**Dictionnaires courants et spécialisés : représentations, besoins et usages
Cas des lycées techniques commerciaux**

 Telina Raharinandrasana

 Doctorante Pe2 Di, École normale supérieure,

 Université d’Antananarivo

**Résumé**

La problématique de l’usage du dictionnaire (courant et spécialisé) dans l’enseignement de l’anglais dans les lycées techniques commerciaux constitue le principal objet de cet article. Elle mobilise une approche sociodidactique, définie par Dabène en 1994 comme étant « la rencontre entre didactique des langues et sociolinguistique ».

À l’issue des enquêtes effectuées dans deux établissements, il apparait que les besoins sont réels chez les enseignants et les élèves, que les représentations tiennent généralement compte des normes, mais que cela ne se reflète pas dans les usages lors des pratiques de classe. Différentes mesures seraient donc à prendre : dotation des établissements ; formation des enseignants ; sensibilisation massive à l’usage du dictionnaire et refonte des programmes scolaires.

**Mots clés :**

Représentation, anglais commercial, dictionnaire courant et spécialisé

**Famintinana**

Ny karazan’olana eo amin’ny fampiasana ny rakibolana (tsotra sy voatokana) eo amin’ny fampianarana ny teny Anglisy eny amin’ny lisean’ny teknikan’ny varotra no votoanton’ity sahan-kevitra ity. Ny haim-pampianarana ara-piarahamonina nofaritan’i Dabène (1994) no enti-manadiahady ity asa ity.

Tamin’ny fanadihadihana natao teo anivon’ny sekoly roa no nahamarihana fa ilaina tokoa ny rakibolana ho an’ny mpampianatra sy ny mpianatra, ny fahafantaran’izy ireo ny lanjany no anisan’ny mahamafy orina izany, na izany aza anefa tsy hita soritra ny fampiasana azy ao an-dakilasy. Maro noho izany ny fepetra tokony ho raisina toy ny : famatsiana rakibolana ny sekoly, fanofanana mpampianatra, famporisihina amin’ny fampiasana rakibolana ary fanintsiana arak’izay ny fandaharan-mpampianarana.

**Teny fototra**

Fiheverana fiteny, anglisy ampiasaina amin’ny teknikan’ny varotra, rakibolana tsotra sy manokana,

**Abstract**

The problematic of the uses of dictionaries (current and specific) in the teaching of English in technical lycées resume the object of this article. It is based on the sociodidactic approach defined by Dabène in 1994 as “the matching language teaching and sociolinguistics”

It is through investigation done within two schools that the real needs of dictionary appear for teachers and students ; the representations of it is taken as norms., but it is not seen effectively through their practice inside the classroom. Different measures should then be considered as: furnishing dictionary to schools, training of teachers, huge sensitization on the use of dictionary and reformulating the syllabus.

**Key words**

Representation, business English, standard and specialized dictionary

**Présentation du contexte**

Constat général

L’importance du dictionnaire dans l’enseignement/apprentissage d’une langue étrangère est un acquis (Galisson, 1983 : 87). Même si la grammaire et la syntaxe jouent leurs rôles spécifiques, une bonne connaissance du vocabulaire est incontournable ; en effet, le vocabulaire constitue une des principales clés pour être capable de produire et comprendre une langue (Coady, 1997 : 25). Un des outils qui en facilite l’acquisition étant le dictionnaire, son intégration dans les pratiques de classe devient primordiale afin d’aider à rendre effective la maîtrise du lexique à mobiliser en situation de communication et dans quelque domaine que ce soit. Le monde commercial n’échappe pas à ce principe, par rapport à la première langue de l’économie qu’est l’anglais. Cependant les réalités éducatives peuvent différer selon les pays. Qu’en est-il alors pour le cas de Madagascar ?

Le contexte malgache

Madagascar est un pays plurilingue du fait de son histoire. Son peuplement par divers horizons ethniques a contribué à ce statut de pays plurilingue. Ce plurilinguisme s’est démarqué par différentes influences culturelles et linguistiques, depuis l’accord de Berlin en 1884 : avant de devenir une colonie relevant de la République française, la grande île a été longtemps en contact avec l’Angleterre, en particulier au temps des missionnaires de la LMS. À ce propos, on peut noter que « la situation sociolinguistique malgache actuelle s’apparente, inévitablement, à une diglossie enchâssée (variétés régionales/ malgache/ français/ anglais) où s’imbriquent trois diglossies (endogène, de contact et exogène) (Randriamarotsimba (2012 : 41).

Aujourd’hui, l’anglais demeure une langue enseignée dans le secondaire du système éducatif malgache (collège et lycée) ; cela réfère à l’analyse de Randriamasitiana (2001) [[1]](#footnote-1), où il est mis en évidence qu’un élève doit maîtriser de deux langues étrangères au moins , et développer des capacités de communication et d’usage de différentes formes d’expression langagière, artistique, symbolique et corporelle. En effet, selon l’arrêté n° 103-95/ MEN du 07 juillet 1995 p. 4, l’élève doit être capable de communiquer en anglais oralement et par écrit à la fin du premier cycle de l’enseignement secondaire. Dans le secteur tertiaire, cet arrêté reste valable.

Notre étude s’intéresse plus particulièrement à l’anglais commercial, notre domaine d’intervention professionnelle. Le fait est que pour ce secteur, le profil de sortie vise à «  produire » des élèves capables de s’épanouir dans le monde commercial, aussi bien dans la théorie que dans la pratique. De ce fait, l’usage d’outils permettant de les aider dans ce domaine doit être primordial. C’est en ce sens que le dictionnaire entre en jeu.

Nous nous orientons alors sur le thème des «usages du dictionnaire en milieu éducatif et socioprofessionnel » puisque nous avons constaté que le multilinguisme est une réalité dans l’environnement scolaire à Madagascar mais que les recherches sur les outils pédagogiques et didactiques dont le dictionnaire, restent insuffisantes.

 Vu le problème de la gestion des outils requis pour le fonctionnement des classes, notre article a pour objectif de décrire les relations entre représentations sociales, besoins et usages du dictionnaire parmi les acteurs concernés directement par un tel document (enseignants et élèves), puis d’en déterminer les éventuels obstacles et solutions pour permettre à ces acteurs de profiter entièrement du dictionnaire.

**Problématique, questions de recherche et démarche**

Cet article traite de la problématique des usages du dictionnaire en lien avec les représentations des acteurs engagés dans le domaine de l’enseignement/apprentissage des langues et leurs besoins; les ancrages disciplinaires sont la sociodidactique, et l’anglais spécifique au domaine technique et commercial. De ce fait, plusieurs questions se posent, en ce qui concerne les lycées techniques commerciaux comme terrains privilégiés de l’étude :

- Quels liens peut-on observer entre les représentations, les besoins et les usages du dictionnaire ?

- De quelle manière les différents obstacles pourraient-ils être définis ?

- Quelles solutions proposer pour une meilleure prise en compte des représentations et des besoins dans les pratiques de classe liées au dictionnaire ?

Notre démarche de recherche s’appuie sur les notions de représentations, besoins et usages. Ensuite, le terrain est abordé à travers des enquêtes : l’analyse du programme d’anglais de spécialité du secteur tertiaire, ainsi que l’exploitation des interviews d’enseignants et d’élèves des lycées techniques commerciaux représentent les sources de données qualitatives sur lesquelles cet article se fonde ; il s’agit d’interviews axés sur l’enseignement/apprentissage de l’anglais de spécialité, et qui mettent en synergie la connaissance et l’usage de dictionnaires courants et spécialisés.

De telles enquêtes aboutissent à la formulation de quelques propositions pour une meilleure intégration du dictionnaire afin d’aider à réguler les gestes éducationnels et professionnels.

Il est nécessaire de préciser notre cadre théorique et d’interpréter les résultats obtenus lors des enquêtes, en visant la qualité de l’éducation.

**Cadre épistémologique et théorique**

Notre étude se fonde sur la sociodidactique, qui est définie par Louise Dabène (1994), comme étant la combinaison de plusieurs concepts. D’une part, il s’agit de « sociolinguistique » que Baylon (1991 : 35) considère comme manipulant « des phénomènes très variés dont les fonctions et les usages du langage dans la société, la maîtrise de la langue, l’analyse du discours, les jugements que les communautés linguistiques portent sur leur(s) langue(s), la planification et la standardisation linguistiques. Le concept de sociodidactique s’est donné primitivement pour tâche de décrire les différentes variétés qui coexistent au sein d’une communauté linguistique en les mettant en rapport avec les structures sociales ; aujourd’hui, il englobe pratiquement tout ce qui est étude du langage dans son contexte socioculturel». D’autre part, c’est la didactique qui entre en jeu.

Avant d’aborder le volet didactique, il convient de souligner brièvement l’importance des représentations sociales par rapport à « l’étude du langage dans son contexte socioculturel ». Précisément, suite à Durkheim, Moscovici (1989) souligne que les représentations s’actualisent dans l’ « élaboration collective des références » ; or, en tant que référence et outil d’intégration sociale, le dictionnaire peut jouer un rôle important dans ce domaine.

 Selon des chercheurs comme Vallence (2010 : 15) la représentation incarne « la norme du groupe qui leur assure une forte stabilité dans la transmission et la reproduction à travers les générations ». Pour Fischer (1996), la représentation sociale est considérée comme un système de valeurs, de notions et de pratiques ; en effet, c’est une « organisation signifiante » qui permet d’interpréter et de comprendre la réalité tout en la construisant, et qui par conséquent influence les comportements ou les pratiques des individus ou des groupes ; dans une telle vision, elle devrait s’adapter à une situation sociale spécifique tout en respectant des schémas cognitifs préétablis.

Qu’en est-il alors concernant le volet didactique qui figure dans le terme «sociodidactique » ? Une telle dimension implique la référence à des recherches qui ont été déjà menées par rapport au processus d’enseignement/apprentissage, entre autres via le dictionnaire qui est la thématique principale de notre étude ; concernant l’apprentissage du vocabulaire dans le domaine des langues étrangères, de nombreux travaux sont disponibles.

 Nation (2001) qualifie le dictionnaire d’outil « indispensable dans l'apprentissage » en général et dans l’apprentissage des langues plus particulièrement, surtout du vocabulaire. Dans ce contexte, le recours au dictionnaire est donc un élément primordial dans l’apprentissage qui permet « d'accumuler et de rencontrer plusieurs informations concernant la forme, le sens et l’usage ». Ainsi le dictionnaire rejoint ce qui a déjà été dit précédemment, c’est-à-dire l’idée d’« outil de référence ». Outre, l’analyse menée par Taylor (1988) sur l’usage du dictionnaire bilingue, on peut citer une étude récente menée par Alkurdi-Alzirkly (2010) autour de trois voies : « la détermination des types de dictionnaire », « le dictionnaire et l'apprentissage du vocabulaire » ; à ce propos Nation (2001) souligne l’importance des aspects cognitifs ; ainsi que «les préférences, perceptions et comportements» vis-à-vis du dictionnaire ; pour ce dernier point, il s’agit des préférences des apprenants en général : Bogaards (1988) avec une étude qui porte sur une population nombreuse (371 étudiants) et celle de Hartmann (1994) sur des étudiants de L1 et L2.

 Pour sa part, Hartmann, (1991) souligne l’existence d’une « contradiction des besoins » dans son étude concernant le dictionnaire, en particulier entre ceux des apprenants et ceux des enseignants. Il en conclut que « ces préférences pour un type ou pour un autre ne garantissent pas l'utilité du dictionnaire ».

Pour Gouws (2000) le dictionnaire demeure un « instrument pratique » ; il véhicule la norme linguistique puisque c’est un instrument d'acquisition, d'apprentissage systématique et précoce. Son maniement convient à différents types de publics, en particulier à des instituteurs attachés à un enseignement classique, et soucieux d'intégrer quelques innovations pratiques, qu'aux plus sensibles à la rénovation des méthodes (Geay, 1995 : 66).

Soulignons cependant que certains chercheurs semblent réticents. Comme Calvet (2012) l’a si bien déclaré : « Le dictionnaire est un frigidaire, une chambre froide, il enregistre et conserve l’usage (…) le dictionnaire court après les transformations. Il enregistre un état de langue, et [qu’] il est en retard sur l’évolution ». Ainsi, le dictionnaire ne serait qu’un recueil passif, quelque chose qui existe et qui est connu mais qui ne fait pas partie du quotidien scolaire des acteurs de l’enseignement/apprentissage.

Quoi qu’il en soit, la réalité du terrain doit être prise en compte. Aussi, quelques précisions seront données maintenant concernant les enquêtes que nous avons menées.

**Méthode et méthodologie**

Pour atteindre notre objectif, nous nous sommes appuyée sur la méthode empirico – inductive pour proposer une étude des besoins, représentations et usages des dictionnaires courants et spécialisés en observant le cas de quelques lycées techniques commerciaux, par le biais d’une analyse du programme scolaire de la discipline anglais ainsi que l’analyse d’interviews réalisées auprès d’enseignants et d’élèves de ces lycées. Ce qui aboutit à l’analyse des besoins langagiers qui sera finalement considérée comme outil d’évaluation permettant la prise de décision en matière d’enseignement /apprentissage des langues et de politique de développement des compétences langagières, car elle permet de définir des objectifs d’apprentissage appropriés, le contenu des programmes, les méthodes d’enseignement et d’évaluation ainsi que les ressources et le matériel pédagogique à utiliser (Brindley 2005 : 438). M. Van der Yeught souligne, malgré tout, les limites de l’utilisation de ce type d’analyse :

*Le recours à l’analyse des besoins langagiers (needs analysis) et aux spécialistes du domaine semble devoir s’imposer partout comme une solution indiscutable sans qu’aucune règle de décision issue du « spécialisé » propre aux langues elles-mêmes n’ait été envisagée. [… Ce sont des positions] pleinement justifiées lorsque la langue est destinée à une application immédiate, dans ce qui pourrait être appelée une « synchronie contemporaine » des besoins, mais elles trouvent rapidement leurs limites dès qu’il s’agit de transmettre la langue-culture spécialisée de façon approfondie (2009 : 44-45)*.

La méthodologie empirico – inductive nous amène à nous interroger sur le fonctionnement et sur la signification des phénomènes humains, à rechercher des réponses dans les données et à interagir mutuellement entre les diverses variables observables dans le contexte global d’apparition du phénomène, dans son environnement, et sur les représentations (Blanchet, 2000 : 30). Une enquête sociodidactique a été menée par le biais d’entretiens semi-dirigés auprès des acteurs directs ainsi qu’une analyse curriculaire portant sur le programme scolaire des lycées techniques commerciaux. Ainsi, un protocole d’enquête a été établi à partir d’objectifs spécifiques et d’une méthodologie précise qui aide à déterminer le corpus de cet article.

Le protocole valide la spécificité des valeurs qui définissent un objet d’étude dans son contexte et favorise la compréhension et la représentation des phénomènes sociaux et culturels, enjeux des sciences humaines et sociales. Le cadrage d’enquête par le moyen du protocole a pour but d’éviter que le déroulement du travail ne soit influencé par des résultats trouvés en cours de réalisation. Toutefois le protocole ne doit pas être rigide parce qu’il est susceptible de changement pendant le déroulement de l’enquête. En effet, une enquête est l’étude d’un problème, d’une question au cours de laquelle sont réunies des données issues de divers documents, les résultats d’expériences, des témoignages recueillis par sondage, par entrevues et autres. Ainsi, cette partie traitera d’abord des questions de contexte et du cadrage méthodologique en se focalisant sur le pourquoi de l’enquête. Ensuite, tous les paramètres doivent être définis en intégrant dans le protocole la présentation du terrain d’enquête : lieu et milieu du terrain, choix et profil des témoins, période et durée des investigations. Enfin, les précisions sur les outils, les matériels de réalisation de l’enquête et le choix de la langue seront fournies.

Une étude de type sociodidactique sur la langue d’une population donnée nous amène à considérer les pratiques et représentations sociolinguistiques de la population éducative concernée hors de la salle de classe et dans des situations scolaires distinctes. Blanchet (2012 : 14). Dès lors, on étudie dans une sociodidactique des langues les pratiques et représentations sociolinguistiques qui fonctionnent hors de la classe et dans le cadre de la situation scolaire car elles sont en continuum (ce qui n’exclut pas des contradictions et des tensions) avec les pratiques et représentations qui fonctionnent dans l‘institution et les situations éducatives — qu‘il s‘agisse de celles des apprenants ou des enseignants, mais également des parents, des formateurs et inspecteurs, des concepteurs et auteurs de programmes et de manuels, des décideurs institutionnels et politiques, etc. Cependant, notre choix se limite ici aux enseignants et aux élèves afin de se concentrer davantage sur les phénomènes qui peuvent être observés lors des pratiques de classe.

L’objectif de l’enquête permettra de savoir quelles informations l’enquêteur va-t-il collecter et lesquelles donneront un sens à l’enquête. Notre enquête s’inscrit, au final, dans une démarche qui permet de déterminer les représentations, les besoins et usages des dictionnaires courants et spécialisés. De façon plus précise, notre objectif est d’observer et de comprendre non seulement l’existence de dictionnaire dans le quotidien éducatif des témoins, mais également l’utilisation des dictionnaires dans le quotidien scolaire, en classe, lors des cours d’anglais. L’objet « langue anglaise » sera au centre de l’intérêt même si l’enquête est faite dans le cadre d’un plurilinguisme effectif. Par le biais des investigations sur terrain, nous comptons connaître les relations que les témoins entretiennent avec le dictionnaire qui peut exister dans leur environnement scolaire, leurs besoins, et leurs usages.

Précisons que nous optons pour la méthode analytique, interprétative. La méthode analytique nous permet d’analyser les données collectées et la méthode interprétative nous guide dans la compréhension des pratiques linguistiques qui découlent des représentations linguistiques des témoins. Puisque notre méthodologie repose, comme nous l’avons dit, surtout sur la méthodologie empirico-inductive, nous n’avons pas d’hypothèse préalable. La démarche est axée sur des enquêtes préalables sur terrain pour constater des faits et les interpréter en considérant tous les aspects des résultats. Cette méthode est utilisée spécialement en sciences humaines, elle met en valeur les témoins (même en nombre réduit), qui sont considérés comme un tout.

Dans cette optique, Chardenet opte pour la complémentarité des approches (2010 : 39) : « il ne s’agit donc pas d’opposer a priori méthodologies qualitatives et quantitatives […] car en effet, ces deux méthodes sont en étroite corrélation ». Néanmoins, pour notre étude, nous nous sommes orientée vers la méthode qualitative. En effet, d’après Blanchet (2000 : 30), cette méthode consiste à « s’interroger sur le fonctionnement et la signification de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur à rechercher des réponses dans les données » et à « comprendre » (donner du sens à des événements spécifiques). C’est grâce à cette méthode que nous pouvons comprendre les éventuels écarts entre les représentations, besoins et usages du dictionnaire des acteurs en salle pendant le cours d’anglais. À ce propos, l’une des finalités, ici, est de pouvoir comprendre et interpréter toutes les facettes de la manipulation ou non du dictionnaire de ces acteurs dans « une niche écologique » (Calvet, 1999 : 281). Puisque notre étude porte sur la manipulation d’outils pédagogiques, rappelons que « l’école doit donc se mobiliser pour fixer les outils fondamentaux du langage, accroitre et affiner le vocabulaire des élèves qui lui sont confiés, pour en garantir une utilisation sure et appropriée » (Arrêté du 7 mai 1963).

Comme pour notre thèse, notre terrain concerne les lycées techniques professionnels publics du secteur tertiaire. Nous avons identifié ici deux établissements dans le secteur tertiaire, à savoir : le lycée technique professionnel d’Ankazobe et le lycée technique professionnel de Soavinandriana. Ces choix ont été faite, premièrement, puisque nous nous consacrons sur l’aspect professionnel que devrait avoir le profil de sortie de ces lycées ; et deuxièmement, pour avoir une vue plus large et périphérique de l’enseignement en ne se concentrant pas seulement dans des grandes villes. Nous avons donc entamé notre enquête dans lesdits lycées en nous focalisant sur les professeurs d’anglais, ainsi que les élèves. Dans la classe proprement dite, notre choix de niveau des apprenants s’est tourné vers les élèves en fin de formation, c’est-à-dire ceux de la troisième année. Ce choix s’explique par une partie des objectifs de notre thèse de doctorat qui est de déterminer les besoins et les stratégies d’enseignement/apprentissage en termes sociodidactiques et d’essayer de proposer un possible réforme du programme scolaire contextualisé du secteur tertiaire

La période de l’enquête a été réalisée durant l’année scolaire 2018-2019. Pendant une période limitée, nous avons effectué des entretiens qui ont duré entre 15mn et 25 mn chacun, la variation était due au temps accordé aux enquêtés pour que ces derniers cherchent des réponses à nos questions. L’entretien a été guidé à l’aide de questions ouvertes dont les réponses ont été enregistrées à l’aide d’un dictaphone et ou d’une caméra afin de pouvoir procéder à la transcription des interactions. Ce guide d’entretien était constitué de quelques questions concernant surtout la problématique de notre thèse, mais contient ainsi trois questions qui pouvaient être exploitées par rapport à la problématique de notre article. Lors des entretiens, nous avons délibérément libellé les guides d’entretien en malgache vu le fait que c’est la langue de prédilection des Malgaches. Cela enlève le poids de devoir s’exprimer dans une langue que les Malgaches ne maîtrisent pas.

Dans un souci de clarifier notre corpus, les tableaux ci-après présentent les témoins de l’enquête.

*Tableau 1 : résumé des renseignements sur les témoins-élèves*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **LTP Ankazobe** | **LTP Soavinandriana** |
| **Classe** |  3ème année |
| **Élèves** | 4 |  | 4 |
| **Genre** | 2 F | 2 G | 4 G |
| **Âge** | 15/16 | 15/17 | 17/18/18/19 |
| **Spécialité** | Gestion G2 | Technique commercial G3 |

*Tableau 2 : résumé des renseignements sur les témoins-enseignants*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **LTP Ankazobe** | **LTP Soavinandriana** |
| **Enseignants** | anglais |
| **Genre** | F | F |
| **Âge** | 32 | 35 |
| **Région d’études** | Analamanga | Analamanga |
| **Niveau d’études** | Bacc + 4 | Bacc + 3 |
| **Diplôme** | Maitrise de Lettres Anglaises | Licence en Communication/ Certificat d’anglais |
| **Année d’expérience** | 05 | 07 |

Quelles sont les données issues des enquêtes ?

**Présentation des résultats**

Des programmes scolaires peu différents de ceux de l’enseignement général

Le programme d’enseignement ou programme scolaire, définit l’étude de différentes disciplines dans les établissements d’enseignement. Les programmes scolaires de la scolarité obligatoire s’efforcent de faire une synthèse de trois types de considérations : les savoirs nécessaires à l’individu pour vivre et « fonctionner » dans une société donnée, la structure et l’évolution des connaissances dans chaque discipline, les valeurs et les idéologies dans la société au stade actuel de son développement[[2]](#footnote-2). En effet, pour chaque système scolaire, le programme scolaire est l’un des facteurs de réussite d’un enseignement. Puisque nous nous penchons sur l’enseignement technique, dans l’*Éducation Intégrale*, Daniel Hameline (2001 : 228) nous rappelle que la spécialisation des connaissances et des compétences est en pleine croissance et que le choix de la formation est devenu difficile à mettre en œuvre. Des questions d’ordre pratique constituent les sources de cette difficulté (que faut-il enseigner ? À qui ? Dans quel but ? Au service de quel intérêt ?). Selon cet auteur, la tâche n’est pas simple mais il faudrait fixer et officialiser, sous forme de filières et de programmes, les moments opportuns – ni trop précoces, ni trop tardifs – où placer, dans les cursus d’études des « bifurcations » de plus en plus « spécialisatrices ». En ce sens, le programme scolaire dans l’enseignement technique devrait se spécialiser selon le type de formation de chaque filière.

Voici donc ce qu’il en est pour l’actuel programme scolaire en vigueur concernant ce secteur à Madagascar. Au plan matériel, de la couverture à la dernière page, les deux programmes scolaires ont la même structure. Ils sont divisés en quatorze grands chapitres avec le recours à des caractères différents. Après les pages de couverture et de présentation[[3]](#footnote-3), l’introduction contient trois rubriques dont les finalités générales de l’enseignement, les objectifs généraux de l’enseignement et le guide de lecture du programme. Dans l’ordre, se succèdent alors le profil de sortie du niveau cible, le tableau des horaires alloués à chaque matière suivi par la table des matières qui montre la pagination y afférant. La présentation des différentes disciplines complète l’ensemble avec une courte introduction pour chacune d’elles et l’énoncé des objectifs ainsi que le guide de lecture des tableaux relatifs aux contenus spécifiques.

On observe quelques similitudes mais également des différences entre les programmes scolaires de l’enseignement général et de l’enseignement technique. En effet, les lignes directrices de ces programmes scolaires sont similaires. Concernant les contenus, une similitude assez frappante est localisée concernant les compétences cibles écrites dans l’enseignement des langues, surtout pour l’anglais :

« À la sortie, l’élève doit être capable de ;

- s’exprimer de façon convenable dans un anglais courant dans diverse situations

- comprendre l’anglais parlé et écrit et y réagir de manière appropriée ».

De plus, les objectifs de la matière anglais sont les mêmes. En effet, trois points essentiels sont mis en évidence :

«  a- Enseigner l’anglais signifie enseigner un système et des formes linguistiques aux fins de communication.

b- Enseigner l’anglais implique mettre en contact avec les traits culturels essentiels et les notions proposés aux locuteurs de cette langue (« idioms »)

1. Enseigner l’anglais vise donc à former des élèves capables de (d’) :
* communiquer oralement et par écrit
* exprimer leurs opinions personnelles
* apprécier d’autres valeurs et d’autres cultures
* appréhender des notions qui leurs sont nouvelles
* s’informer sur les faits et les phénomènes extérieurs, notamment dans les domaines de la science, de la technologies et des affaires »

Il est aussi fait mention de l’approche théorique qui devrait être la base de l’enseignement de l’anglais dans les classes, à savoir l’approche communicative puisque les besoins fondamentaux de l’élève sont de pouvoir communiquer en anglais oralement et par écrit, comprendre et lire, dans des situations réelles ; mais pour chacun des programmes, il n’y a aucune mention de dictionnaire (spécialisé/courant) dans les supports et matériels didactiques.

S’il y a similitudes, il y a aussi différences. D’après l’analyse des programmes scolaires, seuls les thèmes diffèrent puisque dans le secteur tertiaire les thèmes sont basés uniquement sur le monde commercial et la spécificité est l’apprentissage de termes commerciaux (lexique), ainsi que des correspondances commerciales. Il semble que l’utilisation de termes commerciaux dans des situations communicatives extra-scolaires n’est pas précisée. Ainsi, la connexion entre le monde scolaire à celui du monde professionnel est implicite ou même inexistante.

Si telles sont les orientations du programme, il convient de connaître les réponses des témoins enquêtés.

Résultats des entretiens

Aux questions posées concernant le dictionnaire, les enseignants répondent que le dictionnaire est nécessaire quand on manipule une langue. En effet, le dictionnaire représente un outil indispensable dans l’enseignement/apprentissage d’une langue. Malheureusement, leur usage se fait rare puisque les enseignants interviewés utilisent le dictionnaire pour seulement le quart de leur activité professionnelle ; qui plus est, il s’agit d’un dictionnaire courant et non spécialisé (technique commerciale). Les enseignants affirment qu’ils ont effectivement besoin du dictionnaire aussi bien courant que spécialisé afin de rendre leur enseignement accessible à leurs élèves. Mais en réalité, ils utilisent le dictionnaire courant, le seul qui est disponible pour eux. Ils connaissent l’existence de dictionnaires spécialisés existe sans y avoir eu accès. Aussi, le type de dictionnaire courant utilisé par ces enseignants est celui qui est mis en ligne et qui entre dans la catégorie des dictionnaires bilingues (dictionnaire de traduction).

En ce qui concerne les élèves, ils confirment également l’importance du dictionnaire pour leurs études, en particulier en langues mais admettent qu’ils ne les utilisent pas même s’ils en possèdent. Ils admettent aussi qu’ils ont besoin du dictionnaire mais ce besoin n’affecte en rien leur vie scolaire. Selon leurs enseignants, ils restent plutôt passifs s’agissant d’une quelconque utilisation de dictionnaire.

Nous allons présenter ci-après une synthèse comparative des liens entre représentations, besoins et usages à ce sujet.

*Tableau 3 : synthèse des résultats obtenus lors des interviews.*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Représentations** | **Besoins** | **Usages réels** | **Mesures prises** |
| Enseignants | Le dictionnaire est nécessaire | Oui | 25% des enseignants enquêtés  | Utilisation du dictionnaire courant |
| Élèves | Le dictionnaire est utile | Oui | 0% | Aucune, selon les enseignants |

Concernant les représentations, sur quatre propositions de réponses**,** les interviewés ont surtout opté pour des réponses positives. Pour les besoins en outils pédagogiques tel que le dictionnaire, les témoins sont tous d’accord sur la nécessité de cet outil, malgré quelques nuances. Les impacts sur les usages sont limités : seuls les enseignants disent utiliser un dictionnaire même si leurs usages restent minimes ; le principal obstacle semble en priorité l’absence ou l’insuffisance de dictionnaire dans l’environnement éducatif et scolaire. D’autres explications sont possibles : il est nécessaire de voir les détails.

**Interprétations**

Dans le guide d’entretien des enseignants, à la 4ème rubrique qui concerne les langues utilisées dans l’enseignement de la langue anglaise, se trouvent les quatre questions concernant le dictionnaire (sur 19 au total)[[4]](#footnote-4).À la 3ème rubrique qui concerne l’apprentissage de la langue anglaise, figurent les cinq questions concernant le dictionnaire (sur 19 questions)[[5]](#footnote-5).

Les questions ont été traduites en malgache pour éviter toute ambiguïté et ainsi rendre clairs les échanges entre l’interviewer et l’interviewé. Pour la présentation des résultats dans cet article, les interprétations se feront en langue de rédaction, le français.

Pour pouvoir analyser les réponses des témoins, nous les aborderons dans l’ordre.

* Concernant la question : « Possédez-vous un dictionnaire ? », voici le contenu des échanges :

- *Interviewer: « Manana rakibolana ve ianao?»*

*- Témoins 1 et 2 : “Eny”*

Ce sont deux réponses positives. La question à se poser est la suivante : le fait d’avoir un dictionnaire justifie-t-il son utilisation ?

* C’est sur cet aspect pratique que nous allons nous concentrer.

 *- Interviewer: « Mampiasa rakibolana ve ianao rehefa mampianatra ny teny anglisy, inona ny antony? »*

*-Témoin 1: “tena mampiasa, indrindra indrindra refa manao ny fanomanana satria amin’ny maha « anglais technique » azy dia tsy maintsy misy foana teny ilaina mety tsy fantatry ny mpianatra”*

*- Témoin 2: “eny, hatrany amin’ny fanomanana hatrany amin’ny fampianarana. Hita mantsy fa betsaka ny teny na voambolana manahirana rehefa mampianatra “anglais commercial” ”*

Pour le premier témoin, le dictionnaire reste un outil de préparation pour faire face à la difficulté de la selon cet enseignant, une leçon préparée est une leçon bien maîtrisée. Le confort est donc du côté de l’enseignant uniquement.

Pour le second témoin, le dictionnaire est considéré à la fois comme un outil pédagogique et un outil didactique qui accompagne constamment ses pratiques de classe. Ici, le confort est dans les deux sens, enseignant et élèves.

De telles représentations à travers les réponses fournies nous rappellent la notion de « frigidaire » chez Calvet (2012). Nous avons pu observer de façon informelle le déroulement d’un enseignement de chacun des témoins ce qui nous a permis de pouvoir vraiment statuer sur l’usage effectif d’un dictionnaire lors d’une séance d’enseignement/apprentissage. Notre constat est que ni le Témoin 1 ni le Témoin 2 n’utilisent de dictionnaire en classe. Ce constat met en doute leurs réponses, surtout pour le Témoin 2, car lors de la pratique en classe le dictionnaire demeurait invisible : en tant qu’objet, il n’était pas observable physiquement (sous n’importe quelle forme : physique ou électronique) ; de plus, certains termes et mots écrits au tableau ne suivaient pas les normes lexicales.

* Concernant la question suivante : « Si oui, quels types de dictionnaires utilisez-vous ? »

*- Interviewer: «Raha eny, amin’ny teny inona ny rakibolana ampiasainao, inona ny atony? »*

*- Témoins 1 et 2 : “Dictionnaire bilingue, izany hoe « anglais-français/ français-anglais » ”*

À première vue, il utilise le dictionnaire bilingue car plus facile à manipuler et c'est le type de dictionnaire le plus utilisé fréquemment. Mais la question est de savoir si c’est le dictionnaire le plus significatif concernant l’enseignement d’une langue. En effet, posséder et utiliser ce type de dictionnaire aide l’enseignant à gérer les lacunes lexicales mais ne permet pas le développement de l’utilisation d’une langue dans la vie pratique ; au contraire elle fige cette initiative dans la connaissance passive.

En réalité, il y a une question de niveau qui sous-tend toutes ces réponses. Implicitement, la connaissance, la capacité et l’expérience (venant des deux acteurs) peuvent évoquées. Selon Piotrowski (1989), « le niveau de langue de l'apprenant aurait une certaine influence sur son comportement de consultation : il suppose que « les apprenants, peu importe leur niveau, utilisent toujours le type bilingue, […] » et il en va de même pour les enseignants. La question de dictionnaire monolingue ne se pose même pas.

* Pour la dernière question : « *Pensez-vous qu’en tant qu’enseignant d’anglais vous avez besoin de dictionnaire, pourquoi?*»

*- Interviewer: « Amin’ny maha mpampianatra anao, ilaina marina ve ny rakibolana? Inona ny antony? »*

*- Témoin 1: “Tena ilana, satria fampianarana tsy misy rakibolana dia tsy misy dikany. Indrindra raha mampianatra teny iray enao. Ny zavatra hita anefa tsy ampy, raha tsy lazaina hoe tsy misy ny rakibolana, aty amin’ny sehatra misy anay. Raha ny fantatra anefa dia misy ny rakibolana natokana ho an’ny sehatry ny varotra fa na izany aza tsy mbola nahita aho na iray aza.”*

*- Témoin 2:“Ilaina 100%. Ny tena tsara aza dia ilay rakibolana misehatra ny resaka ara-barotra satria izay no maha teknikan’ny varotra ny lisea misy anay. Ny mampalahelo anefa dia tsy misy aty aminay ka izay ampelantananay no ampiasaina”*.

Si nous considérons ces deux réponses, le besoin en dictionnaire se fait sentir pour ces témoins dans l’exercice de leur fonction. En effet, « le dictionnaire joue un rôle important dans l'apprentissage des langues secondes et étrangères » (Alkurdi-Alzirkly, 2010 : 15) et, son utilité est plus qu’évidente. Il est considéré comme étant une aide et appui à l'enseignement/apprentissage grâce à l'implication délibérée et à l'attention qu'il exige des acteurs du point de vue cognitif.

De tout ce qui précède concernant les réponses des enseignants, leurs représentations traduisent la prise en compte des normes en matière d’enseignement d’une langue étrangère, mais face à l’absence du dictionnaire dans leur environnement scolaire, mais sans doute aussi face à l’absence ou l’insuffisance de formation à ce sujet, leurs usages de ce support didactique en situation de classe ne reflètent pas vraiment ces normes.

Continuons avec les questions posées aux apprenants concernant l’apprentissage de la langue anglaise.

Les questions relatives au dictionnaire est au nombre de quatre, dont la 4ème a été seulement posée à titre informatif pour mieux cerner leur connaissance des dictionnaires spécialisés.

* Pour la question : « Utilisez-vous des dictionnaires dans votre apprentissage de l’anglais ? Quand ? Pourquoi ? », l’idée du « quand » est un peu subjective, même si cela peut influencer la représentation du dictionnaire pour les témoins.
* *Interviewer : “Mampiasa rakibolana ve ianao amin’ny fianarana ny teny anglisy ? Amin’ny fotoana inona? Inona ny antony?*

La plupart des témoins interrogés déclarent qu’ils n’utilisent pas de dictionnaire. C’est surtout dans les raisons qu’ils avancent que l’on note des différences.

Deux des interviewés du Lycée d’Ankazobe, soit quatre témoins, affirment qu’ils n’ont pas de dictionnaire à leur disposition et les deux autres disent qu’ils en utilisent parfois. Ceux de Soavinandriana se mettent à rire quand nous leur avons posé la question. Ils disent que l’idée ne les a même pas effleuré l’esprit. Ils se satisfont des cours donnés par l’enseignant.

Cela montre que les représentations que se font les témoins semblent traduire leurs lacunes ou une gêne par rapport à cela, dans la mesure où, dans leurs dires, ils ne considèrent pas que le dictionnaire puisse éventuellement les aider dans l’apprentissage d’une langue. Cela suppose aussi que les témoins se contentent d’apprendre l’anglais en tant que matière et non en tant que langue.

* Qu’en est-il de ceux qui ont répondu à la deuxième question : « Si oui, quels types de dictionnaire utilisez-vous? Pourquoi ? » ,

*- Interviewer : « Raha eny, inona ny karazana rakibolana fampiasanao? Inona ny antony ? »*

*- Interviewé 1F : « Rakibolana « français-anglais/ anglais-français ». Indraindray mantsy misy teny tsy haiko na tsy azoko dia jereko ao anatin’ny rakibolana ».*

*-Interviewé 2F : « Français-anglais/ anglais-français », miezaka aho ny manao « carnet » kely asiako « vocabulaire » dia izay no tena ilaiko rakibolana ».*

Nous avons remarqué que seules les filles prennent l’initiative d’utiliser des dictionnaires ; remarquons que ce sont des dictionnaires bilingues.

La question qui suit est aussi en relation avec la première mais il est judicieux de connaître les raisons pour lesquelles les autres témoins n’utilisent pas de dictionnaire.

* *-Interviewer: « raha tsia, Inona ny antony?*

Le reste (ce sont des témoins garçons) n’utilise pas de dictionnaire et leur raison première se rapporte à l’absence de dictionnaire en leur possession. Mais quelques-uns affirment avec sourire que l’idée même d’utiliser un dictionnaire ne leur vient pas à l’idée. Là également, ils se fient au contenu donné par l’enseignant.

* Pourtant, pour la question suivante « Pensez-vous avoir besoin d’un dictionnaire ? Pourquoi ? », tous les témoins affirment en avoir besoin. La plupart disent que le dictionnaire est utile lorsqu’ils ne comprennent pas le sens d’un mot. D’autres affirment que le dictionnaire peut les aider dans leurs études surtout pour les exercices. Les filles qui utilisent le dictionnaire se plaignent que beaucoup de termes commerciaux qui ne figurent pas dans leur dictionnaire.

- *Interviewer: “Raha ho anao manokana, ilaina ve ny rakibolana ? Inona ny antony?”*

*- Interviewés: “- Ilaina amin’ny fianarana”*

 *“- Ampiasaina rehefa tsy azo ny teny iray”.*

*- « Indraindray tsy hita ao anatin’ny rakibolana ny teny iray, indrindra ny “termes commerciaux” (F).*

* La dernière question a été posée, à titre informatif (« Avez-vous déjà vu un dictionnaire commercial ou entendu parler de l’existence d’un tel dictionnaire? »), pour obtenir des données précises concernant l’accès aux dictionnaires de spécialité. Cela entre plutôt dans l’analyse destinée à la proposition de perspectives que nous suggérons dans la conclusion de notre article.

Les réponses à cette question montrent que les témoins - apprenants ignorent l’existence de ce type de dictionnaire tandis que les témoins-enseignants sont conscients de son existence mais ne l’ont jamais utilisé.

Il ressort de toutes ces réponses que l’état des lieux des représentations, des besoins et des usages est complexe. Les représentations peuvent prendre en considération l’idée de normes collectives, de système de valeurs sur l’enseignement/apprentissage de l’anglais comme langue étrangère, les besoins sont réels concernant le dictionnaire, mais les usages du dictionnaire restent très insuffisants et n’aident pas à faciliter le développement langagier et socioculturel des élèves par rapport à leur spécialité technique et commerciale. Différentes mesures seraient donc à prendre à tous les niveaux.

**Conclusion**

En général, l’étude de Perrenoud (2008) résume parfaitement notre article : la situation d’apprentissage dépend de plusieurs paramètres à prendre en considération, à savoir :

- les savoirs disciplinaires

- le choix et contenu des interventions

- les séquences d’enseignement et d’évaluation

- l’anticiper les obstacles

- les bons outils, matériels et supports pédagogiques et didactiques

- les approches didactiques variées et appropriées

- les représentations, différences sociales, besoins et champs d’intérêt particuliers.

Il est donc clair que le dictionnaire ne peut être dissocié de l’enseignement/apprentissage mais il est mal exploité par les acteurs enquêtés pour différentes raisons d’ordre matériel, psychologique ou cognitif. Nos descentes sur terrain dans les lycées techniques ont permis de constater que les enseignants utilisent souvent des leçons basées sur des cahiers d’anciens lycéens et aussi sur des recherches sur Internet. Ils ne sont pas tous des professionnels de l’enseignement formés dans les Écoles normales, encore moins des spécialistes des établissements techniques commerciaux. Mais ils ont tout de même une certaine expérience dans le secteur tertiaire. Quant aux élèves, par manque d’information ou par manque de motivation, ils ne font pas un usage efficace du dictionnaire ; cela entraîne des conséquences négatives sur la qualité de leurs apprentissages.

Ainsi, dans notre démarche de recherche, il est prévu de partir des résultats d’enquêtes, encore à développer, pour faire des propositions et des recommandations à différents niveaux, depuis la dotation des établissements en dictionnaires généraux et spécialisés jusqu’à la refonte même du programme scolaire qui devrait être basé sur le contexte et selon chaque spécialité, et ce grâce à des personnes qui ont les compétences nécessaires pour cette tâche, sans oublier la formation des enseignants à l’utilisation des dictionnaires comme matériels didactiques ainsi qu’une sensibilisation massive sur son usage.

**Bibliographie**

ALKURDI-ALZIRKLY M., 2010, *Les Dictionnaires monolingues, bilingues et semi­bilingues en FLS: Usage, niveaux des apprenants, effets sur l'apprentissage*, mémoire comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, Concentration didactique des langues.

BAYLON, 1991, *Sociolinguistique : Société, langue et discours*, Nathan. ISBN 10 : 2091900486 / ISBN 13 : 9782091900483.

BLANCHET P., 2000, *La linguistique de terrain : Méthode et théorie, Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses universitaires, pp. 28-40.

BLANCHET P., 2012, BLANCHET P., 2012, *La linguistique de terrain – méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique* *de la complexité*, Rennes, Presses universitaires, (2è édition)

BOGAARDS P., 1988, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères* Édition. Paris Hatier Didier Credif cop.

BRINDLEY S., HENNESSY S., & RUTHVEN K., 2005, *Teacher Perspectives on Integrating ICT into Subject Teaching: Commitment, Constraints, Caution, and Change*, Journal of Curriculum Studies, 37(2), 155-192.

CALVET L-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 304 p.

CALVET J. L., 2012, *Des frontières et des langues,* Hermès, La Revue, pp 236 (Entretien avec Thierry Paquot).

CHARDENET P., 2010, « Faire de la recherche en didactique des langues, un outil global et contextuel au service des systèmes éducatifs »*,* in *Synergies, Brésil* n° 8, pp. 39-46.

COADY J., (ed), *Second language vocabulary acquisition*, The Cambridge applied linguistics series: Huckin Thomas, ed. Cambridge University Press, New York 1997, p. 299.

COUBARD F. et PAUZET A., 2003, « L'utilisation du dictionnaire en classe de FLE : Les Japonais », Klincksieck, *Ela. Études de linguistique appliquée*, pp 429 – 444.

DABENE L, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues***,** [Vanves : Hachette FLE](https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=publisher_see&id=439), 191p.

EKWA EBANÉGA G-M., 2010, *Le dictionnaire comme outil d'enseignement des langues au Gabon,* Département des Sciences du Langage, Université Omar Bongo, Libreville, Gabon, pp 212-233.

FISCHER G.-N., 1996, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod, 125 p..

GALISSON R., 1983, *Des mots pour communiquer*, Paris : CLE International, Chapitre III : 87-89.

GEAY B., 1995, « Entre symbole et instrument : le dictionnaire à l'école primaire » in *Revue française de pédagogie*, pp 59-68.

GOUWS R. H., 2000b, *Equivalent Relation in Translation Dictionaries*, M. Phil in Lexicography, Stellenbosch, University of Stellenbosch.

HAMELINE D., 2001, *Pédagogie, dans le pari des sciences de l’éducation*, pp 227 – 241 ;

HARTMANN E., 1991, *Boundaries in the mind: a new psychology of personnality,* New York, US: Basic book;

JALLADE J-P., *ÉDUCATION - Les systèmes scolaires des pays développés*, Encyclopædia Universalis, URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/education-les-systemes-scolaires-des-pays-developpes/> consulté le 7 décembre 2019 ;

MOSCOVICI, 1989, (eds), *Social Representations*, Cambridge, University Press, pp. 3-70.

NATION I. S. P., 2001, *learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, pp. 492;

PERRENOUD P., 2008, *Dix nouvelles compétences pour enseigner - Invitation au voyage*, Paris (ESF 1999), 5e éd.;

PIOTROWSKI, 1989b, *Monolingual and bilingual dictionaries: fundamental differences*, In M.L.Tickoo (ed), *Learner’s Dictionaries: Stat of the Art. Singapore 1989* (Anthropology Series 23), pp. 72 – 83.

RANDRIAMAROTSIMBA V., 2012, *De la politique institutionnelle à celles implicites des usagers en contexte francophone. Quelles relations ? L’exemple de Madagascar*, In : Peter CICHON, EHRHART S. et RANDRIAMASITIANA G. D., 2001, *Réflexion sur l’école à deux vitesses à Madagascar*, Université d’Antananarivo.

STEGU M. (éd.), *Les politiques linguistiques implicites et explicites en domaine francophone,* Berlin : Avinus, pp 39-50.

TAYLOR A., 1988, “Learners and English dictionaries: Some assumptions and challenges”, Institute of Language in *Education Journal*. vol. 4, p. 88-92.

VALENCE A., 2010, *Les Représentations Sociales, Psychologie de Boeck*, Bibliothèque nationale, Paris.

VAN DER YEUGHT M., 2009, *Quelles conditions théoriques faut-il satisfaire pour engager l’étude de la dimension diachronique des langues de spécialité* ?, Université Aix-Marseille, France in Résumés des communications / Abstract booklet , 39e colloque international du GERAS.

1. Décret n° 2003-1149 du 16-12-20 : orientation générale du système d’éducation, d’enseignement et de formation à Madagascar. Acheminement vers un trilinguisme implicite (malgache - français - anglais). [↑](#footnote-ref-1)
2. Jean-Pierre Jallade, *Dictionnaire Universalis : éducation – les systèmes scolaires des pays développés*. [↑](#footnote-ref-2)
3. La page de couverture comporte la devise de la République, le nom du ministère en charge de l’éducation nationale, suivi du titre et du niveau destiné au programme. L’année d’étude est aussi mentionnée sur cette page de couverture ainsi que les logos de chaque institution concernée. Les titres et les années d’études sont spécifiés à la deuxième page. Le lieu d’édition et la mention « tsy azo amidy » en petits caractères figure en bas de la page. La page suivante représente quelques articles qui composent l’arrêté ministériel fixant les programmes scolaires des classes. [↑](#footnote-ref-3)
4. - *Question 9 : Possédez-vous des dictionnaires ?*

*- Question 10 : Si oui, utilisez-vous ces dictionnaires pour vos cours ? Pourquoi ?*

*- Question 11 : Quels types de dictionnaire utilisez-vous ? Pourquoi ?*

*-Question 12 : Pensez-vous, en tant qu’enseignant d’anglais, que vous avez besoin de dictionnaire ? Pourquoi ?* [↑](#footnote-ref-4)
5. - *Question 14 : Utilisez-vous des dictionnaires dans votre apprentissage de l’anglais ? Quand ? Pourquoi ?*

*- Question 15 : Si oui, quels types de dictionnaire utilisez-vous ? Pourquoi ?*

*- Question 16 : Si non, pourquoi ?*

*- Question 17 : Pensez-vous avoir besoin d’un dictionnaire ? Pourquoi ?*

*- Question 18 : Avez-vous déjà vu un dictionnaire commercial ou entendu parler de l’existence d’un dictionnaire commercial ? (à titre informatif)* [↑](#footnote-ref-5)