

## LA MÉTHODE AUDIO-ORALE

Dan DOBRE

### 1. Cadre théorique et historique général

**1.1** Les sources théoriques de cette méthode trouvent leur origine dans le behaviorisme et surtout dans certaines pratiques pédagogiques d'inspiration skinnerienne incapables de se constituer dans une méthode à part [4].

La première conséquence de la mécanique pavlovienne du stimulus – réponse est sans doute le caractère répétitif des exercices, le renforcement constant des acquisitions. Mais la répétition des *patterns* des exercices structuraux – principale technique de la méthode audio-orale – ne constitue pas le caractère essentiel de la pédagogie behavioriste; la répétition par elle-même « ne peut avoir aucun effet, si n'ont pas été aménagées des contingences de renforcement adaptées aux acquisitions visées » [4, p. 30]. Autrement dit, il faut prendre en compte les stimulations en tant que situations qui déclenchent les productions éventuellement répétitives. L'apprentissage ne doit pas être l'effet de l'itération des structures stéréotypes; il doit produire des comportements nouveaux de par l'activité de l'apprenant.

Vu « l'ésotérisme » des écrits skinneriens, le « flou » des concepts véhiculés [4, p. 31], leur opérationnalisation effective dans la pratique courante est aléatoire, difficile à saisir et à marquer son territoire. Ce qui est sûr, c'est que la méthode en question est de beaucoup redevable à la mécanique skinnerienne sérieusement mise en cause par les critiques de Chomsky qui en a montré les limites [7].

**1.2** Nouvelle surtout par les concepts mis en jeu que par ses procédés, la méthode audio – orale est d'origine nord-américaine [8].

Mis à part le cadre théorique que nous venons d'esquisser, deux expériences didactico-historiques ont servi de base à sa réalisation.

**a.** l'expérience que des linguistes célèbres comme L. Bloomfield, E. Sapir et F. Boas ont eu dans l'enseignement des langues indiennes;

**b.** le processus d'apprentissage rapide d'une L2 par les soldats et les officiers américains qui luttèrent en Europe pendant la seconde guerre mondiale. C'est pourquoi elle a été nommée aussi *The Army Method*. Les militaires devaient «surapprendre» des dialogues de langue courante élaborés par les concepteurs, mais qui étaient différents des dialogues interactifs à visée strictement pédagogique de la méthode directe [1].

Après avoir compris la construction interne des syntagmes, l'étudiant-recrue était invité à les réutiliser par recombinaison lexicale et grammaticale. À l'époque, on n'utilisait pas les laboratoires de langue; chaque classe disposait d'un *professeur – linguiste* pour les explications grammaticales et d'un *moniteur natif* de L2 servant de modèle pour la prononciation et la mise en train du travail proprement dit.

À remarquer aussi le caractère extrêmement intensif des cours – 50 heures par semaine (travail en classe et individuel) – de même que la forte motivation de l'acte d'enseignement / apprentissage en question.

### 2 Caractéristiques

#### 2.1 Principes de la méthode

Le cachet behavioriste a visiblement marqué l'appareil théorique de cette méthode; les principes suivants en sont éclairants [4]:

1. le langage est un «comportement»; pour parvenir à en avoir un, l'apprenant devrait être stimulé à «pratiquer le langage», c'est-à-dire à «se comporter»;

2. il faut admettre la nature orale des «comportements» tant sur le plan historique que génétique (référence à L1);

3. la simulation des situations réelles (d'où la pratique du dialogue) est une nécessité *sine qua non*;

4. il faut admettre aussi le recours obligé à la mécanique intensive de formation des automatismes, les exercices structuraux renforçant systématiquement les articulations basiques de la

langue.

W. M. Rivers [6] inspiré par les travaux de Brooks [2] et de Politzer [5] remarque le «processus mécanique de formation des habitudes», [in 4, p. 27] qui sous-tend l'apprentissage de la L2. Les habitudes motrices à même d'articuler correctement syntagmes et phrases sont rendues automatiques «avant même que la signification n'intervienne» [4, p. 27].

5. l'efficacité du processus d'acquisition des mécanismes s'accroît avec la production des réponses exactes par imitation et vérification sur place de la qualité de ces réponses. Le modèle utilisé par l'exercice structurel ne se veut pas l'expression d'une règle de grammaire. Son opportunité s'explique par sa capacité de faciliter la production de comportements linguistiques corrects.

6. l'apprentissage d'une L2 exclut l'activité intellectuelle: il faut «savoir faire qqch» et non «apprendre qqch». Un mécanisme acquis peut être généralisé par des opérations relativement simples sur la structure déjà apprise.

## 2.2 Techniques

Les exercices structuraux dont l'origine semble remonter à la fin du Moyen-Age, c'est la technique la plus utilisée dans le cadre de la méthode audio-orale. Fondamentalement behavioristes, ces exercices répondent au *principe du renforcement, de la progression* [9] de la matière enseignée et surtout au principe behavioriste de la *généralisation*. À partir du *modèle*, ce type d'exercices induit la possibilité de généralisation au niveau d'une structure déterminée: «ce qui est un principe appris, c'est l'analogie de structure induite par la transposition d'éléments dont la similitude des uns par rapport aux autres tient à leur position dans la structure» [4, p. 27]. On n'a plus recours aux tableaux de conjugaison traditionnels et aux listes pronominales. La conjugaison est désormais apprise par des exercices opérant des transformations des temps et des pronominalisations systématiques. On se passe des explications tout en centrant le travail plutôt sur la syntaxe que sur la morphologie et le lexique. Les règles sont induites «subconsciemment» et, «sous une forme plus systématique, parée des prestiges du laboratoire des langues, on retrouve la grammaire inductive implicite recommandée par la méthode directe [1, p. 37].

Les exercices structuraux peuvent être utilisés en dehors du laboratoire des langues, en classe, oralement ou par écrit. À cet égard, M. D. Berlitz, F. Gouin, H. E. Palmer proposent des activités proches des exercices structuraux praticables en

classe sans magnétophone.

Une place à part dans le contexte de cette technologie l'occupe *l'analyse contrastive* qui se fait fort d'étudier les interférences et les similitudes de structure entre L1 et L2 pour mieux suppléer à la création d'exercices structuraux adéquats aux réalités linguistiques des deux langues.

## 3 Conclusions

1. Cette méthode est principalement le reflet d'une double réalité:

a. *historique* – la Seconde guerre mondiale;  
b. *scientifique* – due au développement du structuralisme américain (L. Bloomfield, Z. S. Harris, K. L. Pike) et à la psychologie behavioriste (B. F. Skinner et J. B. Watson).

2. À l'heure où, contestée très tôt, elle fut abandonnée aux États-Unis, la méthode audio-orale traverse l'Atlantique pour s'imposer en Europe. Jouissant du prestige de la technique moderne, elle s'installa en France où régna en maître jusqu'en 1975 tandis que dans les pays de l'Est sa vie fut plus longue encore.

3. La contestation de la méthode réside dans le rapport souvent inadéquat entre la mécanique rigide des exercices structuraux et la communication réelle en situation. Il s'agit d'une pédagogie du dressage [3], de création des automatismes.

Pour éviter les erreurs, l'analyse contrastive, elle aussi, ne fonctionnait pas sans ratés, car «là, où elle les prédisait, elles n'apparaissaient pas toujours; et là, où elle n'en prédisait pas, elles apparaissaient parfois» [3, p. 38].

4. Mais le coup le plus grave porté cette fois-ci aux fondements théoriques de la méthode est représenté par les critiques pertinentes de N. Chomsky et de J. B. Carolle qui sont parvenus à en montrer les limites scientifiques.

5. Les exercices structuraux ont pourtant survécu au moins en partie dans la pratique de la langue en classe. À n'en pas douter, ils ont une utilité difficilement récusable dans l'acquisition de certains mécanismes de la langue.

Dans le processus d'enseignement / apprentissage d'une langue seconde, on ne peut non plus renoncer au principe skinnerien du renforcement.

Malgré ses côtés discutables, la méthode audio-orale reste pourtant la première tentative réellement interdisciplinaire d'approche dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues, jouant

un rôle prééminent dans la redéfinition conceptuelle de l'espace ontologique en question.

RÉFÉRENCES ET NOTES

1. BESSE, H., 1995, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Crédif, Didier, PARIS
2. BROOKS, N., 1960, *Language and language learning: theory and practice*, New York, Harcourt, Brace & World
3. GALISSON, R., 1980, *D'hier à aujourd'hui. La didactique générale des langues étrangères*, CLÉ International, Paris
4. GAONAC'H, D., 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, LAL, Hatier/Didier, Paris
5. POLITZER, R. L., 1961, *Teaching French: an introduction to applied linguistics*, Boston Ginn & Co
6. RIVERS, W. M., 1964, *The psychologist and the foreign language teacher*, Chicago, The University of Chicago Press
7. Pour Chomsky, la langue ne peut pas être une simple mécanique combinatoire des *skills* appris. L'apprenant devrait être capable de produire des phrases nouvelles, ce que le « Verbal Behaviour » skinnerien ne semble pas permettre.
8. Nommée d'abord *aural – oral method*, ensuite *audio – lingual method* (ou *New Key*) la méthode en question est connue en français sous le nom de *méthode audio-orale*.
9. dont parlaient surtout J. A. Comenius et F. Gouin