

L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères et le dictionnaire

Jin-Yeong Heo
(Université nationale de Pusan)

Heo, Jin-Yeong. (2011). L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères et le dictionnaire. *Foreign Language Education Research*, 14. 101-114.

Dans l'enseignement scolaire sont apparues des méthodologies officielles définies par des textes ministériels. Notamment, nous devons prendre en compte les situations d'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères. C'est-à-dire que les rythmes scolaires, le nombre d'années de cours, d'heures d'enseignement par semaine, d'élèves par class et l'homogénéité de leur niveau, leur âge, leurs besoins et leurs motivations, la formation des professeurs, etc., qui peuvent varier considérablement. La méthodologie d'enseignement des langues vivantes étrangères est constituée du discours des méthodologues directs, du discours des méthodologies actifs, du discours des méthodologies audiovisualistes, chacun dans les limites de sa propre problématique. Dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères, le statut du dictionnaire dans ces différentes méthodologies est remarquable.

Mots-Clés: apprenant, dictionnaire, enseignement scolaire, méthodologie, pédagogie

I. Introduction

Bien que l'histoire de l'élaboration des dictionnaires soit longue, on se rend compte du peu d'efforts et de recherches accomplis en réalité jusqu'à nos jours dans le domaine de la lexicographie, parce que l'utilisation du dictionnaire a été négligée dans l'enseignement des langues. On a toujours considéré un dictionnaire comme un outil de dépannage sans objets ou un outil d'apprentissage complémentaire de la méthode ou du manuel d'enseignement.

De nombreuses méthodologies d'enseignement sont nées de différentes théories d'acquisition du langage qui co-existent en se complétant quelquefois. Paradoxalement, nous notons que certaines méthodologies perdurent alors que les théories qui leur ont donné le jour ont été abandonnées. Tout au long de l'évolution des méthodologies, nous pouvons envisager plusieurs aspects, comme le rôle de la langue

maternelle et celui de la traduction, l'enseignement du sens étranger et du vocabulaire, l'évolution des manuels, etc. en didactique des langues. Mais nous ne devons pas oublier l'utilisation du dictionnaire, qui constitue un aspect trop souvent négligé dans l'enseignement des langues. Nous verrons ultérieurement quelles sont les méthodologies qui président à l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en Corée et en France, et le statut du dictionnaire dans ces différentes méthodologies.

1. Le cas de la Corée

Les premières écoles de langues étrangères se sont ouvertes à la fin du XIX^{ème} siècle à Séoul. Ces écoles accueillaient quelques dizaines d'élèves et se développèrent lentement jusqu'en 1911, date à laquelle l'occupant japonais interdit tout enseignement d'une langue étrangère pendant la scolarité obligatoire, à part l'anglais et le japonais. Cependant, l'Université de Kyongsong donne quelques cours de français, d'allemand, de russe, de latin et de grec à partir de 1926. Parallèlement, le séminaire de Séoul enseigne le français. Le christianisme en Corée a été le premier vecteur de diffusion des langues occidentales, même si sa diffusion fut discrète malgré le travail, entre autres, des missionnaires français au XIX^{ème} siècle. C'est surtout depuis la Libération (1945) que la diffusion et l'enseignement des langues étrangères, et notamment des langues occidentales, se sont développés en Corée. Cette évolution coïncide avec l'ouverture du pays et l'augmentation des échanges avec le monde occidental. Cette évolution est à double sens : la meilleure connaissance de ces langues étrangères en Corée accompagne le développement des échanges commerciaux avec le reste du monde, de même que, dans le monde occidental, la culture coréenne est mieux connue du fait de la place prise par ce pays sur la scène internationale. Une étape capitale dans ce changement a été l'organisation des Jeux Olympiques à Séoul en 1988. Les Coréens ont préparé cet événement en intensifiant l'apprentissage des langues étrangères, non seulement en milieu scolaire mais aussi en direction de plus large public possible, grâce à des cours de langue diffusés par les chaînes de télévision.

D'une façon plus générale, le développement économique du pays à contribué à l'essor de l'enseignement des langues, parmi lesquelles l'anglais tient la place principale. Depuis une vingtaine d'années, le nombre d'étudiants coréens allant suivre des études à l'étranger (Etats-

Unis d'Amérique, pays européens) ne cesse d'augmenter. La place prépondérante occupée par l'anglais est due au fait que cette langue est reconnue comme la langue commerciale par excellence dans le monde; de plus, les relations entre la Corée et les Etats-Unis sont très étroites dans tous les domaines: politique, diplomatique, militaire et économique.

Les relations avec le Japon sont également très denses. Avant la Libération, le Japon a occupé la Corée pendant trente-six ans, et si, après la seconde guerre mondiale, la diffusion du japonais a connu une baisse certaine, elle a repris depuis les années soixante en raison du renouveau économique du Japon. Tous les Coréens s'accordent à reconnaître le japonais comme étant la plus facile des langues étrangères. Les autres langues, en particulier européennes, comme l'espagnol, le français, le portugais, l'italien, etc. sont moins représentées.

Si l'anglais reste évidemment dominant, le français arrive en troisième position, quasiment au même niveau de fréquentation que l'allemand. Nous constatons un phénomène intéressant: la section de français est la seule où les filles sont majoritaires. Peut-être cette tendance est-elle due à la perception du français comme une langue plus jolie phonétiquement que l'allemand, et synonyme de beaux-arts, de littérature, de mode. Or les filles suivent de plus en plus d'études supérieures en raison du phénomène d'occidentalisation. Les sections de français augmentent plus rapidement que celles d'allemand car la langue française est davantage parlée dans le monde. De plus, la domination japonaise a longtemps influencé les Coréens en les incitant à étudier l'allemand, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui.

En Corée, l'anglais est appris obligatoirement à partir de l'entrée au collège, vers treize ou quatorze ans. C'est trois ans plus tard, à l'entrée au lycée, qu'une deuxième langue étrangère doit être choisie parmi l'allemand, le français, le japonais, le chinois, etc. Cette langue fait l'objet de deux heures d'enseignement par semaine tandis que l'anglais bénéficie de cinq heures. Le choix d'une deuxième langue étrangère n'aura aucune influence sur le choix d'une section d'enseignement à l'entrée à l'Université. Ainsi, un lycéen ayant choisi le chinois en deuxième langue étrangère pourra très bien s'inscrire en section "français" à l'Université. Notons que les méthodologies d'enseignement du français au lycée sont la méthodologie traditionnelle ou directe. La méthodologie directe est généralement employée par les professeurs d'origine française. C'est plus tard, dans le cadre universitaire, que les étudiants bénéficieront des

méthodologies audio-orale ou audio-visuelle. Celles-ci sont relativement de plus en plus utilisées en Corée. Par ailleurs, la méthodologie audio-visuelle est très répandue. Nous trouvons que la méthodologie traditionnelle a abondamment recours à l'utilisation du dictionnaire bilingue.

2. Le cas de la France

1) La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle (MT) est aussi appelée méthodologie "grammaire-traduction". Dans ce cadre méthodologique, l'enseignant traduit en langue maternelle tout ce qu'il présente en langue étrangère. Il donne et explique les règles grammaticales et vérifie qu'elles sont acquises grâce à des exercices d'application.

E. Lavault remarque que *"les méthodes traditionnelles dites 'grammaire/traduction' sont l'héritage de l'enseignement des langues mortes, le latin et le grec ancien, qui ont longtemps occupé une place privilégiée dans l'enseignement secondaire, depuis les institutions privées de l'époque classique jusqu'aux lycéens napoléoniens"* (1998, p. 15). R. Galisson ajoute de même que *"les méthodes traditionnelles, dérivées de l'enseignement des langues mortes et qui ont régné sur l'école, en France, depuis l'introduction officielle des langues vivantes (1829) jusqu'à l'apparition des méthodes directes, ont beaucoup évolué au fil du temps, mais sont toujours restées profondément lexicalistes"* (1991, p. 6). Nous nous apercevons donc que la méthodologie traditionnelle est fondée sur la grammaire et la traduction. Par ailleurs, la méthodologie traditionnelle prône l'usage des dictionnaires bilingues et donne naissance à des ouvrages spéciaux de vocabulaire. Malgré la relation entre la méthodologie traditionnelle et les dictionnaires bilingues, R. Galisson pointe le défaut des méthodologies traditionnelles: *"Mais la place justifiée que tient le vocabulaire dans les méthodes traditionnelles ne signifie pas qu'il y soit traité de manière satisfaisante. Les dites méthodes se sont un peu trop facilement déchargées sur l'élève du soin de mémoriser l'énorme arsenal de mots qu'elles mobilisent"* (p. 6).

E. Lavault observe que *"l'apprentissage du vocabulaire par listes de mots hors contexte le pousse à découper les textes en unités lexicales qui ne correspondent pas forcément aux unités sémantiques du texte et à*

aligner tant bien que mal les mots traduits donnés par le dictionnaire” (1988, p. 16). Cette méthode est souvent critiquée pour sa lenteur et son manque d'efficacité et nous pouvons opposer à l'enseignant son inadéquation à l'utilisation ultime de la langue: la communication. Ses partisans soulignent le fait qu'elle serait intéressante pour des étudiants qui chercheraient à réfléchir méthodiquement sur la langue à apprendre. D'après C. Puren: *“les traductions d'application de règles ou de paradigmes grammaticaux conservent un rôle essentiel”* dans cette méthode où l'on commence par *“le programme grammatical”* et où la traduction est le principal *“procédé d'apprentissage”* (1988, p. 51). Parmi les critiques adressées à cette méthodologie, citons, par exemple, celle de J.L.M. Trim qui décrit certains cours comme: *“des cours magistraux”* où l'enseignement *“utilise beaucoup la langue maternelle des apprenants et se contente de noter des exercices grammaticaux écrits, les élèves étant réduits au rôle d'auditeurs silencieux* (1981, p. 11). Ainsi, nous pouvons dire que cette méthodologie empêche les élèves d'apprendre la langue étrangère vivante. Mais l'apprenant utilise aussi le dictionnaire pour traduire des textes et pour vérifier la grammaire d'après des exemples concrets.

2) La méthode naturelle

À la fin du XVIII^{ème} siècle, l'industrie, l'économie et les moyens de communication se développent, et on considère qu'il faut communiquer avec les autres pays. C'est la raison pour laquelle on demande un enseignement des langues vivantes étrangères (LVE). Mais L'État français se heurte à d'énormes résistances, car les enseignements des LVE étaient en contradiction avec celui du latin. En effet, il existe *“d'un côté, les enseignements qui veulent assimiler l'enseignement des LVE aux objectifs et méthodes des langues anciennes, et de l'autre ceux qui revendiquent l'élaboration d'objectifs et de méthodes spécifiques aux LVE”* (cf. Puren, 1988, p. 48).

Cependant, un changement radical se produit, avec une instruction officielle française du 29 septembre 1863 qui recommande l'utilisation de la *“méthode naturelle”*. Ces instructions précisent que la méthode naturelle est *“celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille”*. L'enfant apprend à parler en imitant, avant même de les comprendre, les sons produits par ses proches. C. Puren présente ainsi l'un des procédés de la

méthode dite naturelle: *“les formes linguistiques se gravent dans l’esprit de l’enfant grâce à une audition et à un réemploi permanents et intensifs”* (1988, p. 112).

H. Besse expose justement à propos de la méthode naturelle: *“La méthode naturelle vise à reproduire, aussi naturellement que possible, certaines des conditions par lesquelles on acquiert, enfant ou adulte une langue au contact de ceux qui la parlent : pas de traduction, pas d’explications grammaticales, un “authentique bain linguistique” et pas de progression”* (1995, p. 24). La méthode naturelle est également utilisée dans l’éducation extrascolaire, notamment à destination d’adultes qui souhaitent pouvoir se déplacer librement dans un pays étranger, être autonomes dans des situations de la vie quotidienne. L’objectif est alors, pour les enseignants, de sélectionner ce qui est nécessaire pour telle ou telle catégorie d’apprenants selon leurs besoins, leur âge, leur sexe, leur origine sociale...

Mais la communication se met en place progressivement et naturellement au contact de ceux qui parlent la langue que l’on veut maîtriser. Les gestes, les événements, l’environnement, les actions permettent de comprendre et de réemployer les messages verbaux. De plus, la méthodologie naturelle dans la classe d’oral, par le biais de conversations, de questions/réponses portent sur les phrases des exercices de traduction ou sur des textes. On s’oriente vers un travail oral collectif dans lequel le dictionnaire est bien entendu absent.

3) La méthodologie directe

Cette méthodologie est apparue dans les instructions officielles françaises en 1890 après avoir été développée durant le XIX^{ème} siècle par des auteurs comme P. Jacotot, lequel, d’après H. Besse, insistait sur le *“ globalisme de l’apprentissage d’une langue étrangère”* (1995, p. 33). La méthodologie directe (MD) est un rassemblement de procédés et de techniques qui, d’après C. Puren: *“permettent d’éviter le recours à la langue de départ dans le processus d’enseignement/apprentissage”* (1988, p. 122). H. Besse explique ainsi la caractéristique de la méthodologie directe: *“La méthode directe est la première méthode qui prenne réellement en charge les langues vivantes dans leur oralité interactive, dans leur “globalisme”, et qui souligne que, dans la progression d’enseignement, ce qui est important, c’est moins l’échelonnement et la*

répartition, leçon après leçon, du vocabulaire et de la morpho-syntaxe de L2, que la ré-utilisation constante de ce qui est appris pour apprendre du nouveau, par un effet "boule de neige" qui assure son dynamisme interne à l'apprentissage" (1995, p. 34).

E. Lavault explique ainsi en détail l'objectif de la méthodologie directe: "*La méthode "directe", consacrée en France par les Instructions ministérielles de 1901, 1902 et 1908, avait pour objectif de revenir à une situation naturelle d'apprentissage par immersion, en établissant un rapport direct entre l'objet (montré ou dessiné) ou l'action (dessinée ou mimée) et le signifiant étranger. L'objectif était de créer chez l'élève une association directe et instinctive entre "la chose ou l'action dénotées" et la langue étrangère, en évitant toute interférence avec les structures de la langue maternelle, et donc tout transcodage d'une langue à l'autre. Pour recréer au sein de la classe une situation de communication, le professeur imposait la langue étrangère comme seul moyen de communication, toute intervention de la langue maternelle étant censée compromettre la progression"* (1998, pp. 16-17).

C. Schweitzer estime de même que "*La méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème". À cet effet, pour interpréter les mots, elle les associe à la vue des choses et des êtres ; à l'intuition de leurs attributs et de leurs modifications ; à la perception de leurs rapports réciproques ; enfin elle associe les mots aux actions des êtres*" (1904, p. V, cité in : C. Puren., 1988, p. 148).

R. Galisson indique ainsi la place de la méthodologie directe: "*Les diverses méthodologies des langues circonscrivent obligatoirement leur espace existentiel entre deux approches opposées: l'une qui s'apparente à l'acquisition la plus naturelle (et exclut la règle au profit de l'usage, l'explicite au profit de l'implicite); l'autre qui relève de l'apprentissage le plus scolaire (et privilégie la règle par rapport à l'usage, l'explicite par rapport à l'implicite). Entre deux extrêmes, les méthodes directes se situent beaucoup plus près de l'acquisition naturelle que de l'apprentissage scolaire"* (1991, p. 7). Par ailleurs, R. Galisson mentionne le peu d'utilisation des dictionnaires bilingues dans la méthodologie directe: "*Les méthodes directes (qui couvrent toute la première moitié du XXe siècle) n'ont apparemment pas de raisons de mobiliser un*

vocabulaire abondant, dans la mesure où, prenant le contrepied des méthodes traditionnelles, elles donnent la priorité à l'oral courant et aux textes fabriqués, donc calculés au plus près des capacités des élèves, à un moment précis de leur apprentissage. Par ailleurs, elles sonnent le glas des dictionnaires bilingues, puisqu'elles refusent la langue maternelle comme moyen d'accès au sens de la langue étrangère" (1991, p. 6).

La traduction dans la méthodologie directe se fait sans le recours au dictionnaire. Le congrès de Leipzig fixe ainsi l'usage du dictionnaire dans le thème: "*Le thème - et c'est le rôle auquel il convient de le réduire - servira à vérifier si les règles présumées connues le sont en effet. Il sera un moyen de contrôle et non un instrument d'étude. Dans ces thèmes, les mots seront connus de l'élève ou lui seront indiqués de telle façon qu'il n'ait pas à recourir au dictionnaire*" (1902, cité in: C. Puren, 1988, p. 126). En effet, le dictionnaire n'est d'aucune utilité non seulement dans la mesure où il fait écran et sert de passage entre la langue maternelle (LM) et la langue étrangère (LE), mais encore parce qu'il devient un outil gênant, "dangereux", qui n'a plus sa raison d'être.

4) La méthodologie active

Depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960 fut appliquée la méthodologie active, "*compromis entre la MT et la MD*". E. Lavault en explique brièvement la caractéristique: "*La méthodologie active [...] en est un prolongement souple qui met davantage l'accent sur l'interaction entre l'enseignant et la classe et sur l'activité individuelle de l'élève*" (1998, p. 17). La méthodologie active (MA) produit cependant une certaine confusion terminologique et notionnelle: "*L'instruction de 1925 parle de "méthode active" et de "méthode directe", celle de 1938 de "méthode directe et active", celle de 1950 de "méthode directe" et d'"enseignement et actif"*" (C. Puren, 1988, p. 213). Cela signifie qu'en principe la méthode active fait partie du noyau dur de la MD. HIRTZ G l'explique ainsi "*La méthode directe est une méthode active. Mais elle n'est pas la seule. Elle ne fait pas non plus toujours une place assez grande à l'effort individuel et elle se contente parfois un peu trop facilement d'une activité apparente, constituée par le jeu bien réglé de demandes et de réponses, dans lequel c'est le professeur et non la classe qui fait toute la besogne. La méthode directe a besoin d'être complétée*" (1927, pp. 126-127 cité in: C. Puren, 1988, p. 220).

Nous apercevons que la MT et la MD sont en fait complémentaires. Dans la réalité scolaire *“tous les témoignages concordent en ce qui concerne la très grande variété des pratiques de classe en premier cycle durant la période MA : elles vont depuis l'application rigoureuse des méthodes directe et orale jusqu'à un retour pur et simple à la MT scolaire, en passant par toutes les combinaisons plus ou moins empiriques imaginables”* (ibid., p. 214). Bien entendu, le dictionnaire n'a pas plus d'utilité dans la méthodologie active.

5) La méthodologie audio-orale

Cette méthodologie (MAO) fut utilisée aux Etats-Unis par l'armée, au lendemain de la défaite de Pearl Harbour, pendant une quinzaine d'années, entre 1950 et 1965, date à laquelle elle fut introduite en France. L'influence qu'a eue la méthodologie audio-orale en France, et dans beaucoup d'autres pays, jusque vers 1975, nous paraît essentiellement liée à des facteurs non méthodologiques. L'objectif principal était de rendre opérationnel au plan linguistique, des soldats pouvant être envoyés à tout moment aux quatre coins de la planète. La formation était donc intensive et essentiellement orale.

Le noyau dur de cette méthodologie était constitué des méthodes orale, répétitive et imitative. Surtout, dans la méthodologie audio-orale, qui fonctionne avec des enchaînements d'exercices structuraux répétitifs généralement hors-contexte, destinés à créer des réflexes verbaux, la traduction n'intervient pas, sauf occasionnellement pour expliquer les phrases qui servent de modèles aux exercices structuraux. Cette méthodologie implique une progression rigoureuse, permettant de fixer durablement une structure avant d'en étudier une autre. Elle se fixe pour objectifs de développer les quatre aptitudes (*skills*) constitutives de l'apprentissage et de l'utilisation d'une langue: écouter, parler, lire, écrire. C. Puren démonte ainsi la stratégie de la MAO: *“La MAO ne propose aucune stratégie particulière pour les étapes ultérieures de l'apprentissage, aucune solution ni approche originale 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”* (1988, p. 306). Le rôle du dictionnaire dans la MAO n'est donc plus le même que dans la méthodologie traditionnelle. C'est-à-

dire que la place du dictionnaire dans la MAO est très réduite car les règles de l'oral ne permettent pas de chercher le vocabulaire dans le dictionnaire.

6) La méthodologie audio-visuelle

La méthodologie audio-visuelle (MAV) prend son essor au début des années 1960. R. Galisson explique *“les méthodes audio-visuelles d'obéissance américaine se réclament du structuralisme: privilégiant les domaines de la langue orale qui se structurent le mieux, elles s'intéressent surtout à la phonologie et à la grammaire”* (1991, p. 9). En France, la MAV se développera à partir des années 1950-1960. Influencée par la MAO mais aussi par la MD, et le développement de la linguistique appliquée (le structuralisme), la méthodologie audio-visuelle (MAV) reprendra les mêmes méthodes que celles qui constituaient le noyau dur de MD: la méthode directe, la méthode orale, la méthode active, la méthode interrogative, la méthode intuitive, la méthode imitative et la méthode répétitive.

La MAV associe l'image et le son: *“L'association synchrone des perceptions sonores aux perceptions visuelles recrée expérimentalement les conditions naturelles de l'acquisition du langage ”* (V.I.F., *Livre du Maître*, éd. 1971, préface 1960, p. 24, cité in: C. Puren, 1988, p. 319). L'image permettra donc à l'élève de “comprendre directement” sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. Il en sera de même pour l'enseignement de la grammaire. Lorsque l'assimilation directe de ce vocabulaire et de ces structures seront faites, l'élève pourra par imitation et en s'identifiant aux personnages de la méthode “penser directement” en langue étrangère. C'est-à-dire que l'utilisation conjointe du son (magnétophone) et de l'image (film fixe et projecteur) permettent à l'apprenant une compréhension “immédiate”. E. Lavault insiste sur le fait que la pédagogie audio-visuelle permet d'éliminer ainsi radicalement la langue maternelle de la classe de langue. *“les méthodologies audiovisuelles prétendent éliminer radicalement la langue maternelle en lui substituant un support visuel adapté(image fixe ou film) qui accompagne sans ambiguïté la présentation des signifiants étrangers”* (1998, p. 17).

La MD et la MAV diffèrent sur ce point alors que *“la plupart des méthodologues directs toléraient voire recommandaient la traduction en*

langue maternelle comme procédé de contrôle de compréhension, les méthodologues audio-visualistes 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" (C. Puren, 1988, p. 321). La méthodologie audio-visuelle donne la priorité à l'expression orale à travers l'audition et la manipulation de dialogues élaborés en fonction d'une progression pré-déterminée. Mais, contrairement à la méthodologie audio-orale où les phrases en langue étrangère sont traduites simultanément par l'enseignant, cette méthodologie présente la langue étrangère en situation au moyen d'images qui renvoient à des situations de communications précises (lieux, identification sociale des intervenants). L'enseignant ne traduit pas les dialogues car ceux-ci peuvent être décodés par le biais de l'image.

La progression proposée par cette méthode vise à faire acquérir par l'apprenant les mots et les tournures les plus courantes de la langue, d'où son nom de "méthodologie structuro-globale" ou "linguistique de la parole en situation". La parole s'appuie en effet sur des moyens verbaux (phonémiques, lexicaux, morphosyntaxiques) et non verbaux (gestes, mimiques, contexte socio-culturel). La méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (S.G.A.V.) appréhende donc globalement tous ces facteurs - verbaux ou non verbaux - et envisage structurellement l'apprentissage d'une langue. L'apprenant va pouvoir restructurer tous ces facteurs, les prendre en compte et les utiliser dans ses propres productions.

La méthodologie S.G.A.V. permet d'apprendre assez rapidement à communiquer correctement dans une langue étrangère car elle permet d'acquérir des structures courantes, fréquemment utilisées dans des situations normales de la vie quotidienne. Cependant elle présente moins d'avantages au niveau de la compréhension d'une conversation entre utilisateurs de la langue étrangère, car la langue alors utilisée diffère sensiblement des dialogues stéréotypés qu'elle propose. On lui reproche aussi l'absence de théorisation, concrétisée par le refus du recours à la grammaire.

R. Galisson et C. Daniel (1976, p. 57) présentent la méthodologie audio-visuelle en fonction de trois plans différents:

- Au plan méthodologique: "*établissement d'une progression fondée sur les caractères structuraux de la langue enseignée, mais visant plus à*

dégager des paliers successifs dans les possibilités de communication qu'à parcourir au plus vite l'ensemble des règles du système"

- Au plan pédagogique: *"refus de la traduction interlinguale (passage par la langue maternelle) comme moyen d'accès au sens (même si on ne néglige pas la vertu stylistique et analytique de la traduction)"*
- Au plan technique: *"utilisation de l'image comme point de départ de départ possible de la compréhension, comme simulacre d'une certaine réalité culturelle"*

Nous voyons donc que le structuro-globalisme *" propose une théorie de la signification (et donc de la compréhension) en situation de communication orale "* (C. Puren, 1988, p. 346), ce qui signifie que dans cette méthodologie, l'enseignement du sens et de la compréhension ne passe ni par l'écrit ni par le dictionnaire. R. Galisson ajoute que *"Le dictionnaire bilingue est interdit d'usage et entraîne le monolingue dans sa disgrâce, et que l'image devient le truchement unique et imprécis de l'accès au sens étranger"* (1991, p. 9).

Enfin, dans les préfaces de manuels, le dictionnaire n'est même pas mentionné et ce silence est en réalité une condamnation et une interdiction. Le dictionnaire était considéré dans la MT comme un outil béni, alors que dans la MAV il n'est plus qu'un outil banni.

II. Conclusion

Le dictionnaire ne renseigne pas seulement sur la langue, il véhicule également une partie du savoir encyclopédique d'une communauté linguistique donnée, renseigne sur l'idéologie dominante de la communauté.

En Corée, d'une manière générale, les méthodologies d'enseignement du français au lycée sont la méthodologie traditionnelle ou directe. La méthodologie directe est généralement employée par les professeurs d'origine française. C'est plus tard, dans le cadre universitaire, que les étudiants bénéficient des méthodologies audio-orale ou audio-visuelle. Celles-ci sont relativement de plus en plus utilisées en Corée. Par ailleurs, la méthodologie audio-visuelle est très répandue. Nous trouvons que la méthodologie traditionnelle a abondamment recours à l'utilisation du dictionnaire bilingue. Les dictionnaires bilingues ont été rédigés avec sérieux, car la didactique du français langue étrangère repose principalement sur la version. Depuis toujours, l'enseignement de la

langue étrangère y repose sur la grammaire et la version. Par contre, le thème est fortement négligé dans l'enseignement, comme souvent l'apprentissage du vocabulaire. Cet apprentissage ne repose pas sur une méthode construite, et la répartition horaire par disciplines lui est extrêmement défavorable: pas de thème en première, ni en troisième, ni en quatrième année (ces quatre années conduisent à la licence). Le thème n'est abordé qu'en deuxième année, et seulement à raison de trois heures par semaine sur un total d'environ quinze heures de cours dans le département de littérature et langue française. Ceci vaut pour la majorité des universités coréennes. En France, tout au long de l'évolution des méthodologies, nous avons remarqué les différentes théories d'acquisition du langage. Mais il convient de les choisir de manière appropriée à la situation d'enseignement/apprentissage.

Bibliographie

- Besse, H. (1995). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier.
- Binon, J., & Verlinde, S. (1997). Comment concevoir un dictionnaire d'apprentissage? *Le Français dans le Monde*, 291, 66-68.
- Bogaards, P. (1991). Dictionnaires pédagogiques et apprentissage du vocabulaire. *Cahiers de Lexicologie*, 59, 94-107.
- Bogaards, P. (1998). Des dictionnaires au service de l'apprentissage du français langue étrangère. *Cahiers de Lexicologie*, 72, 127-167.
- Davau, M. (1976). *Dictionnaire du français vivant*. Paris: Bordas.
- Galisson, R., & Daniel, C. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Galisson, R. (1986). Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures. *ÉLA Revue de Didactologie des Langues-cultures*, 64, 39-54.
- Galisson, R. (1989). Enseignement et apprentissage des langues et des cultures. *Le Français dans le Monde*, 227, 40-50.
- Galisson, R. (1991). De la langue à la culture par les mots, Clé International, Coll. Didactique des Langues Etrangères, Paris.
- Galisson, R. (1994). Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures. *ÉLA Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 95, 119-159.

- Gentilhomme, Y. (1983). Dictionnaire à finalité didactique. *ÉLA Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 49, 192-207.
- Lavault, E. (1988). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Didier.
- Monaco, R. (1989). Pour une utilisation active des dictionnaires. *Le Français dans le Monde*, 227, 54-55.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan.
- Puren, C. (1989). Histoire et formation en didactique des langues étrangères: Quelques réflexions prospectives. *ÉLA Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 75, 109-113.
- Puren, C. (1990). Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités métaméthodologiques en class de langue. *Les Langues Modernes*, 1, 76-92.
- Puren, C. (1998). Didactique scolaire: le rôle de la conceptualisation grammaticale dans l'apprentissage de la compréhension et de l'expression en langue étrangère. *ÉLA Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 111, 359-383.
- Puren, C. (1999). Observation de classes et didactique des langues. *ÉLA Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 114, 133-140.
- Rolland, J. C. (1995). Vers des dictionnaires d'apprentissage. *Le Français dans le Monde*, 275, 67-69.
- Treville, M. C., & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Trim, J. L. M. (1981) *Langues vivantes (1971-1981)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Heo, Jin-Yeong

Département de l' éducation , Université Nationale de Pusan

609-735, 30 Jangjeon-dong, Geumjeong-gu, Busan

Tel: +82-(0)51-510-3861

Fax: +82-(0)51-581-2965

Email: jyeong2001@hanmail.net

Received on May 20, 2011

Reviewed on Sept 12, 2011

Revised version received on Nov 13, 2011

Accepted on Dec 2, 2011