuels SGAV supposent, entre autres, que le professeur ait une bonne compétence en L2, proche de celle d'un natif ; que la classe ne soit pas trop nombreuse : au-delà de vingt étudiants, il devient difficile de faire participer tous les étudiants à un jeu de rôles ou à la production de paraphrases ; que le nombre d'heures de cours par semaine soit relativement important (au moins cinq à six) ; [...] que l'institution dans laquelle s'inscrit le cours permette que ces conditions soient réalisées et que l'évaluation admise par cette institution tienne compte du fait que sont d'abord développées la compréhension et l'expression orales ; que l'enseignant ait été formé à ces pratiques, qu'il adhère aux options qui les sous-tendent tout en se sentant libre de les interpréter selon son tempérament ; que les enseignés, enfin, acceptent ces pratiques, spontanément ou après discussion et négociation (p. 177).

On arrive ainsi à une position extrême selon laquelle ce serait à l'Enseignement secondaire à s'adapter à la méthodologie SGAV : « Tant qu'une réforme profonde de l'enseignement des langues n'aura pas été entreprise, on en restera aux solutions de bricolage : inadaptation des méthodes ambitieuses, ou statu quo avec des cours aux objectifs, donc aux résultats, très limités, puisqu'ils prennent leur parti de la situation » (CHICLET-RIVENC M.M. 1984, p. 197).

Une telle position de principe, bien évidemment, ne peut être celle des formateurs et des enseignants du Secondaire, qu'elle condamnerait à l'immobilisme pédagogique et à la démission. A la question : « Y a-t-il une contradiction entre cet enseignement [audiovisuel] et le milieu scolaire ? », L. LECOMTE répond au contraire : « Non, si l'on sait tirer les conclusions de l'expérience pour adapter notre action aux réalités scolaires, ce qui suppose une attitude souple et une absence de dogmatisme » (1983, p. 77).

Il ne faudrait pas non plus oublier que ce sont les problèmes posés par l'utilisation scolaire des cours audiovisuels de la première

génération, où l'intégration didactique très poussée provoquait une grande rigidité de la démarche d'enseignement, qui ont été décisifs pour impulser le retour actuel à une conception des matériels audiovisuels comme des **auxiliaires** : dans cette nouvelle conception, la méthodologie n'est plus définie prioritairement en fonction de la théorie et des contraintes imposées par l'utilisation des matériels eux-mêmes, mais en fonction d'éléments externes à la didactique, parmi lesquels les **contraintes institutionnelles** ont naturellement leur place légitime. L'opposition que nous pouvons manifester personnellement à telle ou telle de ces contraintes n'est pas du domaine didactique, mais relève de la responsabilité politique (qu'elle soit celle de l'homme politique, du syndicaliste ou du simple citoyen).

L'Histoire des méthodologies me semble être d'ailleurs plus généralement — et c'est peut-être l'une des raisons qui ont poussé à son occultation... — une leçon de modestie à l'adresse des méthodologues et didacticiens. Il n'est pas inutile à ce propos de rappeler que beaucoup d'enseignants français du Secondaire n'avaient pas attendu les autocritiques parfois tardives et laborieuses de certains méthodologues audiovisuels, ni leur autorisation, pour apporter eux-mêmes à leurs cours (parfois malgré la mauvaise conscience de trahir ainsi des principes qui leur étaient par ailleurs présentés comme « *scientifiques* ») des aménagements méthodologiques qui se situaient d'emblée dans le sens des évolutions actuelles en DLVE.

C'est l'une des conclusions de C. O'NEIL (1979) dans la conclusion d'un rapport sur une enquête réalisée auprès de 64 instituteurs utilisateurs du cours *Happy Families*, dix ans après son lancement (voir p. 69). A la dernière partie du questionnaire concernant l'origine des innovations, un seul instituteur répondait, en confessant son ignorance : c'est sans doute que ces innovations étaient empiriques, dictées par la seule pratique d'enseignement (p. 5).

Il me semble donc logique, pour clore ce chapitre, de donner la parole à l'un de ces praticiens, dont il me semble que le rôle dans l'évolution méthodologique a été et reste encore trop fréquemment sous-évalué :

Ce qui a été abandonné, ou largement modifié, correspond à des constatations d'évidence faites par les utilisateurs :

— Nous souhaitions des dialogues moins longs, car le temps passé à les mettre en place nous manquait ensuite pour les exploiter et les prolonger. On fractionnait souvent quand c'était possible.

— Le rythme des acquisitions, en raison de la longueur de chaque étape, paraissait insuffisant, si on ne prenait pas l'initiative d'ajouter, à l'occasion, et à la demande, du vocabulaire, des expressions, voire des structures non contenues dans les dialogues.

— La démarche pédagogique, telle qu'elle était préconisée, manquait de variété.

— Le passage à la lecture et à l'écriture ne devait pas être différé trop longtemps, car les risques de contamination de la prononciation par la graphie n'étaient rien à côté du temps absorbé et des énergies que devaient déployer maîtres et élèves pour éviter les confusions de mots, et en particulier de mots grammaticaux (*he's/his, they're/there*, par exemple), démonter les phrases, et faire manipuler leurs composants pour construire de nouveaux ensembles cohérents, tout cela sans le support visuel et concret de l'écriture. [...]

A nos réflexions sur la méthode s'ajoutait la constatation que les enfants changeaient ; leurs capacités d'attention et de déduction prenaient des caractéristiques différentes. Nous devions les aider davantage à discriminer, à observer, à analyser ; il fallait se préoccuper de plus en plus de la réactivation des acquis ; et la pratique intensive des structures ne conduisait pas forcément à des automatismes mobilisables immédiatement. [...]

Beaucoup d'utilisateurs, actuellement, interprètent les conseils méthodologiques des auteurs et les adaptent aux besoins de leurs classes et à leurs propres personnalités. L'enthousiasme presque messianique des premières années a fait place à un réalisme dicté par la pratique quotidienne des problèmes concrets qui surgissent et qu'il faut résoudre concrètement » (BLASCO C. 1983, p. 55).

4.3.3. LE NIVEAU 2

Par l'importance de l'impact qu'elle a eu sur la MAV, ladite « *problématique du niveau 2* » me semble mériter un chapitre à part. En 1970, D. COSTE la décrit en ces termes :

« Les cours audio-oraux et audiovisuels existant aujourd'hui conduisent rarement l'élève au-delà de ce qu'il est convenu d'appeler le "niveau 1" de l'apprentissage (maîtrise active d'un contenu correspondant à celui du Français fondamental 1 (environ 400 heures de classe). La pratique de structures plus complexes et plus délicates que les mécanismes de base, la compréhension et la production d'énoncés plus longs ou de registres plus variés que ceux qui sont proposés aux débutants, l'approche de textes littéraires, la découverte réflexive d'un contenu de civilisation sont autant de domaines que les méthodes nouvelles n'ont abordé qu'avec prudence et lenteur. Les hypothèses convenant aux premières étapes de l'apprentissage doivent en effet être modifiées ensuite. Faut-il en revenir pour autant aux techniques traditionnelles ? N'existe-t-il pas un modèle suffisamment puissant et cohérent pour couvrir, avec des variations internes, l'ensemble du processus d'acquisition d'une langue étrangère ? » (1970b, p. 16).

Une telle situation correspond assez exactement à celle qu'avaient dû affronter les méthodologues directs dans les années 1906-1909, à savoir la nécessité d'un enseignement conjoint de la langue et de la

civilisation. Le BELC publie ainsi en 1971 une série de « Douze dossiers pour la classe avec exploitation de documents sonores » sous le titre de « Langue et civilisation » (CARDINAL 1971).

L'impréparation et l'improvisation que j'ai signalées chez les méthodologues directs à la fin des années 1900 va se retrouver au début des années 1970 dans l'enseignement de ce niveau 2 en FLE : « Des milliers d'élèves, qui ont commencé le français avec des méthodes nouvelles, atteignent maintenant des classes où l'on ne dispose ni de solutions, ni de manuels, ni de matériel adaptés à la situation. Pis encore, on est incertain sur les conceptions de l'enseignement » (DEBYSER F. 1970, p. 6).

La « situation » dont parle F. Debyser est radicalement nouvelle dans la mesure où apparaît un changement qualitatif au niveau des objectifs. D'une part la poursuite des progrès dans l'apprentissage linguistique lui-même exige la connaissance des connotations culturelles. D'autre part, du moins en milieu scolaire, l'intérêt de l'apprentissage pour l'apprentissage disparaît, et pour maintenir la motivation des élèves, il devient nécessaire d'utiliser la langue non plus seulement comme objectif mais aussi comme moyen d'accéder à des connaissances dont la langue étudiée est le vecteur privilégié : la culture du pays étranger. A cet objectif culturel s'ajoute un objectif formatif tout aussi incontournable : s'ouvrir à une autre culture, c'est approfondir sa propre culture, développer son esprit d'analyse et son sens critique : avec le niveau 2, même les méthodologues du FLE se trouvent confrontés avec les trois objectifs fondamentaux de l'Enseignement scolaire...

Cette nouvelle situation d'enseignement/apprentissage va imposer la remise en cause de certaines caractéristiques de la MAV.

Au niveau 1, l'image pouvait concilier ses deux fonctions principales — simulation de la situation de communication et visualisation de certains référents du discours — dans la mesure où le dialogue était généralement en rapport avec la situation même : au café, il s'agissait de commander des consommations, à la poste, d'expédier un paquet ou d'acheter des timbres, etc. La pauvreté qui en résultait dans le dialogue convenait parfaitement aux exigences des gradations lexicale et grammaticale. Au niveau 2 par contre, la plus grande richesse thématique des dialogues et en particulier l'importance prise par le discours abstrait forcent à reconsidérer la conception de l'image. Dans les dialogues initiaux fabriqués des premiers cours de niveau 2, les images-situations vont tendre à s'imposer, ainsi que les photos-documents comme supports de réemploi.

La problématique du niveau 2 amène aussi à reconsidérer un autre principe de base des cours audiovisuels de la première génération, à savoir le contrôle étroit des gradations lexicale et grammaticale, l'élève devant nécessairement désormais être mis en présence d'une grande variété de niveaux et registres de langue. L'apparition de

structures complexes, pour l'assimilation desquelles le seul enseignement implicite se révèle insuffisant, va imposer sur ce point un retour à une phase d'explicitation après la première approche inductive : ce sont les « exercices de conceptualisation » proposés dès la fin des années 1960 par les méthodologues du CREDIF, d'abord pour les seuls étudiants avancés.

Cette technique de la « conceptualisation grammaticale » (voir BESSE H., 1970, 1974 et COURTILLON J., 1974) a été intégrée pour la première fois dans le cours de niveau 2 *Interlignes* (CREDIF, 1975). L'essentiel de cette technique, selon H. BESSE, « est que, par une attitude réflexive sur sa pratique du français, l'élève en arrive à se forger une conceptualisation, une sorte de règle, qui n'a rien d'absolu, mais qui a une valeur opératoire en ce sens qu'elle peut le tirer d'embarras quand il doute de la possibilité de telle ou telle phrase » (1974, p. 38). On voit la différence d'avec l'enseignement grammatical direct, où la règle explicitée devait l'être d'emblée de manière canonique et définitive.

L'enseignement culturel, enfin, oblige à l'utilisation de documents authentiques de types très variés (poèmes, morceaux choisis littéraires, articles de journaux, publicités, photos, affiches, enregistrements radiophoniques, etc) et donc à l'abandon de l'intégration didactique autour du seul support audiovisuel. C'est ainsi qu'à partir de la troisième année des cours scolaires (et souvent même plus précocement) apparaissent dans chaque leçon des documents authentiques — en particulier écrits — qui viennent d'abord s'ajouter aux documents fabriqués pour l'approche audiovisuelle, puis finissent par les supplanter entièrement. Bien qu'une « approche audio-orale » (voir *supra*, p. 263) s'efforce de maintenir pour le traitement pédagogique de ces documents authentiques écrits la priorité à la langue orale, c'est fatalement un nouveau type de rapport entre l'oral et l'écrit qui s'instaure à ce niveau 2 : « La priorité de l'oral — écrit l'inspecteur général H. EVRARD en 1977 — n'abolit pas la primauté de l'écrit en matière de civilisation » (p. 194).

La nécessité et l'ampleur de ces remises en cause ne seront pas tout de suite perçues, et la plupart des méthodologues vont tenter dans les débuts de la conception du niveau 2 d'y maintenir au maximum la méthodologie audiovisuelle. D. GIRARD, par exemple, écrit en 1968 : « Il est vrai qu'il faut se libérer progressivement des contraintes de la technique audiovisuelle. Mais nous considérons qu'à tous les stades, les principes linguistiques, psychologiques et méthodologiques qui inspirent les cours pour débutants restent valables. Seule la **technique** devra prendre des formes nouvelles » (p. 14). Une telle position n'est tenable, bien entendu, que si la **technique** est conçue comme simplement au service de principes méthodologiques définis par ailleurs. Ce qui n'est pas le cas précisément, comme nous l'avons au chapitre 4.2.2. sur la « méthodologie induite », dans les cours audiovisuels intégrés.

Cette erreur initiale des méthodologues audiovisualistes explique le « long piétinement au-delà des limites du niveau 1 » (CORTES J. 1981, p. 28, à propos des méthodologues SGAV). Le sous-titre même choisi en 1970 par le CREDIF pour VIF 2, « *Leçons de transition* » illustre bien les problèmes que posait alors ce passage du niveau 1 audiovisuel au niveau 2.

En FLE, les matériels pédagogiques de niveau 2 commencent à apparaître au début des années 1970 au CREDIF et au BELC. Ces deux organismes proposent un travail par « *dossiers* » sur des thèmes abordés à partir de documents multimedia, et des exercices linguistiques variés. La construction de ces dossiers est sensiblement la même, trois types de documents étant successivement proposés. D'abord des « *documents-motivation* » (CALLAMAND 1974) présentant une approche vécue de la civilisation : les « *schémas culturels généraux* » (COSTE D. 1970a) transmis par des prises de position différentes sinon opposées doivent à ce niveau permettre une mise en place du débat. Suivent des documents qui seront objets d'exploitation à la fois thématique — analyse du thème à partir de documents plus réflexifs, comme des tables rondes de spécialistes — et linguistique. Le dossier se termine par des documents variés d'information (articles journalistiques, publicités, articles techniques, pages littéraires, etc.). Alors que le BELC choisit de n'introduire que des documents authentiques (oraux pour les deux premiers types, écrits et/ou visuels pour le troisième), le CREDIF, plus soucieux de gradation linguistique, propose pour les deux premiers des documents fabriqués (oraux), les documents authentiques (écrits) étant réservés pour la troisième partie, et donc considérés comme un but plus qu'un moyen : ils sont, comme le dit D. COSTE, « *l'aboutissement et le couronnement souhaitables d'une leçon* » (1970b, p. 37).

« *Le grand débat des années 1970* », pour J. CORTES, a tourné autour du problème suivant : « *Comment concilier l'appétit d'authenticité des nouveaux pédagogues [...] avec la nécessité d'établir une progression des contenus linguistiques [...], sachant qu'en langue seconde, qu'on l'admette ou non, la maîtrise préalable des formes est la première clause du contrat d'apprentissage ?* » (1981, pp. 22-23). Sur la méthodologie CREDIF du niveau 2 dans les années 1970, je renvoie à PAPO E. 1974, et au numéro 2 de la revue *Voix et Images du CREDIF* (1974), consacré entièrement à « *La pédagogie du niveau 2* ».

On retrouve dans l'Enseignement secondaire les deux orientations initiales pour le niveau 2 de poursuite de la méthodologie audiovisuelle ou de « *dossiers* » spécifiques. L'auteur de « *Qué tal Carmen ?* » (A. Colin, 1968), par exemple, va s'inspirer directement pour son cours de seconde année (« *Adonde ?* », A. Colin, 1972), des dossiers CREDIF du niveau 2. Les auteurs de *Die Deutschen* (Didier, 1969-1975), par contre, présentent leur cours comme une « *méthode audiovisuelle* » de la première à la septième année : « *La pédagogie proposée ici* — écrivent-ils dans le Livre du professeur du cours de quatrième année

— *demeure résolument audiovisuelle* » (p. 5), bien que ce manuel, comme celui de troisième année, abandonne « *une partie des procédés employés jusqu'à ce stade pour recourir à une gamme plus étendue de moyens nouveaux* » (p. 6, on retrouve la position exprimée par D. GIRARD en 1968). Les auteurs tentent effectivement de maintenir l'intégration didactique maximale autour des documents audiovisuels, et déconseillent d'utiliser séparément les différents matériaux proposés : « *C'est de leur cohésion et de leur convergence que naît leur efficacité* » (*Die Deutschen* 5, p. 3).

Malgré tout, la pression des exigences du second cycle scolaire est telle que les principes audiovisualistes y craquent de toutes parts : on trouve dans les manuels des dernières années de cette série *Die Deutschen*, par exemple, des versions et des thèmes, des présentations de textes ou des transitions entre différents textes rédigées en français (et à étudier à la maison !...), des films fixes proposant des reproductions de l'art plastique allemand ; à côté d'une exploitation plus linguistique de certains textes, d'autres sont proposés pour une explication de type MA, d'autres encore en lecture cursive, etc. : la « *méthode audiovisuelle* » n'est plus là qu'une fiction, et la juxtaposition de procédures calquées sur les cours audiovisuels de la première génération et de procédures actives révèle les limites de la MAV en milieu scolaire, en même temps que l'incapacité des méthodologues et concepteurs de cours à parvenir, de la première à la dernière année du cursus scolaire, à cette nécessaire cohérence pédagogique qui avait été la raison d'être de la MA. La situation n'a guère changé depuis : en 1983 encore, Ph. LECOMTE peut parler du « *désarroi des élèves de second cycle qui sont brutalement confrontés à une méthode plus traditionnelle et dans laquelle ils ne retrouvent pas la sécurité (et le confort) d'activités verbales téléguidées* » (pp. 70-71).

La solution ne pouvait être, comme ce fut le cas lors du passage de la MD à la MA, que dans une remise en cause plus ou moins générale du niveau 1, c'est-à-dire ici de la MAV. En 1972 déjà, s'ils pensent encore qu'au niveau 2, « *c'est surtout la technique qui devra prendre des formes nouvelles* », les auteurs de *Pédagogie de l'anglais* (M. ANTIER, D. GIRARD et G. HARDIN) admettent cependant que

tout comme la technique, la pédagogie aussi évoluera : décalage de plus en plus court entre l'oral et l'écrit ; entraînement à l'expression écrite qui deviendra de plus en plus important et sera conçu comme l'aboutissement normal de l'entraînement à l'expression orale ; réflexion sur la langue et passage à la « *grammaire explicite* », voire à l'initiation linguistique ; place de plus en plus grande faite aux aspects culturels (y compris la littérature) dont la langue constitue le véhicule privilégié (p. 74).

Cinq ans plus tard, non seulement la nécessité d'une pédagogie nouvelle est admise par tous pour le niveau 2, mais cette pédagogie

va provoquer sur le niveau 1 audiovisuel un « choc en retour », que F. DEBYSER analyse en ces termes :

Entre 1969 et 1975, l'essentiel des efforts en didactique du français langue étrangère a porté sur la définition d'une méthodologie nouvelle du niveau 2 et sur la réalisation des outils pédagogiques nécessaires à sa mise en pratique. Ce travail a débouché sur une réflexion plus générale qui a dépassé le cadre de la pédagogie du perfectionnement et a fini par modifier l'ensemble des conceptions de l'enseignement, y compris la méthodologie des débutants. C'est ce choc en retour du niveau 2 sur le niveau 1 que nous évoquerons.

Si l'on se reporte au numéro spécial du Français dans le Monde (n° 73, juin 1970), « Le niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère », on remarque que ce débat sur la suite à donner aux méthodes structurales ou structuro-globales marquait sur bien des points un tournant dans les conceptions méthodologiques dominantes à l'époque, tournant qui laissait présager une révision plus radicale. Pour ce niveau 2, ne préconisait-on pas en effet :

- 1) une réflexion plus poussée sur les objectifs,
- 2) une recentration sur l'enseigné,
- 3) des méthodes plus actives,
- 4) le développement de l'expression libre et de la créativité,
- 5) la mise en place d'une véritable compétence de communication,
- 6) le dépassement de la méthodologie structuraliste dérivée de la linguistique appliquée et articulée sur les quatre « piliers » : **choix** scientifique des éléments à enseigner (structures et lexique), priorité à la **progression**, définition d'une **unité didactique** rigide (les « moments de la classe de langue »), revalorisation des **exercices de systématisation**,
- 7) l'accès à des variétés différenciées de types de langue, de registres et de discours,
- 8) l'utilisation de documents authentiques,
- 9) une plus grande diversification des procédures didactiques.

Il était clair que ces propositions « constructives » pour le niveau 2 pouvaient également se lire comme autant de critiques implicites à l'égard du niveau 1 de l'époque ; c'est bien ce qui arriva, de façon d'abord prudente, puis de plus en plus ouvertement (1977, p. 38).

Ce choc en retour a été beaucoup plus lent à faire sentir ses effets dans l'Enseignement secondaire, où la MAV venait à peine de s'imposer chez les concepteurs de cours et les professeurs. Il pousse à une reprise en compte des trois objectifs fondamentaux dès le premier cycle, comme dans la MA. Les auteurs de *Ja zu Deutsch* (Nathan, 1982), par exemple, écrivent dans la préface de leur manuel de **première année** qu'« apprendre une langue nouvelle, c'est saisir la chance de mieux comprendre autrui, et, par là même, de mieux se comprendre soi-même ; c'est s'approprier une plus large part

d'humanité » (préface, p. 3). Mais la nouvelle méthodologie correspondante, capable d'assurer la cohérence de l'enseignement de la première à la dernière année du long cursus scolaire, n'est pas encore apparue. Les propositions avancées par ailleurs, en FLE notamment, s'y heurtent en effet à des contraintes incontournables.

4.3.4. L'ÉVOLUTION DES THÉORIES DE RÉFÉRENCE EN DIDACTIQUE DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

L'un des facteurs d'évolution de la MAV a été l'évolution des théories de référence en DLVE, lesquelles ont été inversement, dans une certaine mesure, alimentées par l'évaluation critique de cette méthodologie. L'ampleur du sujet abordé dans ce chapitre, qui couvre la totalité de l'histoire des sciences du langage pendant au moins les deux décennies écoulées, excusera je l'espère aux yeux des lecteurs la manière extrêmement schématique et allusive dont il sera abordé ici.

4.3.4.1. LA SÉLECTION ET LA GRADATION LINGUISTIQUES

Alors que la MAV se basait pour la sélection et la gradation linguistiques sur les listes de fréquence, supposées correspondre à la langue de base devant être acquise au départ quel que soit l'usage postérieur de la langue étrangère, les méthodologues de FLE se sont trouvés confrontés au début des années 1970 aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue étrangère « à des étudiants non spécialistes de français, dans leur pays, pour leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel. Il correspond donc [cet enseignement] à des choix d'objectifs, de contenus et de méthodes motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays » (Séminaire de l'AUELF, Damas, mars 1975, cité par DUPOUX P. 1977).

Au début, la recherche méthodologique va tenter de résoudre ces problèmes spécifiques à l'aide de vocabulaires spécialisés tels que ceux élaborés par le CREDIF : le *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire* (1964), le *Vocabulaire général d'orientation scientifique* (1971), le *Vocabulaire d'initiation aux études géologiques* (1971) ; il se publia même un cours SGAV à usage des médecins (*Voix et Images Médicales*), élaboré, comme le laisse supposer son titre, sur le modèle de *VIF 1*.

Très vite cependant, cette approche s'est révélée peu productive, parce que ces cours à finalité spécifique exigeaient en réalité de la MAV une réorientation qui remettait en cause certains de ses principes mêmes. En effet, le nouveau public avait souvent à comprendre beaucoup plus qu'à produire, était amené à être en contact autant sinon plus avec la langue écrite qu'avec la langue parlée, comprenait en général immédiatement le vocabulaire de sa spécialité mais était confronté dès le départ aux problèmes d'articulation discursive. La MAV, même adaptée à un contenu scientifique,

ne pouvait convenir à ce genre de public, puisqu'elle donnait la priorité à l'expression orale, proposait une acquisition très progressive du lexique à partir d'un tronc commun, et ne travaillait pas au-delà du niveau de la phrase.

Cette problématique dite au départ du « *français instrumental* » est devenue celle du « *français fonctionnel* » en s'étendant rapidement à un public plus vaste et diversifié : ouvriers migrants travaillant dans un pays étranger, scientifiques, techniciens et étudiants en formation dans leur pays ou à l'étranger ; en France même, tous les salariés bénéficiant de la loi sur la formation continue, etc. Contre l'approche universaliste de la MAV s'imposait ainsi une approche diversifiée dont la préoccupation première était de s'adapter aux **besoins langagiers** de chaque public. D'une problématique du « *français fonctionnel* » à usage scientifique, on est ainsi progressivement passé en FLE à la problématique plus générale d'un « *enseignement fonctionnel du français* », c'est-à-dire d'un enseignement dont aussi bien le contenu que la méthodologie tiennent compte dès le départ de la totalité des facteurs en présence, en particulier des objectifs et de la situation d'enseignement/apprentissage. Ce glissement va permettre un dépassement de l'opposition entre le niveau 1 et le niveau 2, déjà préparé par le phénomène du « *choc en retour* » analysé plus haut.

Toute une partie de la recherche en DLVE va donc s'orienter dans les années 1970 vers l'« *Analyse des besoins* », dont la prise en compte *a priori* dans l'élaboration même d'un cours de langue provoque une nouvelle définition de l'apprentissage : « *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver (celles-ci ayant été définies auparavant à travers une analyse des besoins) en utilisant le code de la langue cible* » (COURTILLON J. 1980, p. 89). L'important n'est plus la maîtrise de ce code pour lui-même, mais la capacité à se comporter et agir socialement⁽¹⁸⁾.

L'Analyse des besoins soulève un certain nombre de problèmes déjà bien répertoriés par les didacticiens, en particulier :

— l'ambiguïté même de la notion de « besoins langagiers » : voir par ex. WILKINS D.A. 1974 ; COSTE D. 1977, p. 51 ; PORCHER L. 1979, p. 7 ; RICHTERICH R. 1979, p. 55 ; GALISSON R. 1980, p. 112 ;

— et le danger du retour à un certain béhaviorisme, les besoins de l'apprenant étant définis *a priori*, « *en liaison rigoureuse avec une*

18. D'où l'importance prise en DLVE par la pragmatique (voir *infra* pp. 376-378) et la sociolinguistique (voir *infra* pp. 378-380). Sur l'Analyse des Besoins, et plus généralement la « *question fonctionnelle* », voir en part. COSTE D. 1977, BESSE H. 1980 et GALISSON R. 1980, avec leurs bibliographies respectives.

situation économique repérée » (PORCHER L. 1977, p. 9) et sans tenir compte de la dynamique de l'apprentissage (LEHMANN D. 1980, p. 131).

En enseignement scolaire en outre, les besoins langagiers futurs de l'élève sont par définition inconnus, et c'est légitimement à partir d'objectifs généraux fixés par l'Institution que sont définis les contenus d'apprentissage (COSTE D. 1980, p. 46).

L'un des promoteurs de l'Analyse des besoins, R. RICHTERICH, en tire en 1979 un bilan négatif dans un article au titre suggestif : « L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique ». Il y reconnaît que « *l'utilisation de la notion de besoins, parfois naïve et précipitée, qu'en ont fait la pédagogie, en général, et la didactique des langues, en particulier, n'a pas fourni, en fin de compte, les moyens de changement qu'on attendait d'elle* » (p. 54).

R. RICHTERICH va jusqu'à affirmer : « *Le fait même de vouloir révéler et connaître les besoins d'un individu est déjà, en soi, un moyen de le manipuler* » (1979, p. 55). Jugement dont le caractère excessif (il équivaut à une condamnation de principe des méthodes actives en pédagogie scolaire...) est très révélateur d'un mode de fonctionnement trop fréquent actuellement en DLVE, où l'on s'empare de toute nouveauté dans l'espoir — toujours forcément déçu — de tout rénover à partir d'elle.

4.3.4.2. LA DESCRIPTION LINGUISTIQUE

La linguistique de l'énonciation

Les critiques du structuralisme américain vont s'accompagner d'un renouveau des recherches sur l'énonciation commencées auparavant par des linguistes comme C. Bailly, E. Benvéniste et Jakobson. Comme les textes de la MD, les dialogues audiovisuels étaient souvent ressentis comme inauthentiques. La typologie des fonctions du langage proposée par Jakobson, par exemple, va fournir à cette critique une base plus scientifique. On reprochera à la MAV :

— de privilégier la fonction **dénotative** ou **référentielle** du langage. C'est là une conséquence de la manière dont elle organise l'accès des élèves au sens, par la mise en rapport de la langue et de ses référents représentés par l'image. La critique vaut même pour les cours SGAV de la première génération, malgré les relations d'origine entre le SGAV et la linguistique de l'énonciation ;

— et de négliger la **fonction phatique** (qui vise à établir et à maintenir le contact entre interlocuteurs : *Hein ? n'est-ce pas ? non ? oui ?*, etc.), la **fonction émotive** (qui permet au locuteur d'exprimer sa subjectivité) et la **fonction conative** (qui vise à agir sur le destinataire du message, à susciter chez lui des réactions ou des actions). Dans les dialogues des premiers cours audiovisuels, les personnages s'im-

pliquent en effet très peu avec leur subjectivité propre, et leurs interrelations restent le plus souvent au niveau du simple échange d'informations : on retrouve là une critique déjà adressée aux dialogues directs (voir par exemple M. BREAL, cité *supra* p. 197).

Les dialogues audiovisuels de la seconde génération vont tenter de prendre en compte ces critiques. Les auteurs de *Tú también ! I* (A. Colin, 1976), par exemple, font allusion dans leur *Guide méthodologique* à « la prise de conscience, par le linguiste, de la diversité des fonctions du langage » (p. 7), et déclarent avoir intégré, dans leurs dialogues, l'implication effective des interlocuteurs et la « charge implicite » de tout échange.

Les retombées des recherches sur l'énonciation sont cependant plus effectives en dehors de la MAV : dans les analyses pré-pédagogiques et pédagogiques des documents authentiques écrits, par exemple, est analysée la manière dont le scripteur se situe par rapport à ce qu'il écrit, à la situation dans laquelle il écrit et aux objectifs qu'il poursuit (voir par ex. CHARAUDEAU P. 1973 et MOIRAND S. 1979), et dans l'analyse des besoins langagiers des apprenants est utilisée la notion d'« acte de parole » (voir *infra* p. 376), qui correspond à la fonction conative du langage.

Fait figure d'exception le cours pour l'Enseignement secondaire *Behind the Words* (Charlirelle, O.C.D.L., 1975), qui veut appliquer à l'enseignement de l'anglais la théorie de l'énonciation de A. Culioli. Ce cours accorde une importance essentielle, à l'intérieur d'une méthodologie par ailleurs globalement calquée sur la MAV, à l'activité de *conceptualisation grammaticale* définie comme « à la fois d'explicitation grammaticale et de réflexion sur la langue, menée conjointement par l'enseignant et les apprenants au long de l'appropriation », et dont l'objectif est de « faire dégager la cohérence interne des phénomènes linguistiques » (CAIN A. 1984, p. 15 ; cf. aussi CAIN A. 1983). Comme dans la MA, cette réflexion sur la langue est considérée comme moyen privilégié à la fois d'apprentissage linguistique et de formation intellectuelle, mis en œuvre ici dans le cadre d'une psychologie de l'apprentissage d'inspiration piagétienne.

L'analyse du discours

G. KHAN fait remarquer avec pertinence « la contradiction qui existe entre une linguistique structurale qui s'est assigné pour champ d'étude la phrase, et le champ de l'enseignement qui est celui du discours » (1977, p. 63). Dans la MAV en effet, le professeur demande très vite à ses élèves de passer au niveau du discours : description complète d'une image, narration de l'anecdote dialoguée, discussions en phase de transposition, etc. Or dès qu'il s'agit d'articuler plusieurs phrases apparaissent des phénomènes spécifiques, visant en particulier à renforcer la cohérence discursive, et que la MAV ne prévoyait pas de faire travailler : les exercices structuraux, note S. MOIRAND (1979, p. 146), s'arrêtent au niveau de la phrase, et même les « micro-

conversations », sorte de macro-exercices structuraux portant sur une série limitée de questions/réponses, étaient conçues pour travailler non les procédés discursifs mais les structures grammaticales auxquelles se limitaient les variations exigées.

L. PORCHER développe ainsi en 1981 cette critique de la MAV :

La caractéristique essentielle d'un dialogue authentique, c'est son allure non linéaire, relativement désordonnée, son ouverture. [...] Dès lors, clairement, la morphosyntaxe n'est que le sommet de l'iceberg.

L'important, c'est l'enchaînement, l'aptitude à engendrer des énoncés liés à ce qui précède (aussi bien dans sa propre parole que dans celle du locuteur) et susceptibles d'être prolongés. [...]

Sans doute est-ce en cet endroit que se rejoignent dans l'erreur les options des méthodes traditionnelles et celle des méthodes audiovisuelles⁽¹⁹⁾, pariant toutes deux sur l'efficacité communicative de la maîtrise morphosyntaxique : faire fonctionner correctement le système engendrerait une aptitude à l'utiliser dans la communication. Cette foi en une génération spontanée (dè l'écrit à la parole pour les méthodes traditionnelles, de l'oral morcelé à la parole pour les méthodes audiovisuelles) a été, dans chaque cas, aussi souvent couronné d'échecs que de succès (p. 133).

Les applications didactiques de ces recherches sur l'analyse du discours, cependant, sont jusqu'à présent trop problématiques pour avoir eu sur la MAV un impact autre que critique. Les canevas proposés dans des cours récents tels qu'*Archipel* (Didier, 1982) ou *Ticket to Ride Classe de 6^e* (Magnard, 1985) ne sont guère différents des canevas de rédaction directs, qui ordonnaient les idées en juxtaposant les phrases, souvent même transcrites en style télégraphique⁽²⁰⁾.

La pragmatique

Une troisième orientation nouvelle de la description linguistique, la **pragmatique**, qui décrit « l'usage que peuvent faire des formules, des interlocuteurs visant à agir les uns sur les autres » (DUCROT O.

19. On remarquera l'opposition schématique établie par L. PORCHER entre *méthodes traditionnelles* et *méthodes audiovisuelles*, opposition toujours de règle chez les didacticiens français actuels.

20. Voir à ce sujet par ex. les articles de WIDDOWSON H. G. 1976 et BESSE H. 1980, et la conclusion de l'ouvrage de RÜCK H. 1980 intitulé *Linguistique textuelle et enseignement du français* : « Actuellement, il y a d'un côté une linguistique textuelle qui se complique toujours davantage, se formalise à l'extrême, et de l'autre, un discours plutôt vague sur les applications possibles en didactique de langue seconde (p. 90).

1972, p. 427), va par contre influencer directement les cours audiovisuels de la troisième génération. Ses termes clés sont :

— les « **notions** », ou *concepts que l'apprenant peut avoir besoin de produire ou de comprendre à travers leurs réalisations linguistiques*. [...] VAN EK distingue « *notions générales* » (ex. : *espace, durée, inclusion*) et « *notions spécifiques* » (ex. : *restaurant, arbre, gentil, voler*) [GALISSON R. 1976, p. 379] ;

— et les « **actes de parole** », qui correspondent à l'« *action qu'accomplit la parole de par son insertion et son fonctionnement pragmatiques* » (id., p. 15) : exprimer son désaccord, accepter une invitation, offrir ses services, etc. L'acte de parole étant aussi désigné sous le nom de « **fonction de communication** », on parle souvent pour cette raison d'« *approche notionnelle-fonctionnelle* »⁽²¹⁾.

Notions et actes de parole ont été utilisés par les plus importantes analyses de besoins langagiers réalisées jusqu'à ce jour, et qui ont été commanditées par le Conseil de l'Europe de Strasbourg dans le cadre d'un projet dont la visée — faciliter les relations entre les populations de la Communauté économique européenne — répondait à un dessein à la fois économique, politique et culturel. Les premières analyses, qui ont été réalisées pour l'anglais (VAN EK J.-A. 1975), le français (COSTE D. 1976), l'espagnol (SLAGTER P.J. 1979) et l'allemand (BALDEGGER M. 1980), visent toutes à la description d'un « *niveau-seuil* » de compétence linguistique, conçu comme « *l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger* » (COSTE D. 1976). Ce niveau-seuil correspond, dans les conditions habituelles d'enseignement scolaire en Europe, à 150 heures de cours environ.

L'un des responsables de l'élaboration du *Niveau-seuil* français, D. COSTE, résume ainsi l'orientation de l'entreprise :

Il s'est agi de définir des objectifs d'apprentissage caractérisés en termes fonctionnels, c'est-à-dire — si l'on s'en tient à une paraphrase restrictive — précisant à quels types d'échanges sociaux le sujet apprenant sera à même de participer dans la langue étrangère quand il aura atteint le but considéré. [...] On s'efforcera [...] de déterminer quels comportements faisant appel au langage les apprenants auront à maîtriser ; quels actes de parole à produire et à comprendre, dans quelles circonstances (canal de communication, nature et statuts des interlocuteurs, variables spatio-temporelles), à propos de quels domaines de

21. Sur l'utilisation occasionnelle des actes de parole déjà dans les CTOP, voir *supra* p. 70. Pour une présentation de la pragmatique, voir par ex. le n° 42 de la revue *Langue française*, et pour ses applications en DLE, ROULET E. 1980.

référence, mettant en œuvre quelles notions générales et spécifiques et recourant, pour tout ce faire, à quelles formes linguistiques (1980, pp. 29-30).

Le concept d'« *acte de parole* », le seul véritablement nouveau, se révèle cependant en didactique trop statique et rudimentaire ; pour dépasser le stade de la « *description-inventaire* » (R. GALISSON 1980, p. 113), il faudrait des modèles capables de décrire les séries d'actes différents (id., p. 129), ainsi que l'articulation entre ceux-ci et les situations (WILKINS D. 1974, p. 125). Quant aux « *notions* », l'auteur de *Un nivel umbral* reconnaît lui-même que « *el método utilizado para seleccionar las nociones es bastante subjetivo. Se basa en la introspección, la intuición y la experiencia* »⁽²²⁾ [SLAGTER 1979, p. 31].

H. BESSE a évoqué aussi, dans une utilisation systématique en classe de langue des catégories notionnelles-fonctionnelles (considérées comme des universaux, et donc supposées transparentes d'une langue à l'autre), le danger de favoriser chez l'élève des stratégies de traduction littérale (1981, p. 277), ainsi qu'« *un danger d'enfermement ethnocentrique* », car « *il s'agit toujours de commencer l'apprentissage de la langue étrangère sans avoir à remettre en cause sa perception catégorielle du monde et les stratégies discursives et communicatives auxquelles il [l'élève] est accoutumé* » (id., p. 274).

Beaucoup de cours audiovisuels actuels ont tenté d'intégrer la pragmatique en utilisant les *notions* et les *actes de parole* comme modes de classement des formes linguistiques au niveau de leur gradation, de leur présentation et/ou de leur réemploi. Les leçons 7 et 8 de la méthode de FLE pour adultes débutants *Cartes sur table* (R. Richterich et B. Suter, Hachette, 1981), par exemple, proposent une série d'activités pour introduire et faire assimiler du vocabulaire, des structures et des expressions très variés servant à exprimer, justifier et approuver une opinion ou un sentiment. Les auteurs de la *Méthode Orange* (A. Reboulet, J.-L. Malandain et J. Verdol, Hachette, 1978), conçue pour des adolescents en situation scolaire, ont préféré combiner cette nouvelle approche avec le respect d'une progression linguistique plus rigoureuse en alternant les « *leçons-rudiments* », centrées sur les contenus linguistiques prioritaires, et les « *leçons-activité* », « *qui permettent à l'élève de répondre à des besoins langagiers précis, plausibles dans une langue étrangère* » (*Méthode Orange* 1, *Carnet du professeur*, p. 5) : demander des explications complémentaires, exprimer une situation dans l'espace, acheter quelque chose, s'informer ou informer sur le fonctionnement d'un appareil, interroger ou répondre à propos d'un événement passé,

22. *La méthode utilisée pour sélectionner les notions est assez subjective. Elle se base sur l'introspection, l'intuition et l'expérience.*

formuler une invitation ou y répondre, tenir une conversation téléphonique courante.

Les adaptations des niveaux-seuils élaborés pour l'Enseignement scolaire (voir par ex. pour le français PORCHER L. 1979) ne résolvent pas ce problème, résolu pour l'instant par les concepteurs de manuels de manière toute empirique, de la combinaison entre la nouvelle approche notionnelle-fonctionnelle et les approches grammaticales et thématiques antérieures, qui restent incontournables (WILKINS D. A. 1974, p. 126). Qu'on en juge par la complexité des articulations proposées par J. COURTILLON :

A notre avis, l'établissement d'une progression devrait, de nos jours, comporter les opérations suivantes :

- regrouper un ensemble de structures linguistiques au service de macro-fonctions constituant des ensembles de communication choisis comme étant pertinents pour un public donné ;
- insérer ces ensembles dans le contexte situationnel et thématique convenant à ce public ;
- établir à l'intérieur de ces ensembles une progression morphosyntaxique et notionnelle allant du simple au complexe (1980, p. 94).

4.3.4.3. LA SOCIOLINGUISTIQUE

Le concept d'« acte de parole » est venu de la sociolinguistique, qui s'est imposée ces dernières années comme théorie de référence de la DLVE⁽²³⁾. Elle oppose la connaissance du système linguistique (la « langue » dans le sens saussurien) à la connaissance de son emploi en situation, où interviennent toute une série de facteurs tels que le canal de communication, le statut des interlocuteurs, le cadre (temporel, spatial), etc. Elle remet donc en cause la distinction saussurienne langue/parole, dans la mesure où elle montre que la parole elle-même obéit à des codes, à des normes sociales, dont la connaissance fait partie de la « compétence de communication », laquelle vient s'opposer à la « compétence linguistique ».

Reprenant le travaux de Dell H. Hymes, D. COSTE présente la compétence de communication à partir des composantes suivantes :

- a. une composante de maîtrise linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et au fonctionnement de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés ;*

23. Sur la sociolinguistique en DLVE, on pourra consulter le n° 121 (mai-juin 1976) de la revue *Le français dans le monde*, intitulé « Pour une sociolinguistique appliquée », et le n° 37 (janv.-mars 1980) de la revue *Études de Linguistique appliquée*, intitulé « Communications sociales et didactique des langues vivantes étrangères ».

- b. une composante de maîtrise textuelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencements et enchaînements transphrasiques ; rhétorique et manifestation énonciative de l'argumentation) ;*

- c. une composante de maîtrise référentielle : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulations des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part ;*

- e. une composante de maîtrise situationnelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers du langage (1978, p. 27).*

Par l'application de cette notion de compétence de communication à la DLVE, il ne s'agit pas seulement d'affiner la description et la présentation des contenus d'apprentissage par rapport à celles que proposaient les cours audiovisuels de la première et de la seconde génération, mais aussi et surtout de prendre en compte la dimension communicative de tout apprentissage (voir DICKINSON L. 1981). Mais on peut très sérieusement se demander si l'enseignement d'une compétence de communication ainsi définie est encore de la... compétence d'un professeur de langue. Elle constitue pour l'Enseignement secondaire, en tout état de cause, un objectif parfaitement irréaliste.

Les recherches sociolinguistiques ont joué un grand rôle dans la critique de la MAV, où elles permettent de déceler ses insuffisances au niveau même de son noyau dur, de ce qui constitue chez elle tout à la fois le moyen et l'objectif de l'apprentissage : l'utilisation de la langue comme « *instrument de communication en situation* » (voir par ex. KHAN G. 1977, p. 57). Dans les cours de la première et de la deuxième génération, les dialogues audiovisuels, comme les textes de base directs, sont d'abord des prétextes à présentation de contenus lexicaux et grammaticaux programmés en fonction d'une gradation générale de ces contenus, et non en fonction de situations réelles de communication : les éléments psychologiques, pragmatiques et sociologiques de toute situation de communication, en particulier, y sont généralement négligés. En outre, la notion même de situation, comme le fait justement remarquer R. GALISSON (1980, p. 76), tend à disparaître à l'écrit, le « passage à l'écrit », problématique typique de la MAV des années 1960, étant en effet conçu comme le simple apprentissage du code orthographique (dictées), complété par des exercices scolaires de rédaction à partir des situations dialoguées de la leçon.

Les cours audiovisuels de la seconde et troisième génération répondront à ces critiques par des aménagements plus ou moins partiels, comme :

- des dialogues moins neutres et plus marqués;
- des images moins schématiques, faisant mieux apparaître le cadre de la communication et la personnalité des interlocuteurs;
- un début de travail sur la leçon sans audition de l'enregistrement, les élèves commentant directement les images du dialogue en tâchant d'explicitier les éléments de la situation de communication et les intentions de communication des personnages ⁽²⁴⁾;
- l'introduction, dès les premières leçons, de situations d'écrit et de documents écrits (authentiques ou non), et plus généralement la préférence accordée aux matériaux authentiques qui correspondent à des situations de communication réelles;
- l'utilisation de simulations et de jeux de rôles, comme techniques de classe permettant de créer parmi les élèves eux-mêmes des simulacres de situations de communication plus riches et variées que la théâtralisation des dialogues de base audiovisuels.

4.3.4.4. PSYCHOLINGUISTIQUE ET PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE

Les recherches en psycholinguistique ne sont pas encore suffisamment développées pour qu'elles puissent apporter aux méthodologues autre chose que des hypothèses sur les mécanismes psychologiques mis en œuvre dans le processus d'apprentissage linguistique. Ce qu'ont mis au moins en évidence ces recherches, c'est que l'esprit des élèves n'est pas une *tabula rasa*, une sorte de récipient passif, que l'on ne peut pas prétendre, comme H. GANTIER, que « le professeur de langues, en effet, s'exerce sur un terrain vierge : il creuse, il sème la graine qu'il fait lever comme il lui plaît » (1968, p. 95). Sur la critique de cette idée déjà à l'époque de la MD, voir MARCHAND L. 1910, cité *supra* p. 194).

Chaque élève au contraire développe sa propre stratégie d'apprentissage à partir d'« inférences inductives et déductives guidées, d'une part, par la connaissance d'universaux linguistiques innés, et, d'autre part, par l'observation d'échantillons de la seconde langue dans des situations de communication » (ROULET E. 1976, p. 55, résumant Jakobovits). La remise en cause de la progression linéaire est ici confirmée : « Il est impossible de prévoir, et par conséquent de sélectionner à l'avance, les matériaux linguistiques dont chacun aura besoin » (*id.*, p. 56).

24. Sur cette technique introduite initialement dans *De Vive Voix*, voir ARGAUD M. 1972 et BESSE H. 1985. Sur ses limites, voir par ex. GSCHWIND G. 1981, pp. 118-119.

Aussi la tendance actuelle est-elle, chez les concepteurs de cours, à la diversification des matériels et des approches proposées, la référence à la psychologie constructiviste de Piaget étant utilisée par certains comme théorie de référence pour justifier *a posteriori* des choix méthodologiques en réalité très empiriques, et qui ne sont pas sans rappeler la « méthode naturelle » :

Nous avons opté pour des principes de type constructiviste (opposés à des principes de type behavioriste) : c'est-à-dire que l'activité du sujet apprenant qui construit lui-même sa compétence est au centre de l'apprentissage. En effet, nous ne savons pas comment chacun des apprenants procède pour acquérir la langue. [...] Nous n'avons donc pas voulu faire les choix à la place de l'apprenant. En considérant qu'il est adulte et responsable de son apprentissage, nous avons tenté de fournir les différents moyens pédagogiques qui permettent à des tempéraments psychologiques et cognitifs différents de construire leur compétence (Archipel, Livre du professeur, 1982, p. 13).

C'est d'ailleurs explicitement à cette méthode naturelle que se réfère H. BESSE à propos des nouvelles orientations du CRÉDIF : « On pourrait dire que ce qui rend la méthode naturelle possible est à la base de toutes les autres qui n'en apparaissent que comme des rationalisations : il s'agit de sélectionner et de coordonner **les procédés les mieux aptes** à développer ou, du moins, **à ne pas entraver cette faculté naturelle** » (1985, p. 25, je souligne). Ce qui apparaît là, avec tous les risques de régression vers un empirisme pré-direct qu'elle implique, c'est l'idée d'une méthodologie en quelque sorte « négative », comme l'éducation prônée par Rousseau, qui devait se faire la plus discrète possible pour laisser faire la « nature ».

En ce qui concerne l'élaboration et la présentation du matériel linguistique d'un cours de langue, en 1976 E. ROULET dégage des hypothèses des psycholinguistes les implications suivantes :

1° Comme l'étudiant doit découvrir et reconstituer peu à peu les règles qui commandent la structure et l'emploi de la langue à partir des matériaux qui lui sont présentés, il convient d'accorder une large place, dès le début, à l'audition de documents réels (par exemple, des enregistrements radio ou vidéo) présentant des situations et des actes de communication susceptibles de répondre à ses besoins et à ses intérêts. [...]

2° Il faut encourager les étudiants à s'exprimer librement le plus rapidement possible, dès qu'ils en éprouvent l'envie ou le besoin. [...] En outre, il semble que les seuls exercices utiles soient ceux qui visent à développer la compétence de communication, par opposition aux drills grammaticaux. [...]

3° Pour favoriser le développement de l'expression libre et faciliter l'acquisition de la compétence de communication, il

faut éviter d'organiser le matériel didactique en fonction de la notion de correction. [...] Il faut éviter en particulier de pénaliser les erreurs de l'étudiant, car elles constituent pour lui un moyen très utile pour vérifier la validité d'une hypothèse, mesurer le champ d'application d'une règle et dégager les généralisations nécessaires sur l'emploi de la langue comme instrument de communication. [...]

4° Le matériel didactique doit être conçu de manière à laisser une large place à l'observation, à la réflexion et à l'explication, qui jouent un rôle important dans la découverte et l'acquisition des règles d'emploi de la langue seconde. [...]

5° Enfin, mettant en question un dernier dogme, on n'hésitera pas à recourir à une comparaison, ni à la traduction, entre la langue maternelle et la langue seconde, car celle-ci peut apporter une contribution importante à l'apprentissage (pp. 56-57).

On voit que toutes ces implications peuvent s'interpréter comme autant de critiques adressées aux cours audio-oraux et aux cours audiovisuels de la première génération.

La troisième implication citée par E. ROULET (« éviter de pénaliser les erreurs de l'étudiant ») fait allusion à l'Analyse des Erreurs, qui a suscité un moment de grands espoirs en DLVE.

L'intérêt porté aux erreurs des apprenants n'est pas nouveau. L. GUIRAUD ne fait que systématiser une pratique spontanée des professeurs de LVE lorsqu'il expose en 1903 sa technique de relevé des fautes dans les productions écrites de ses élèves, afin d'apprécier les « progrès individuels » et « les progrès de [sa] classe dans son ensemble », et d'orienter son enseignement en conséquence (p. 187). En 1929, Henri FREL, dans sa *Grammaire des fautes*, mettait le premier en évidence le rôle positif des « fautes » comme formes nécessaires de l'évolution historique des langues.

Cette Analyse des Erreurs va montrer la diversité des origines de l'erreur chez les apprenants : elle peut être erreur de performance, dont l'exemple type est le lapsus (on a proposé de réserver le terme de « faute » à ce genre d'erreur), ou erreur de compétence, celle-ci pouvant provenir d'une interférence avec la langue maternelle, de l'insuffisance du matériel linguistique dont dispose l'élève par rapport à ses besoins d'expression, ou encore, et c'est le type d'erreur le plus intéressant, d'un autotest de compétence provisoire : l'élève, au fur et à mesure de son apprentissage, se construirait un « système grammatical intériorisé » (FRAUENFELDER A. 1980) qui lui donnerait une « compétence transitoire » (CORDER S. P. 1980a). L'erreur serait ainsi pour l'élève « une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend » (id.). On a pu parler aussi de « grammaire seconde » (ADAMCZEWSKI H. 1975), d'« interlangue » de l'apprenant (CORDER S. P. 1980b) ou encore

de « systèmes approximatifs de communication ». L'Analyse des Erreurs marque actuellement le pas ⁽²⁵⁾, mais elle aura eu une influence certaine sur l'évolution de la MAV et plus généralement de la DLVE. En particulier :

- Elle a renforcé les critiques contre les progressions rigides et linéaires de la MAO, et dans une moindre mesure de la MAV. R. PORQUIER (1974) fait remarquer justement qu'il y a contradiction, dans la MAV, à vouloir éviter les erreurs de l'apprenant, ce qui implique le maintien d'un contrôle strict sur ses productions, et la volonté affichée de développer dès le début de l'apprentissage, en particulier dans la phase de transposition, une certaine capacité d'expression spontanée.

- Elle a favorisé un retour en classe de langue à la réflexion grammaticale, y compris à partir des erreurs commises par les élèves.

- Elle a levé une hypothèque qui pesait sur les travaux de groupe, sur lesquels le contrôle professoral ne peut être étroit et permanent, et pendant lesquels des erreurs ne sont donc pas corrigées.

- Plus généralement, enfin, l'Analyse des Erreurs, en imposant la notion de « stratégie individuelle d'apprentissage », a contribué au renouveau des méthodes actives en DLE (voir ci-dessous).

4.3.4.5. LA PEDAGOGIE GENERALE

Alors que la MAO et la MAV correspondaient à une période de spécification de l'enseignement des LVE, on assiste depuis les années 1970 à un très net recentrage de la DLVE sur la pédagogie générale, et tout particulièrement sur les **méthodes actives** (avec des thèmes comme l'individualisation de l'enseignement, la motivation et la créativité des élèves) et l'**objectif formatif** (en particulier l'autonomisation des enseignants).

Cela provoque par ailleurs un renouveau d'intérêt des méthodologues et didacticiens du FLE pour l'enseignement scolaire, dont ils redécouvrent le caractère incontournable des trois objectifs fondamentaux. Selon R. GALISSON, la nouvelle méthodologie post-audiovisuelle, qu'il appelle « fonctionnelle »,

revendique aussi une plus large place pour les langues, en vue de l'épanouissement de la personnalité [en plus de la valeur utilitaire pour la vie professionnelle]. En effet, à partir d'une prise de conscience affinée du monde tel qu'il peut être perçu

25. Pour un état de la question, voir par ex. PORQUIER R. 1977, PERDUE C. 1980, KRZEMINSKA W. 1981 et PETIT J. 1987, lequel en présente de plus un historique (pp. 2-17).

à travers une grille langagière différente de la sienne propre, l'individu devrait être à même

- d'éviter les jugements de caractère trop ethnocentrique ;
- de se situer plus objectivement par rapport aux autres hommes ;
- donc d'élargir ses perspectives, tout en les relativisant (1980, p. 13).

A ce renouveau d'intérêt pour l'objectif formatif et les méthodes actives ont concouru la remise en cause du béhaviorisme et les recherches post-audio-oralistes aux USA, l'échec relatif des cours audiovisuels de la première génération, très directifs, la diffusion des idées de « Mai 68 » et d'auteurs tels que Rogers, Freinet, Oury, Lobrot, Lapassade, Ardoino et autres contre la relation pédagogique autoritaire, ainsi que plus généralement l'évolution sociale des rapports entre adultes et jeunes, parents et enfants.

Dans le cours scolaire *Komm mit nach Deutschland Classe de 6^e* (Nathan, 1981), par exemple, l'un des dialogues de base est bâti sur le scénario suivant : un professeur arrive en courant à son cours, très en retard parce que son réveille-matin n'a pas sonné. Ses élèves se mettent à rire parce qu'il a mis deux chaussettes de couleurs différentes. Un tel récit aurait été impensable non seulement dans un manuel direct, mais même dans un cours audiovisuel pour l'Enseignement scolaire des années 1960.

A partir de ces nouvelles positions vont se développer dans les années 1970 des critiques visant dans la MAV ce que l'on a appelé alors la « centration sur la méthode » (i.e. sur le cours, au lieu qu'elle soit sur l'apprenant, comme le voudrait une authentique méthode active), bien illustrée par exemple dans les lignes suivantes de la préface de *Bonjour Line* (Didier, 1963) : « Il nous est difficile de prévoir les horaires, les programmes, les problèmes propres à chaque école dans le monde. Cependant toute méthode possède certaines exigences qui lui sont propres. C'est pourquoi nous souhaiterions que le maître qui utilise celle-ci se conforme aux principes énoncés plus haut » (p. 12). F. DEBYSER critiquera ainsi en 1973 le caractère directif de la pédagogie induite par les cours audiovisuels :

On s'aperçoit alors que le corps de méthodes, qui se recommandent d'une pédagogie « scientifique », débouche sur une pratique :

— inconciliable avec une pédagogie de la découverte puisqu'il s'agit d'une pédagogie de dressage et de guidage, d'ailleurs fortement influencée par les techniques de la programmation linéaire ;

— inconciliable avec de véritables méthodes actives, les activités [étant programmées] à l'avance et ne lui laissant pratiquement [à l'élève] aucune initiative ;

— incompatible avec une pédagogie de la créativité ; fondées sur l'assimilation d'un corpus linguistique (le contenu de la méthode) et de sa combinatoire, les méthodes inspirées par la linguistique appliquée ne prévoient aucun « en plus » par rapport aux performances que prépare la programmation ;

— incompatible avec l'individualisation de l'enseignement vers laquelle tend la pédagogie générale ;

— interdisant toute dynamique du groupe-classe dans la mesure où la méthode structure à l'avance les contenus, la nature et les modalités des échanges. En fait, ce type de méthode renforce un modèle de fonctionnement de la classe considéré aujourd'hui comme aberrant, le modèle centralisé ou « centré sur le professeur » ; mais ce modèle classique est plus rigide que par le passé, le professeur lui-même n'étant plus libre de ses interventions : celles-ci lui sont imposées par le livre du maître (pp. 65-66).

Ces critiques de F. DEBYSER ont fait date, avec quelques autres, parce qu'elles provenaient du sérail même des méthodologues du FLE. Elles avaient été devancées, cependant, par celles de certains pédagogues, comme ceux du mouvement Freinet, qui reprochaient aux « méthodes » audiovisuelles de mener à la « robotisation » : « Une des plus récentes, *Speak English*, présente toutes les quatre leçons une phase dite d'« expression spontanée ». En fait, il ne faut que réviser les modèles acquis. Si on veut vraiment de l'invention, il ne faut pas leur asséner quatre « leçons carcans » avant ! De plus, dans les classes de plus de quinze élèves, comment peut-on prétendre faire acquérir à tous et **en même temps** les structures ? Qu'est-ce qui est acquis et par qui ? » (I.C.E.M. 1975, p. 34).

Concrètement, ces critiques et nouvelles orientations vont amener en particulier dans les cours audiovisuels de la troisième génération :

— le renouvellement des thèmes jusque-là hérités de la MD. Certains auteurs les choisissent désormais après dépouillement de livres pour jeunes et d'enregistrements de conversations, comme ceux de *Tu também !* (A. Colin, 1976) et ceux de *Let's go* (Colin-Longman, 1973), qui avertissent : « L'histoire ici rompt avec le cadre habituel des livres d'anglais pour débutants. Famille, école tiennent peu de place. Tout est conté, tout est vu par les yeux de l'enfant » (Préface du manuel de 6^e, p. 5) ;

— le développement des travaux de groupe et d'activités plus variées et plus « créatrices », comme les jeux, les simulations et les jeux de rôles ;

— un assouplissement extrême de l'unité didactique. En 1980, R. GALISSON prévoit que « l'unité didactique au menu est théoriquement appelée à disparaître pour faire place à une organisation plus souple

des activités éducatives, tenant compte à la fois du vécu des apprenants et des supports utilisés» (p. 102). Le dialogue de base audiovisuel, ressenti comme trop massif et contraignant, éclate souvent d'ailleurs dans les cours des années 1980 en de petits dialogues accompagnés d'images dont la relation au texte est très variable, depuis l'image de type audiovisuel jusqu'à l'image-illustration, en passant par l'image de type bande dessinée (voir par ex. *Ticket to Ride* [Magnard, 1985] et *Channel* ([E. Belin], 1985) : l'intégration didactique, dont nous avons vu les lents progrès historiques depuis les CTOP jusqu'aux cours audiovisuels de la première génération, reçoit ici le coup de grâce ;

— et un assouplissement du matériel didactique lui-même, organisé dorénavant pour permettre ce que l'on appelle désormais des « approches » et des « démarches » diversifiées.

Le terme de « **méthodologie** » apparaissant aujourd'hui comme trop monolithique et exclusif, on lui préfère celui d'« **approches** » (lesquelles correspondent à des méthodologies diversifiées en fonction d'éléments externes aux apprenants : différents objectifs, contenus, types de supports...) et de « **démarches** » (méthodologies diversifiées en fonction des apprenants eux-mêmes : leurs habitudes d'apprentissage, leur psychologie, leur vécu...). Cette variété méthodologique, qui devient un argument publicitaire (voir par ex. l'avant-propos de *Piazza Duomo*, A. Colin, 1976, p. 3), ne s'encombre souvent plus de cohérence et se déclare résolument éclectique. Les auteurs de *Hunter Street* (Hachette, 1981), par exemple, ont conçu la page de grammaire de chaque chapitre « adaptable à plusieurs types d'approche : traditionnelle, analytique, inductive » (Prospectus de présentation du manuel de 6^e).

La diversification des approches et démarches doit permettre en effet une adaptation constante au *hic et nunc* de la classe, à son vécu immédiat qui seul est supposé pouvoir donner lieu à des échanges authentiques :

Ticket to Ride, écrivent les auteurs à l'adresse des élèves, a pour but de vous apprendre à communiquer et à vous exprimer en anglais, à l'oral et à l'écrit. Chaque page fait appel à vous, à votre personnalité, à vos expériences et préoccupations de tous les jours, à votre imagination. Puisque parler anglais, c'est d'abord parler entre vous en classe, nous avons essayé de vous guider dans toutes les formes de dialogues que vous pourrez rencontrer : en grand groupe avec le professeur et vos camarades, en petits groupes et par paires (Manuel de la classe de 6^e, M. Dvorak, M.-P. Le Moan et J.-C. Santenac, Magnard, 1985, préface pp. 2-3).

CONCLUSION

Le bilan de la MAV, à l'image de la situation actuelle en DLE qu'elle a très largement contribué à créer, ne peut qu'être nuancé et paradoxal.

D'un côté, la MAV, beaucoup plus que la MD qui n'a jamais été appliquée que par un nombre très limité de professeurs, et n'a donc jamais été une méthodologie dominante (bien qu'elle ait été brièvement une méthodologie officielle), a contribué de manière décisive à modifier radicalement les pratiques effectives de la plupart des professeurs de LVE : grâce à la diffusion des cours audiovisuels, un certain nombre de principes comme la primauté de la langue orale, la priorité à une pratique intensive de la langue étrangère au détriment de l'usage de la langue maternelle et de l'enseignement théorique de la grammaire sont maintenant largement partagés et appliqués, et l'utilisation des auxiliaires oraux et/ou visuels s'est généralisée. C'est l'importance et la prégnance de la **méthodologie induite** dans le cas des cours audiovisuels qui me paraît constituer l'explication essentielle de cette « conversion » collective. Mais en même temps, parce qu'en l'absence de véritable formation théorique pour les professeurs de LVE la MAV s'est ainsi diffusée surtout par la pratique d'enseignement de ses cours, elle tend à être un peu ce que fut la MT scolaire en son temps, à savoir un ensemble d'évidences si communément partagées et indiscutées qu'elles apparaissent comme naturelles et ne sont pas pensées comme éléments solidaires d'une méthodologie donnée, historiquement déterminée.

D'un autre côté, comme nous l'avons vu, une bonne partie de l'évolution de ces quinze dernières années en DLVE s'est faite contre la MAV, et celle-ci n'a dû sa permanence en tant que méthodologie dominante, et sa conquête de l'Enseignement secondaire, qu'au prix de corrections, d'adaptations et d'évolutions de plus en plus importantes. Si l'on reprend aujourd'hui les quatre grands principes que D. GIRARD présentait en 1968 comme les fondements de la MAV et de toute « *pédagogie moderne* » des LVE :

- isoler dans un premier temps le système oral du système écrit,
- adopter une attitude franchement « *behavioriste* » plutôt que « *mentaliste* » ;
- créer un besoin constant de communication,
- éviter, dans la pratique pédagogique, toute référence à la langue maternelle (p. 9).

on peut constater qu'un seul d'entre eux, le troisième, est encore aujourd'hui unanimement reconnu comme valable.

Le fondement technique premier de la MAV, à savoir l'utilisation conjointe de l'image et du son, est lui aussi abandonné en tant que tel, et nous avons vu au chapitre précédent comment s'affaiblissait progressivement l'intégration didactique autour du support audiovisuel. De plus en plus de cours audiovisuels admettent une utilisation non audiovisuelle de leur matériel (par ex. *Words and Ways to English 6^e*, Didier, 1977); d'autres, où le matériel visuel se limite aux images du livre de l'élève, se déclarent « audio-oraux » (*Hunter Street 6^e*, Hachette, 1981; *OK 6^e*, Nathan, 1985), voire refusent explicitement l'étiquette « audiovisuelle structuro-globale » (*Embarque Puerta 1*, Nathan, 1983), ou même l'étiquette « audiovisuelle » (*Hallo Freunde! 6^e*, Didier, 1981); d'autres enfin, tels que *Cartes sur table* (Hachette, 1981) et *Mise au point 1* (Hachette, 1983), dont les auteurs ne font nulle allusion à la méthodologie audiovisuelle (du moins dans le livre de l'élève), mêlent dès le départ supports écrits, oraux, visuels, scripto-visuels ou audiovisuels. De tels cours tendent à se rapprocher des cours audio-oraux actuels américains ou anglais, qui juxtaposent un héritage réduit de la MAO, des emprunts à la MAV et les approches dites « fonctionnelles-notionnelles » et « communicatives » dans un éclectisme plus ou moins déclaré. Si une telle évolution se poursuit, nous sommes donc entrés en France, par certains côtés, dans une période post-audiovisualiste.

En même temps se fait jour en didactique scolaire des LVE une remise en cause de certains principes communs à la MAV et à la MD. L'objectif formatif redevient pour certains prioritaire dès la première année, ainsi que l'objectif linguistique de meilleure maîtrise du français, avec comme moyen privilégié la réflexion en français sur la langue étrangère. A. GAUTHIER, par exemple, estime que « si l'on veut ménager à l'élève un avenir, l'important n'est pas la maîtrise des formes mais la maîtrise des concepts » (1981, p. 149).

Ce qui est ainsi remis en cause, c'est le postulat direct de l'homologie entre la fin et les moyens de l'apprentissage, et au-delà le modèle de la méthode naturelle. D. THOMIERES écrit ainsi, critiquant implicitement les méthodes imitative et répétitive dans la MAV : « On leur demande [aux élèves] un produit fini, comme s'ils étaient de vrais Anglais dans de véritables situations, au lieu de les entraîner à acquérir méthodiquement les différentes composantes de la communication. On commence pourtant à se rendre compte que la spontanéité s'apprend lentement et de façon... non spontanée. [...] On commence à se rendre compte qu'on n'apprend pas à écrire un essai en écrivant des essais, même s'ils sont corrigés avec soin » (1985, p. 55). Des réserves sont faites :

— sur la méthode orale. R. BALESDENT critique ainsi parmi les professeurs de LVE les « obsédés de l'expression orale » (1976);

— sur la méthode intuitive : « S'imaginer que des élèves dont certains arrivent en Sixième sachant à peine lire dans leur langue

maternelle vont pouvoir induire [des] relations d'un nombre limité d'énoncés, c'est prendre ses désirs pour des réalités ! » (GAUTHIER A. 1981, p. 133);

— et la mise en œuvre de la méthode active dans la MAV (et auparavant dans la MD) par des moyens tels que les jeux, les images, les situations amusantes et tout ce qui peut provoquer la pratique immédiate de la langue étrangère en classe, parce que serait ainsi négligé l'indispensable « apprentissage raisonné des formes et des valeurs » (GAUTHIER A. 1981, p. 10).

En tant qu'historien, faut-il le dire, je n'ai nulle critique à formuler contre ces récentes propositions en didactique scolaire des LVE, dont je me contente de rendre compte. Il me faut bien signaler cependant l'ampleur et le caractère radical (dans le sens originel : qui touche aux racines — directes — de tout l'enseignement moderne des LVE) de telles remises en cause. Elles expliquent l'inquiétude, voire le désaccord de certains, comme M. ANTIER (ancien président de l'APLV), qui écrit à ce propos en 1985, se référant au « mouvement qui a mené aux instructions de 1890, et à la Réforme de 1902 » : « ne reculons pas de cent ans » (p. 88). Par d'autres côtés, la période qui s'ouvre est donc aussi une période pré-audiovisualiste (et même au-delà pré-directe).

Aussi la situation actuelle est-elle assez comparable à celle des années 1906 et suivantes, où pour beaucoup les voies du progrès croisaient celles de la réaction (voir l'article de PINLOCHE A. 1908, commenté *supra* p. 187), et où l'éclectisme et le pragmatisme devenaient des refuges si ce n'est des valeurs. Mais que ce soit comme tremplin ou comme repoussoir, la MAV reste encore incontournable de nos jours dans la pensée didactique, comme l'avait été la MD pendant toute la durée de la MA. Que l'on s'en félicite au nom du réalisme, ou qu'on le regrette au nom de l'innovation, elle le restera forcément, et continuera légitimement à inspirer des concepteurs de cours, tant qu'une véritable nouvelle alternative d'ensemble, différente de la tradition directe que reprenait globalement la MAV, ne sera pas apparue : l'histoire montre que les méthodologies ne meurent jamais de vieillesse...

ANNEXE 1

PHRASES INTERROGATIVES			PHRASES INTERROGATIVES.			
1 Do (does)	the boy	lend him	my father's	penknives?		
2 Did	they	buy	either of the	gold watches?		
3 Shall	my brother	hide	those	pocket-books?		
4 Should	his neighbour	keep	all the	glass inkstands?		
5 Would	her uncle	take	one of the	black hats?		
6 May	our good friends	pay for	the doctor's	new lamps?		
7 Can	your servant	look for	the writing master's	good books?		
8 Might	their sister	see	his cousin's	new boxes?		
9 Could	you	sell	the man's	pretty pictures?		
10 Ought	his master	(to) throw away	your brother's	fine looking glasses?		
Le garçon lui prête-t-il les canifs de mon père ? Est-ce qu'ils ont acheté l'un ou l'autre des montres en or ? Mon frère cachera-t-il ces portefeuilles ? Son voisin gardera-t-il tous les canif en verre ? Son oncle peut-il prendre un des chapeaux noirs ? Nos bons amis peuvent-ils payer les lampes neuves du médecin ? Votre domestique pourrait-il chercher les bons livres du maître d'écriture ? Leur sœur pourrait-elle voir les boîtes neuves de son frère ? (Devez-vous) Est-ce que vous devez vendre les jolis tableaux de l'homme ? Son maître doit-il jeter les beaux miroirs de votre frère ?			Pour composer des phrases interrogatives il suffit simplement d'observer l'ordre indiqué ci-dessus.			
			1	2	3	4
			<i>L'auxiliaire.</i>	<i>Le sujet.</i>	<i>Le verbe.</i>	<i>Le complément.</i>
			Did	your servant	take	my father's good books ?
			Votre domestique prit-il les bons livres de mon père ?			

W. E. Bayles, *Le constructeur de phrases, ou la manière d'apprendre en deux heures la construction de 10 000 phrases anglaises*, Paris, Dramard-Baudry, 1874, pp. 12-13.

ANNEXE 2

L'ensemble de documents pédagogiques que constitue Piazza Duomo ne surprendra pas les nombreux utilisateurs de Insieme a Venezia dont la parution, en 1966, devait apporter de nouvelles perspectives pour l'enseignement de l'italien dans le premier cycle.

Par contre, il répondra sans doute à leur attente d'un instrument plus souple et plus riche à la fois, laissant une part plus grande au choix des élèves et des enseignants, fondé sur les récentes données de la linguistique — notamment celles qui concernent les séquences lexicales et les rapports entre l'image et l'expression verbale — et mieux adapté aux actuelles orientations pédagogiques — par exemple le travail indépendant et le développement de la créativité. Mais aussi Piazza Duomo doit beaucoup à tous ceux qui, au cours des stages, de rencontres ou par des rapports individuels ont formulé leurs critiques, manifesté des souhaits nouveaux, apporté des suggestions.

La démarche globale proposée pour Piazza Duomo reste le passage de l'appréhension globale à l'expression spontanée, en passant par les exercices systématiques. On a conservé également la succession oral-écrit en donnant toutefois à cette dernière forme d'expression une place légèrement plus importante : elle intervient plus tôt et sa maîtrise est assurée par un certain nombre d'exercices spécifiques.

C'est dans les étapes mêmes de cette démarche, dans l'articulation des exercices et dans la combinaison des différents supports (livres, bandes, diapositives, disques, cahiers) que se rencontrent les aspects les plus novateurs.

Piazza Duomo (Première année d'italien)

G. Brunet, R. Laborderie, J. Barrère, Paris, A. Colin, 1976, Avant-propos p. 2.